

***Bibliothèque
et Archives
nationales***

Québec



Le présent fichier est une publication en ligne reçue en dépôt légal, convertie en format PDF et archivée par Bibliothèque et Archives nationales du Québec. L'information contenue dans le fichier peut donc être périmée et certains liens externes peuvent être inactifs.

Version visionnée sur le site Internet d'origine le 12 août 2013

Section du dépôt légal

McGill Journal of Education

Spring 1981 Vol. XVI No. 2

Sous l'angle de la démocratie

Regards sur l'éducation

McGill Journal of Education

Editor John K. Harley

Associate Editor Magdelhayne Buteau

Managing Editor Christopher Milligan

Review Editors May Frith
William Talley

Member Gary Anderson

Member Richard Butt (Chairman)

Member Roly J. Wensley

Member Boyd E. White

Member (ex-officio) George E. Flower

Member (ex-officio) David C. Smith

Editorial Assistant Drew Ferguson

Editor for this issue Magdelhayne Buteau

The *McGill Journal of Education* is published three times a year, in Winter, Spring, and Fall.

Subscription rates, post paid: 1 year — \$12.00.

Single copies — \$4.50.

Subscriptions, payable to the *McGill Journal of Education*, should be sent to 3700 McTavish Street, Montreal, Quebec, Canada H3A 1Y2. Phone: (514) 392-8843.

The *M.J.E.* is indexed by the *Canadian Education Index* and Educational Resources Information Center (ERIC).

It is listed in Ulrich's *International Periodicals Directory*, abstracted by *Sociology of Education Abstracts* and *Canadian Social Science Abstracts*, and is available on microfilm from University Microfilms, Inc., Ann Arbor, Michigan. Back issues available in microform from Micromedia Ltd., Box 34, Station S, Toronto, Ontario, Canada M5M 4L6. International Standard Serial No. CN ISSN 0024-9033.



McGill
University

©Faculty of Education, McGill University.

Résumés

Leacock and the Ladies

Margaret Gillet

121

Pour mieux situer certains écrits satiriques de l'humoriste Stephen Leacock, l'auteur rappelle brièvement, à partir de la dernière moitié du 19^e siècle, l'état du rôle de la femme tel que perçu dans le monde de l'enseignement supérieur en Angleterre, aux Etats-Unis, au Canada et particulièrement à McGill. C'est en 1884 que des femmes furent admises pour la première fois au programme de baccalauréat en arts de cette université. Les succès qu'elles y remportèrent eurent raison de certaines réserves ressenties à leur endroit. En 1899 fut créé le Collège Royal Victoria pour jeunes filles. Cette institution devait offrir enseignement et résidence, et faire partie de McGill tout en en étant séparée. Reflétant dans sa raison d'être la mentalité qui prévalait alors concernant l'accès des femmes à l'enseignement supérieur, cet établissement fut souvent la cible des commentaires sarcastiques et humoristiques de la part de Stephen Leacock, écrivain célèbre qui eut une retentissante carrière au Département des Sciences économiques et politiques de l'Université McGill de 1903 à 1936. L'auteur de cet article nous fait connaître, par des citations et des commentaires personnels, l'attitude de Leacock envers les femmes instruites.

L'avenir, au féminin pluriel

Hyat Mirza

131

Est-ce que la condition féminine s'est modifiée au Québec en relation avec la post-industrialisation? Pas suffisamment, répond l'auteur. Aussi, la prochaine décennie verra-t-elle éclore un nouveau type de femmes, plus conscientes d'elles-mêmes (en tant que sujet personnel) et plus engagées socio-politiquement (en tant que sujet social). L'éducation des années '80 devra y pourvoir de manière à assurer leur autonomie personnelle.

L'école ou la démocratie entravée

Louise Marcil-Lacoste

141

L'auteur étudie sous l'angle de la démocratie les rapports de l'éducation avec la politique. Elle tente de démontrer que dans le domaine scolaire l'état de la démocratie est moins évolué que dans le domaine politique. Pour opérer son diagnostic, elle se réfère à deux règles fondamentales de la démocratie de type libéral. Son analyse l'amène à considérer que l'école repose sur un modèle unique dominé par une uniformité normative qu'elle compare au lit de Procuste. Elle y perçoit une influence totalitariste englobante qui entrave la démocratie et qui engendre des problèmes de marginalisation. Elle en déduit que l'école ne répond pas tout à fait à la première règle de la démocratie politique, celle de la majorité assurée par la coexistence de partis concurrents. Elle passe ensuite en revue les attitudes manifestées envers les écoles expérimentales, le sort qui est fait à l'innovation et les implications des programmes spéciaux ou parallèles qualifiés d'"Alternatives" aux Etats-Unis. Ce tour d'horizon l'amène à constater qu'une certaine diversité réussit à percer dans le domaine scolaire. Cependant dans l'optique de la seconde règle de la démocratie politique portant sur le respect des minorités dans les questions fondamentales, c'est le droit à l'existence qu'il faudrait reconnaître à la pluralité et à la diversité. Elle conclut en préconisant la participation pour libéraliser la démocratie scolaire.

**La réforme scolaire au Québec:
Quelques éléments d'un bilan**Lessard, Cormier,
Valois et Toupin

149

Le bilan de la réforme scolaire des années soixante ne pouvait se faire sans tenir compte du plus grand nombre de points de vue possible. Dans cette perspective, Claude Lessard et son équipe ont mené une enquête pour connaître les perceptions des enseignants concernant les aspects caractéristiques de cette réforme. Le présent article fait état des résultats de leur recherche.

Les répondants comprenaient des enseignants des écoles primaires et secondaires des secteurs public et privé, francophone et anglophone. L'analyse des données de l'enquête indique que le personnel enseignant se divise en deux groupes presque égaux dans son évaluation de la réforme en fonction de l'idéal de démocratisation et de polyvalence. Cependant, des analyses par sous-groupes permettent aux auteurs d'identifier entre autres des différences d'opinion plus ou moins sensibles entre les enseignants anglophones et francophones, sur le plan des modalités du régime pédagogique de l'école secondaire. Pour ce qui est de la taille idéale de l'école secondaire, les deux tiers des enseignants de ce niveau optent pour une école de 450 à 1000 élèves. Finalement le fait que du point de vue de la qualité de l'éducation, seulement 45% des enseignants attribuent des effets bénéfiques à la réforme amène les auteurs à rappeler le besoin de réflexion avant d'élaborer de nouvelles politiques.

Étude de curriculum

Marcel Lavallée

165

L'intérêt pour les études curriculaires semble relativement récent et restreint par rapport à celui que suscitent la philosophie de l'éducation et l'organisation scolaire. Pionnier au Québec de l'étude et de la pratique de l'élaboration et de l'évaluation des programmes, l'auteur passe d'abord en revue les facteurs qui brident l'évolution de ce champ de recherche. Pour faire comprendre la dynamique du fonctionnement des programmes d'études il propose un modèle qu'il place dans un cadre universel. Il en décrit les éléments fondamentaux et les interactions fonctionnelles; il met aussi en relief les contraintes que peut imposer la macrostructure politique et sociale sur le choix et l'implantation des programmes scolaires. Il espère que l'étude du curriculum permettra aux enseignants de participer activement à l'élaboration et à l'évaluation des programmes qu'ils sont appelés à appliquer.

Commissions scolaires et ministères de l'éducation

André Girard

181

L'auteur a démontré qu'en éducation, au Québec, une théorie de l'Etat s'est implantée. Des données historiques, sociologiques et administratives remontant au 18^e siècle, dégagent cette théorie, qui s'inspire des traditions américaine et française. Dans la mesure où cette théorie est effectivement vérifiée dans les faits, toute action ne peut éviter d'en tenir compte.

L'école de la suprême esquivé?

Richard Joly

189

Alors qu'il était doyen d'une faculté d'éducation, l'A. se vit forcé de signer le diplôme d'un étudiant qui avait réussi tous ses examens, mais qui était indigne d'occuper un poste d'enseignement. Les diplômes universitaires sont des évaluations qui expriment les standards de qualité de l'université: est-ce tromper la société que de lui laisser comprendre qu'on lui remet des éduqués, alors que l'instruction est le seul objectif sérieusement visé? Plusieurs solutions pourraient corriger ce malentendu, dont celle de dire clairement que l'université s'occupe seulement des têtes, non des personnes. Cette position aurait de nombreuses conséquences regrettables, dont celle de laisser sous-employées des richesses humaines du corps professoral réduit à une fonction d'instructeurs.

Questioning Bureaucracy:**An Educational Administration Exercise**

Douglas J. Thom

199

Même si dans les faits, la bureaucratie existe depuis longtemps comme en témoignent, entre autres, les dynasties chinoises et l'Eglise catholique romaine, l'étude conceptuelle de ce phénomène est récente, remontant à peine à un demi-siècle, avec les écrits de Max Weber qui fut l'un des premiers spécialistes à s'exprimer sur ce sujet. C'est là un phénomène qui suscite beaucoup d'interrogations et de controverses, particulièrement en éducation où, comme dans toute

organisation sociale et politique, les structures bureaucratiques sont perçues comme étant menaçantes pour l'individu.

Les questions posées par des étudiants inscrits dans un programme d'administration scolaire amènent l'auteur à faire une revue substantielle de la littérature et à clarifier sa propre perception de la bureaucratie. Pour se maintenir, toute société humaine a besoin de structures organisationnelles; comme toute autre forme de gouvernement la démocratie dépend, pour fonctionner efficacement, de mécanismes bureaucratiques. La bureaucratie assure l'ordre et un certain degré d'efficacité. Elle est presque indispensable pour les individus qui ont besoin de directives. Néanmoins, elle donne lieu à de sérieux problèmes. Elle ne respecte pas toujours la psychologie des relations humaines, elle tend à brimer la créativité et à résister à l'innovation.

Certains futuristes entrevoient qu'à la suite de changements dans les relations de travail et dans la propriété de l'entreprise, la bureaucratie actuelle cédera la place à des structures "organiques adaptives". Toffler parle des "Ad-hocraties" de demain. L'auteur considère ces analyses peu ancrées dans la pratique et il persiste à croire que les structures bureaucratiques de l'avenir ne seront guère différentes de celles qui dominent présentement.

L'université n'échappe pas aux menaces de la bureaucratie surtout quand les valeurs monétaires ont tendance à primer les valeurs intellectuelles et scientifiques.

Malgré de nombreuses difficultés il est possible d'améliorer le fonctionnement de bureaucratie par la mise à contribution de nouvelles théories scientifiques, par le retour à plus d'humanisme dans les relations personnelles, par le choix judicieux d'excellents administrateurs et surtout par la remise en question continuelle des pratiques bureaucratiques.

Sous l'angle de la démocratie

Depuis les années soixante, sous l'impulsion du célèbre Rapport Parent, l'éducation semble être passée d'un état de stagnation à un état de mutation continue. Des transformations de toutes sortes se sont opérées, presque aussi rapidement que les changements de ministres, à tous les niveaux, dans les lois, les structures, les régimes pédagogiques, les programmes d'études, etc. La plupart des changements visaient directement ou indirectement à court ou à long terme, à égaliser pour tous l'accessibilité à un enseignement approprié aux besoins de la société dans un esprit de bien commun. Cette accessibilité devait se réaliser par la concertation et la consultation dans le plus grand respect possible des opinions et des droits individuels. En d'autres mots, c'est sous l'angle de la démocratie" que la Réforme scolaire du Québec avait été entrevue.

Il semble que cette perspective reste présente dans les nombreux bilans, rapports, analyses, études, éditoriaux, etc., qui se publient régulièrement sur l'état de l'éducation au Québec. Toutefois, comme cette perspective se manifeste différemment selon le point de vue de chacun, il est utile de connaître l'opinion de différents acteurs et observateurs de la scène de l'éducation afin d'en mieux saisir les enjeux et l'évolution.

Par le présent numéro, le *McGill Journal of Education* a voulu donner l'occasion à un certain nombre d'universitaires du Québec et d'ailleurs de partager avec ses lecteurs leurs réflexions et leurs perceptions en matière d'éducation. Leurs *regards sur l'éducation* n'englobent pas nécessairement tout le monde de l'éducation mais ils se posent plutôt sur des aspects qui leur sont mieux connus, qui leur tiennent particulièrement à cœur, parce qu'ils sont plus proches de leurs préoccupations professionnelles et personnelles. Ainsi, leurs témoignages n'en sont que plus précieux et plus signifiants concernant les orientations de l'éducation en général et particulièrement au Québec. Malgré leur diversité d'expérience nos collaborateurs manifestent, sous l'angle plus ou moins explicite de la démocratie un souci commun, celui du respect des droits de chacun dans le domaine de "l'éducatif".

Gillett et Mirza tentent de démontrer dans des optiques et des langues différentes que la femme, longtemps détournée de l'enseignement supérieur par les règlements universitaires et la mentalité populaire, a dû vaincre des obstacles d'ordre social et idéologique avant de réussir à se tailler une petite place dans la

vie publique et sur la scène universitaire. Toutefois il reste encore beaucoup de victoires à remporter sur ces terrains pour que soit revalorisée universellement la condition féminine.

D'autre part, Lacoste, se plaçant sur le plan de la philosophie de l'éducation, plutôt que sur celui du Québec spécifiquement, propose une critique de l'ingérence politique dans le domaine de l'éducatif et constate que la démocratie scolaire a bien voulu se libéraliser. Lessard et son équipe, auteurs d'une vaste enquête provinciale sur l'état de l'éducation au Québec, empruntent la voix des enseignants pour démontrer que la qualité de l'enseignement a besoin de revitalisation tout en continuant d'être de plus en plus accessible. Pour sa part, Lavallée soutient que la qualité de l'enseignement peut être améliorée par l'étude des curriculum et il souhaite que soit amplifiée la recherche dans ce domaine afin d'en arriver à atténuer certains effets négatifs des contraintes imposées par les enjeux démocratiques. Quant à Girard, il analyse sélectivement l'évolution de l'éducation au Québec depuis 1760 pour démontrer qu'à la suite de la Révolution Tranquille une vision de l'Etat s'est imposée à la société et que désormais celle-ci doit faire l'apprentissage de la démocratie, c'est-à-dire, de l'exercice de son droit de partie prenante.

Finalement une étude de Thom dont le point d'observation est Hong Kong, s'insère néanmoins harmonieusement dans le présent numéro, ne serait-ce que pour signifier l'universalité de certaines préoccupations, telle la bureaucratie, qui semblent inhérentes au domaine de l'administration scolaire.

Au moment où ce numéro va sous presse, les médias rapportent l'annonce par le Ministre d'une seconde réforme profonde — moins considérable, mais, semble-t-il plus désirée par la population que celle des années 60 — qui devrait entrer en vigueur incessamment. Parmi les nombreux aspects touchés par les nouveaux règlements, la formation générale et les méthodes d'évaluation semblent les plus importants. Mais ce sont aussi ceux qui commencent déjà à susciter des inquiétudes sinon des dissidences. Quelques groupes se sentiraient-ils lésés? Dans quelle mesure le consensus sera-t-il réalisé ou ébranlé? A l'occasion de la nouvelle réforme, la démocratie marquera-t-elle un pas en avant ou en arrière? Voilà quelques questions auxquelles devront répondre les analyses de la prochaine décennie.

M. B.

Margaret Gillett

Leacock and the Ladies of R.V.C.

In an historic perspective dating back to the second half of the 19th century, the author recalls how woman's role was viewed in educated circles in England, the United States, Canada and more specifically at McGill University. After noting that women were admitted to the McGill Arts degree program, for the first time in 1884, she briefly describes the origin of Royal Victoria College and the image projected by the lady students attending it. This image was highlighted in the writings of humorist Stephen Leacock — one of McGill's most famous professors. The author comments on a few selected passages that illustrate Leacock's attitude towards educated women.

Before I tackle the ticklish matter of how Stephen Leacock, one of McGill's most famous professors, seemed to see the women of the Royal Victoria College, I shall try to put R.V.C. into historic perspective. In particular, I shall look at the way in which educated women were regarded in the early days of McGill.

R.V.C. accepted its first students in the fall of 1899. The first Warden was Miss Hilda Oakley, a scholar of philosophy from Sommerville College, Oxford, and its first student was a red-haired young woman called Caroline Hitchcock, B.A. McGill '03. R.V.C. was established as a part of McGill, yet separate. It was a teaching college, not merely a residence, and all the women of McGill belonged. This was a rather complicated and unusual arrangement, and is still the cause for some confusion about function and administrative jurisdiction.

There has also been some confusion about the students. Some people think that women first came to McGill when R.V.C. opened. That is not the case. The first class of female undergraduates had set foot on campus in 1884, fifteen years before. Furthermore, as far back as 1871, McGill professors had given non-credit courses to the members of the Montreal Ladies Educational Association (M.L.E.A.).

The M.L.E.A. was a kind of continuing education program with courses in literature, geology, mathematics and so forth, as well as some more domestic subjects like cooking. It is important to note that the ladies did very well in their academic subjects and proved themselves very diligent students. A typical examiner's comment went like this:

My report would be incomplete were it to end without an expression of surprise from me at the high degree of excellence exhibited in many of the answers. Several of them were so perfect as to receive the full number of marks, and others so close to those as to fall short by a very small deficiency.

On one occasion, an exam paper was just so good the examiner had to award it *more than* the maximum! Report after report expressed amazement at the women's performance. These professors were not hostile male chauvinists, but kindly, agreeable men of McGill who, for some small financial consideration, gave up their time to the education of the ladies. They were not antagonistic, merely a shade patronizing, for somehow or other they were loath to accept women as fully intellectual beings.

Yet in the second half of the 19th century, the idea of higher education for women was not particularly strange. In the United States, women had been admitted to some State colleges in the 1830's, and the famous Eastern women's colleges — the "Seven Sisters" — began to flourish with the opening of Vassar in 1865. In England, Bedford College for Women — ultimately to become part of the University of London — was founded in 1848, and the colleges for women at Cambridge and Oxford were started in the 1870's. In Canada, the first degree to a woman was awarded by Mt Alison in 1875. From this sketchy evidence, it is apparent that McGill was far from being a pioneer in the higher education of women. Both in Europe and other parts of North America the doors had been opening. Nevertheless, when the successful women of the MLEA, like Oliver Twist, asked for more, they were rejected. When they asked to be admitted to McGill as regular students they were not dismissed out of hand, but were politely told that they deserved "something better" than McGill.²

This was flattering but it did not quite satisfy. So, in 1884 when some graduates of the Montreal High School for girls scored the highest marks ever obtained on the matriculation examinations, a bold little deputation called upon Principal William Dawson and asked for admission to McGill's Arts degree programme. They might also have been unsuccessful if, later that summer, Donald Smith had not providentially come along and offered McGill \$50,000 for the higher education of women. The money worked the miracle, and so some of the girls from Montreal High and some of the women from the MLEA were admitted that fall. Apart from the small honours courses, the first women at McGill had separate classes and, though their exam results were announced separately, their grades were ranked with the men's. At the end of the first year, the McGill *Gazette* reported:

"Beside the ladies who were partial of occasional, nine have been successful in the sessional examinations: Misses Cross, Evans, Foster, McFee, McLea, Murray, Reid, Ritchie and Simpson."

Then it went on rather gleefully:

"Miss McLea stood first in Greek and Chemistry, and along with one of the opposite sex, had the highest mark in Latin, Geometry and Arithmetic, and French. Miss Ritchie was first in English and German, while in Trigonometry and Algebra, the most that a gentleman could do was to be equal with her. From this it can be seen how admirably the ladies have done."³

Obviously, the experiment in higher education for women was a success, and later, Donald Smith — now become Lord Strathcona — gave still more money for a separate college that was clearly meant to be a superior place. A separate college for women was in line with Principal Dawson's thinking on the subject. Dawson, probably McGill's most effective and powerful Principal, maintained that "a college for women should stand on a higher plane than one for men, because it could be emancipated from some of those traditional and professional hindrances which embarrass our ordinary colleges because it should aim not merely to fit professional and business persons for the struggle of life, but to form the minds and characters of the mothers of a cultivated and progressive people." So R.V.C. was set up as part of McGill — with McGill professors, its graduates receiving McGill degrees — but it was to have its own Board of Governors (who happened to be the same individuals as the McGill Board of Governors) and, ultimately its own Charter. It was something separate and something special.

The separateness and specialness related to the then current ideas about the nature of Woman, her intellect, her educability, her role in society. It must be acknowledged that these were — and still are — lively, emotion-charged issues on both sides of the Atlantic. As I noted earlier, in the second half of the 19th century the possibility of higher education for women was becoming a reality; however, it was not greeted with universal enthusiasm. Indeed, opposition, incredulity, and derision were common responses to the very idea. There was a good deal of antagonism and antipathy toward the "strong-minded women" who, heedless of their "exposed positions," insisted on pursuing education. One American woman who was determined to have a formal education reported that her parents were ostracized by Philadelphia society because she had been so "unnatural" as to go to college. It was considered as awful and as much a disgrace as if she had run away with the coachman.

That may seem funny to us and we may laugh, but one of the cruel and unexpected facts of life is that laughter has been one of the instruments used to deny education to women. I am not sure where it first started; perhaps with that old rascal, Dr. Johnson, and his witticism about the female preacher and the dancing dog. Remember that he said, "Sir, a woman preaching is like a dog walking on its hind legs. It is not done well; but you are surprised it is done at all." Dr.

Johnson also remarked that “Jests break no bones” — but they can break hearts, and educated women have been the butt of many of them.

Sheridan’s Mrs. Malaprop and her great speech on “What would you have a woman know?”; Molière’s “Les précieuses ridicules”; Daumier’s lampoons of the “Blue Stockings”; Gilbert and Sullivan — you might recall “Princess Ida,” recently performed on campus, and Florian’s words:

“A woman’s college! maddest folly going!
What can girls learn within its walls worth knowing?”

even *Punch* laughed at the learned lady and cast up the dreadful bogey of the inevitable celibacy for her. A “Nursery Rhymes for the Times” (1875) went like this:

Sally was a pretty girl
Fanny was her sister;
Sally read all night and day
Fanny sighed and kissed her.

Sally won some school degrees
Fanny won a lover!
Sally soundly rated her,
And thought herself above her.

Fanny had a happy home,
And urged that plea only;
Sally she was learned — and
Also she was lonely.

And so, at last, enter Stephen Leacock.

We all know that Stevie Leacock was one of McGill’s most famous and most popular professors. His classes were always very well attended and reputedly were both stimulating and enjoyable — though quite a number of people have told me that they were not always entertaining. I did not know him, myself, and far be it from me to challenge the recollections of those who did. I merely want to point out that Leacock endorsed prevailing stereotypes of women, quite blatantly, and that he took a lot of cheap shots at intellectual females. I admit he was often very funny and I know perfectly well that he often laughed at himself, that he laughed at anyone or anything he found laughable. But the laughter was not always kindly. It could be genuinely belittling and it could never be challenged without running the risk of being labelled “sour puss”, “frustrated old maid” or “humourless hag.” I think I am about to take those risks.

Let’s take a look at Professor Leacock.

Leacock came to McGill as a Lecturer in Economics and Political Science in 1903 — when R.V.C. was in its infancy. He remained at McGill until his retirement in 1936, so that his entire academic career was here. His acquaintance with students was derived from McGill for the most part and the women students he knew best were the ladies of R.V.C. He was a popular and fairly frequent speaker at the College. On one occasion he spoke to Delta Sigma, the women's society and purported to defend attacks on women in the press. He read apocryphal extracts from newspapers stating that the American girl was without manners, that no American girl knew how to enter a room correctly, much less how to leave it. This shortcoming was said to be due to her constant chewing of tobacco. The English girl also had her problems. While she was not wholly without grace, her movements were inferior to those of a horse, she moved like an alligator and could not sit down. The alleged reason for this was her continual drinking of gin. It was a great roast, and the ladies of R.V.C. seemed to love it. The *McGill Daily* reported that the meeting took place "amid uproar." There was much laughter and no harm done.

Leacock was also fairly generous in accepting invitations to contribute to campus publications sponsored by R.V.C. students and graduates. For example, in 1924 he complied with a request from Elizabeth Hammond (B.A. '96, M.A. '00) and gave her a paper for *The Teacher's Magazine*, which she edited. He pieced together something on "Teaching the Unteachable."⁴ In this he happened to notice a newspaper report in which "three women professors threw up their jobs because the girls under their charge were not allowed to study the theory of nutrition without being compelled to take an elementary course in chemistry." Here, (without any attempt at humour), women were singled out as an example of the new "soft" education.

On another occasion in 1927, he gave Isabel Sommer, B.A. '25, a paper entitled "The Truth About the College Girl." He was then 57, and began by saying, "*I am old enough in college life to have seen from its very beginning the experiment of giving what is called higher education to women. And I declare quite frankly that I do not believe that it does them any harm. Indeed as I shall try to show, I don't think it makes any difference.*" He explained, with a good deal of acumen, "*The first lot of college girls took themselves very seriously. They had all come to college with a mission. They thought they had an aim in life. They put on spectacles, lowered their skirts two inches and wore boots with big leather soles.*

"As a result of this, three out of the first ten married professors. It served them right. But the timely warning was not in vain. College girls gradually altered their point of view in regard to dress, sedateness, sobriety, propriety, propinquity and things of that sort. At present, I am sure they compare quite favorably with girls outside. Many of my young undergraduate friends tell me that they would just as soon take a college girl out as any other girl . . .

"At first, education sat heavily on the girls. One thing that put them to the bad was the silly habit, in the colleges, of calling them 'women' — the 'women' of the first year, for instance . . . This same tendency to seriousness led a lot of girls to take up such studies as physics, mathematics, and even political economy. It took them often two or three years to recover from these courses. Now all girls know enough to take such sources as Romance Languages, Religion (Comparative and Superlative), Social and Domestic Science and so on . . . One thing that for a long time worked against the college girls was the foolish idea which they at first entertained that they must not fail in their examinations. They had a silly notion that the honour of the whole race of women was at stake and that no college girl must ever be "ploughed" or "flunked" or "sent down" or "dropped out" as the men are. This lent to their studies a kind of sustained agony.

"Presently, however, the brilliant discovery was made that a girl could be "ploughed" just as well as a man. Indeed it was soon found that to get "ploughed" was a rather saucy, sporting thing to do. This brought a great change and added enormously to the attractiveness and to the outlook of the college girl."

Leacock allowed that "boys will be boys" and that girls *should be* girls. In this opinion, *"The essential point is that the college man and the college girl are not at college in the same way or for the same purpose. They look out upon their coming life very differently. The one faces a career; the other an adventure. One plans. The other dreams. The man makes his fate. The woman gets her handed to her. Which outlook is the more attractive need not be discussed. But at least there is a singular charm in the vague uncertain outlook of the woman. Perhaps she will marry an Italian count . . . or perhaps she won't. There is also the gloomy perhaps that she won't marry at all. In that case she will have to adopt a life work and career. But no girl really expects this.."*

"I hope I shall not be misunderstood in what I am saying. It would be as stupid as it is untrue to say that girls ought to come to college merely with the idea of getting married. A girl ought to come to college as if she were not going to get married and then keep one eye open sideways . . .

"Girls who go to college ought not to ogle and angle for marriage. And they don't. But they ought to remain girls, with a girl's outlook, in spite of going to college. And they do. They didn't at first, but they do now. And that is why the college girl of today is not afraid to be gay and even saucy, is so far ahead of her solemn sister of a generation ago."

There were other occasions when Leacock unburdened himself on the subject of higher education of women at home and abroad. In his essay on Oxford he noted "the crowding of women into the colleges originally designed for men", and he remarked: "To a profound scholar like myself, the presence of these young women, many of them most attractive, flittering up and down the streets

of Oxford in their caps and gowns, is very distressing." In December 1921 an article of his appeared in the old U.S. national weekly, *Colliers*, provocatively entitled "We are Teaching Women All Wrong." Here he said:

"I spent three years in the Graduate School of the University of Chicago, where co-educational girls were as thick as autumn leaves — and some thicker. And as a college professor at McGill University in Montreal, I have taught mingled classes of men and women for twenty years.

"On the basis of which experience I say with assurance that the thing is a mistake and has nothing to recommend it but its relative cheapness . . .

"The fundamental trouble is that the men and women are different creatures, with different minds and different aptitudes and different paths in life. There is no need to raise here the question of which is inferior (though, I think, Lord help me, that I know the answer to that too.)

"The point lies in the fact that they are different.

"But the mad passion for equality has masked this obvious fact. When women began to demand, quite rightly, a share of higher education, they took for granted that they wanted the same curriculum as the men. They never stopped to ask whether perhaps their aptitudes were not in various directions higher and better than those of men, and whether it might not be better for their sex to cultivate the things which were best suited to their minds. Let me be more explicit. In all that goes with physical and mathematical science, women on the average are far below the standard of men. There are of course, exceptions. But they prove nothing. It is no use to quote to me the case of some brilliant girl who stood first in physics at Cornell. That's nothing. There is an elephant in the zoo that can count up to ten, yet I refuse to reckon myself his inferior.

"Tabulated results spread over years, and the actual experience of those who teach show that in the whole domain of mathematics and physics women are outclassed. At McGill the girls of our first year have wept over their failures in elementary physics these twenty-five years. It is time that some one dried their tears and took away the subject.

"But in any case, examination tests are never the whole story. To those who know, a written examination is far from being a true criterion of capacity. It demands too much mere memory, imitativeness, and the assiduous willingness to absorb other people's ideas. Parrots and crows would do admirably in examinations. Indeed, the colleges are full of them."⁵

This part about parrots and crows means that women would be damned if they did do well in the examinations or damned if they did not. It was also a protection against the unlikely possibility that anyone would challenge the

stereotype of non-scientific women and actually check the record. If they did, they would discover that the women of McGill who took science in the early days did very well indeed — remember Rosalie McLea and Octavia Grace Ritchie. The record would also show that women had been among the earliest to earn graduate degrees in the sciences at McGill — Harriet Brooks earned an MA in Physics in 1901 and Annie L. McLeod was awarded McGill's first Ph.D. in Chemistry in 1910. Leacock himself knew that one of McGill's most distinguished scientific professors was Carrie Derick of Botany, and that in 1912 she became the first woman to be appointed a full Professor in all Canada. Leacock may *not* have known that an article, "Of Girls in a Canadian College," published by another man in the *Atlantic* in 1903, had claimed that "More of our girls have taken honours in mathematics than in any other department: but this may be due to the climate."⁶

Neither this last comment nor Leacock's commentary had much to do with the truth. As some contemporary student graffiti says: "Who wants the truth if it's boring?" I can concede that Leacock might have been excused in the *Collier's* article because he might simply have been trying to be deliberately provocative in a journalistic sort of way. In any event, *Collers* took advantage of his piece and offered \$100 in prizes (\$50 and ten \$5) for appropriate responses to Leacock's "image-breaking attack on modern education."

Six replies to "We are Teaching Our Women all Wrong" were published in *Collier's*, February 18, 1922 issue under the sturdily determined title, "Now Listen, Professor Leacock!" I don't really know whether any of the women of R.V.C. knew about the competition or whether they were among those who attempted to take him to task, but the winner was one Marth Dolman Loux from Pocatello, Idaho. She confessed to being a college graduate who had married but had not wasted her education as he implied women did. She claimed that she was "a mental whetstone for the family" and noted that "however fundamental sex may be in the reproduction of the race, it halts where mental developments begins."

I hardly think Leacock would have been abashed by the rebuttals to his article, nor by the defenders of co-education at large. He included the "We Are

Teaching Women All Wrong" material verbatim in his essay "Oxford As I See It" and, as far as I know, continued his unregenerate, stereotypical ways for the rest of his days. No amount of proof, no number of exceptions, no respect or affection for individual students would make much difference. The educated woman was safe as a target for any humorist's barbs. She was still good for a laugh. The sad part is that so many people automatically accept the put-down. Leacock's arguments about women in science, for example, are often invoked without the slightest trace of a smile. Indeed, people may note a curious similarity between what Leacock said in *Collier's* in 1921 and what Chancellor Donald Hebb said in Senate fifty years later when he was speaking against a report that showed discrimination against women at McGill.⁷ Even in the 70's there were still some reservations about women's capabilities in all intellectual realms, and these may still be in the 80's.

¹ This paper was originally presented at the Spring 1980 meeting of the James McGill Society. This session took place at the Royal Victoria College of McGill University and was the last of a series of events celebrating the 80th anniversary of the College.

² Montreal Ladies Education Association, *Report*, 1873-74, p. 8.

³ *McGill University Gazette*, Vol. VIII, No. 10 (May 10, 1885), p. 11.

⁴ His pieced together manuscript is reproduced in facsimile in *McGill Journal of Education* Vol. VI, No. 1 (Spring 1971), pp. 67-76.

⁵ Stephen Leacock, "We are Teaching Women All Wrong," *Colliers*, December 31, 1921, pp. 15, 26.

⁶ Archibald MacMechan, "Of Girls in a Canadian College," *The Atlantic Monthly*, Vol. XCII (Sept. 1903), p. 402.

⁷ For a pertinent extract of Chancellor Hebb's statement, see Olgar Favreau, "Sex Differences in Behaviour," *McGill Journal of Education*, Vol. X, No. 1 (Spring 1975), p. 21.



L'avenir, au féminin pluriel!

The game of life has changed in Quebec. Women want to share power and responsibilities, to rediscover the meaning of love, and to experience it with a renewed mentality. The Eighties will allow them to be winners, as long as the SHE factor stays "alive" in the ME generation. Education can and must help women to fulfill these expectations.

J'ai longtemps médité, à la recherche d'un titre approprié aux réflexions accumulées sur le thème proposé. Ce titre a finalement surgi, pour condenser mon point de vue sur "l'image et le rôle de la femme: éducation d'hier, d'aujourd'hui, de demain. Comme un cri existentiel, il a retenti en réponses aux mille et une revendications des féministes. Comme un soupir de soulagement, il a jailli du désarroi de nos existences, en quête d'un monde où elles peuvent s'affirmer. Et par le fait-même, il ne s'est pas envolé au gré des vents. Il s'est logé dans les cadres des deux contraintes qui le canalisent et en modulent l'intensité, à savoir: que la vision de ce monde ne soit pas anachronique et qu'elle ne nous déracine pas de notre histoire.

C'est en tenant compte de ces deux pré-requis situationnels que je me permets de livrer mes impressions, ceux d'UNE FEMME, parmi tant d'autres, AU CARREFOUR . . . de la post-industrialisation. C'est également la raison pour laquelle j'adopte une approche et une attitude existentielles. Non seulement j'en suis une adepte fervente, mais réactionnaire aussi; puisqu'à l'encontre des existentialismes athés, individualistes ou de masse (communisme), je considère Dieu comme centre de toute existence et de toute liberté. Amour, Dieu est! En tant que tel, Il est toujours *la* Personne en relation . . . d'amour avec les "existants" qui gravitent plus ou moins près de lui, selon leur degré de liberté et d'amour. Or, que recherchons-nous, à travers nos interminables luttes, si ce n'est l'affirmation de notre personne, par la conquête de cette liberté et par l'expression de cet amour?

Je me propose donc de partir de notre situation actuelle, d'imaginer ce que nous pourrions être ou ne pas être (!) durant cette décennie de l'intériorité, puis de regarder rétrospectivement.

En fait, tout engagement expérientiel n'est-il pas un itinéraire du vécu personnel qui se déroule dans un espace déterminé (physique ou social) et dans un intervalle temporel donné? Ainsi, toute action engagée est "située"; toute praxis (féministe entre autres) ne peut guère se séparer de son histoire. Voilà pourquoi, si elle veut mieux comprendre sa situation actuelle, la revitaliser et s'y engager pleinement, la Québécoise est nécessairement appelée à choisir ses repères dans l'histoire même. Mais comment retrouver le passé, si ce n'est à travers son vécu présent? Comment vivre ce présent, si ce n'est en profilant l'avenir?

Telles sont nos conditions pré-requises à une vision saine d'un *Paradis à Retrouver*. Il ne nous reste plus qu'à y cheminer avec foi, pleines d'ardeur et d'espoir . . . en "accompagnant" les jeunes de la "*ME* generation" sur le sentier de 1980.

Après le paradis perdu, (au cas où une 3e guerre mondiale ne pulvérise pas notre planète).

Le Québec vit présentement une période de transition durant laquelle les anciens et les nouveaux modèles socio-culturels coexistent, le temps de s'antagoniser! En moins de vingt ans, la révolution tranquille lui a permis de rompre avec la culture traditionnelle et de s'installer de plein-pied dans une civilisation post-industrielle. Les signes précurseurs d'un mode de vie nouvelle et d'une société renouvelée en sillonnent déjà les horizons. En attendant qu'un nouveau rapport de classes supplante la logique du capital, son système social se réajuste sporadiquement. La confrontation des "Lisettes" et des "Yvettes", en est (entre autres) un exemple frappant.

La production accélérée des biens de consommation et l'extension du temps libre, ont facilité le passage des concentrations de la force productive québécoise vers des activités tertiaires-quaternaires et de loisir. L'industrialisation a ainsi conditionné la formation adéquate d'une main-d'oeuvre qualifiée pour produire (non seulement consommer) des modèles culturels. La femme y a été invitée en conséquence. Elle a répondu à l'appel du marché du travail, pour en satisfaire certains besoins. Est-ce à dire qu'elle s'exprime pour autant, ou qu'elle abandonne ses responsabilités familiales?

A la jonction de deux types sociétaux, le Québec présente aujourd'hui les caractères d'une société post-industrielle, tout en restant dans une situation de dépendance politico-économique.¹ A son instar, la femme québécoise s'est vite réveillée "émancipée", sans avoir pleinement pris conscience de son processus de libération. Projetée vers le pouvoir économique et le savoir rationnel ou le savoir-faire technologique, elle a presque délaissé son savoir-être culturel. D'ailleurs son éducation, même permanente, ne l'y a guère préparée.

Or, pour s'orienter dans le sens d'une éducation permanente et accéder à une démocratisation culturelle, il faut non seulement faire participer tout le

monde à la création des modèles culturels par une instruction poussée, mais leur faire d'abord l'apprentissage à l'autonomie et à la responsabilité critique. Est-ce le cas?

Nous vivons dans un contexte socio-culturel cerné par les interférences d'un existentialisme empirique, d'un essentialisme traditionnel et d'un réactionnisme marginal. Résultant du drame complexe de leur opposition, un tel climat pousse l'homme et la femme à prendre leur élan sur leur propre existence. Qu'ils le veuillent ou non, ils la font vibrer au maximum. Par peur du néant qui les menacent ou des innovations qui les assaillent, ils s'éprouvent existants, pour reprendre confiance et sécurité, pour réclamer à l'Existence l'élimination des spectres angoissants et meurtriers de la Connaissance, de la Science et de la Technologie contemporaines. Ce sentiment de l'absurde, celui que l'Europe d'après-guerres a vécu, déferle sur nous, comme une marée montante et envahit nos consciences. Cet écoeurement que Sartre avait dénoncé au début du siècle imprègne, comme une nausée, la plus intime de nos existences. Les terrifiantes découvertes scientifiques, les bouleversements imprévisibles et poignants de la politique et de l'économie internationales, les détournements et les assassinats . . . le monde en péril qui craque de toutes parts . . ., tout ceci atteint nos abris les plus sûrs.

Au centre de l'indéfiniment grand des espaces interplanétaires et de l'indéfiniment petit des masses électroniques, le Québécois est rejoint par sa compatriote. Chacun s'interroge alors sur la signification de l'existence qui lui a été donnée et sur la place qu'il occupe, face à l'Absolu. Vertige et désarroi ne tardent pas à les noyer dans leurs flots. Essoufflés par cette incohérence existentielle, ils recourent à la logique stable d'un essentialisme religieux. Blasés des essences impuissantes, ils s'embourbent à nouveau dans un existentialisme limitatif. Happés hors du temps (par une soumission aveugle à la transcendance divine) ou écrasés dans le temps (par les tourbillons contradictoires de l'immanence existentielle), ils s'abandonnent à un immobilisme qui les empêche souvent d'intervenir ou réagissent marginalement au sein d'une sous-culture orientée contre l'un ou l'autre de ces pôles. Toutefois, Dieu est Amour et l'être humain une personne libre! Par cette logique renouvelée, l'homme et la femme peuvent se "situer" dans le présent, se mettre "en relation" . . ., collaborer et régler les problèmes d'aujourd'hui avec des solutions d'aujourd'hui: synchroniser la pensée et l'action. C'est alors que *la Femme* peut réaliser qu'elle a son mot à dire, dans le dialogue amorcé entre l'Homme et son environnement. C'est dans un tel climat que doit se dérouler le processus de sa libération. Officiellement entamé depuis près d'un siècle, ce mouvement connaît son apogée à l'heure présente. Il lui reste à redéfinir le sens d'une vie basée sur *l'amour*.

Oui, les revendications innombrables des féministes ont fini par rejoindre un bon nombre d'oreilles attentives. Plus spécifiquement, la femme québécoise s'est engagée dans la recherche de sa double identité: en tant que femme, d'abord; en tant que femme du Québec, ensuite. Dès lors, la domination histori-

que de la culture mâle s'est ébranlée. Aujourd'hui, les "opprimées" s'appliquent à rejeter massivement les lourdes charges auxquelles elles se soumettaient, hier, avec résignation. Aujourd'hui, elles veulent renouveler cette image défraîchie d'une femme passive, satisfaite des horizons de sa cuisine et de son ménage. Elles veulent faire reluire, à leur manière, l'image de la maternité, seule responsabilité qui suffisait à les rendre heureuses dans leur vie familiale d'antan. Elles réclament "le droit d'exister pour elle(s)-même(s) et pas seulement pour l'enfant, pour l'homme, pour le foyer ou pour la société."² Elles décident de dépasser le stéréotype "jeunesse-beauté-élégance" et de donner un sens nouveau à leur vie.

Une "conversion" culturelle est donc en train de s'opérer au Québec: le facteur féminin se réveille de sa léthargie forcée, secoue le joug traditionnel de l'exploitation ou de l'aliénation et s'infiltre dans tous les secteurs de la vie sociale. De décoratif, il passe à l'action. Faites vos jeux Québécoises! Les dés sont lancés sur la roulette des années '80. A la suite des pionnières, engagez-vous dans la "révolution culturelle qui transforme totalement les problèmes de la maternité, de la conjugalité, de la famille, afin de les accorder aux exigences nouvelles de la personnalité, non seulement féminine mais aussi masculine dans la société post-industrielle".³

Atout majeur durant les campagnes électorales (pour conquérir les électeurs), les femmes acquièrent aussi un poids dans le vote (environ 50%): la collectivité politique s'en occupe en conséquence. Arme dans les mains des producteurs pour conquérir les consommateurs, elles délaissent l'inactivité décorative au profit d'une autonomie consciente et responsable que la collectivité industrielle ne peut plus ignorer. La collectivité économique s'y intéresse également: en plus d'être des consommatrices nées, les Québécoises constituent une bonne proportion de la force productive de notre société. Ces trois centres névralgiques de la vie d'un peuple étant assurés, il ne reste plus qu'à miser sur la dimension énergétique.

Or, la bonne volonté et la persévérance des femmes du Québec n'ont plus à faire leurs preuves. Il est déjà établi qu'elles sont capables d'endurer . . . pour une bonne cause! Aussi fait-on miroiter la liberté et l'amour, au bout du tunnel du "deuxième sexe". Autour de ces deux axes vitaux qui assurent le bien-être de tout *sujet personnel* (*son droit à l'autonomie et son droit aux relations interpersonnelles*), se tissent des intrigues aux multiples facettes. Comment les affronter et en sortir triomphantes? En délaissant les compromis; en optant pour des choix conscients et assumables; en se serrant les coudes; en dialoguant mutuellement; en dépassant notre conscience malheureuse (d'opprimées ou d'exploitées); en cultivant le sens de la liberté et le sens du travail (qui font de nous des sujets personnels, en communication avec les autres et avec le monde); en étant nous-mêmes (sans parti-pris, ni préjugés, ni tabous); en nous respectant et en respectant chacun des autres . . . , en rejetant toute chaîne qui nous asservit et en espérant!

Alors nous pourrions dire, après Marx: femmes du monde entier, identifiez-vous, affirmez-vous, exprimez-vous, unissez-vous! L'avenir est entre vos douces mains . . .

Nous voilà donc au cœur de notre inquiétude existentielle, à la recherche de notre authenticité. Que reste-t-il . . . de nos tourments? Une poignée de droits à acquérir (les droits à l'actualisation de soi, au travail comme au loisir) et . . . quelques devoirs à assumer (des devoirs rattachés à l'expression personnelle, à la vie familiale et conjugale, aux engagements communautaires et socio-politiques). Bref, la découverte de cette notion de personne telle qu'elle surgit des profondeurs de l'histoire et conditionne la survie de toute démocratie. Encore faut-il que notre éducation nous y prépare!

Autrement dit, la démocratie réclame le travail et la participation, de tous et de chacun, au bien-être social. Néanmoins, sans conscience de soi la désaliénation individuelle est impensable. La société demeurera alors à l'état de masse. Le règne du plus fort continuera à tyranniser et la primauté de l'homme à étouffer la dignité de la femme. "Or, tant que chaque citoyen n'entre pas à dignité égale dans la société, la démocratie ne saurait apparaître."⁴ Il était donc temps que les femmes du Québec se réveillent de leur torpeur et de leur aliénation. Il n'en reste pas moins que *ce réveil politique n'est pas encore doublé par un éveil personne*. C'est ce à quoi la femme québécoise doit s'appliquer dorénavant.

"Être ou ne pas être," se demandait Shakespeare, en interrogeant l'existence. Être un sujet personnel ou un objet indéfini, nous demanderons-nous en interrogeant les existants. Que sera donc la femme, à l'orée du XXI^e siècle? Plus précisément que réservent les années '80 à la femme québécoise?

L'allée à parcourir, (lorsqu'une femme est pleine d'espoir et animée d'une foi contre toute épreuve).

Nous voilà rendues à la croisée des sentiers battus. Quel chemin suivre . . . pour rejoindre demain, cet avenir si proche que nous forgeons aujourd'hui?

Trois possibilités de réponses se présentent et sollicitent respectivement notre attention.

Une première perspective, celle de la futurologie, pourrait être abordée. Prédire l'avenir du Québec, à la Toffler par exemple, et "lire l'avenir" du sexe faible au sein des remous politico-économiques qui le ballotent.

Cette approche, je l'écarte de prime abord. Malgré (ou peut-être à cause de . . .) son aspect attrayant, elle me laisse sceptique; elle m'inquiète également. Il est vrai que les "diseurs de bonne aventure" se technicisent de nos jours et font même fortune. Toutefois, il n'est pas moins vrai que leur crédibilité est proportionnelle à la crédulité de ceux qu'ils rejoignent . . . Peut-on abuser du public

d'aujourd'hui? Qui voudrait encore revivre le drame de ces femmes qui ne savaient plus comment rejoindre leur raison de vivre?

Bref, le branle-bas futuriste risque de nous laisser plus démunies qu'avant. Car, *la* femme, sujet personnel, ne connaît pas encore tous ses atouts et *les* femmes ne l'aident pas souvent à en explorer la teneur et la portée. Aussi devons-nous organiser nos programmes de formation et de perfectionnement en tenant compte de la condition féminine au Québec et des changements survenus lors des mutations socio-culturelles. Il faut, nous semble-t-il, nous préoccuper de l'expression de son autonomie et de son engagement socio-politique tout autant (si ce n'est plus) que des problèmes d'avortement, de garderie ou de salaire égal.

Un deuxième cheminement à adopter pourrait être celui qui suit le cours normal de l'histoire. Identifier, par exemple, des femmes célèbres dans la vie du peuple québécois; retracer au fil des temps les coordonnées socio-culturelles qu'elles avaient marquées de leur empreinte et en décrire les conditions situationnelles. Prévoir ensuite, par recours à un groupe social de référence et par extrapolation, l'image et le rôle de la Québécoise, dans les années à venir et préparer, en conséquence, les adolescentes d'aujourd'hui par une éducation adéquate.

Cette démarche, je tiens justement à l'éviter! Non pas pour me dérober à l'histoire, mais pour en tirer des leçons efficaces! Non pas pour fuir la méthode prévisionnelle, mais pour l'animer!

Sans doute un bilan historique des réformes socio-éducatives survenues au Québec est une entreprise fiable et féconde pour des prévisions ultérieures concernant le rôle de la femme. Sans doute la rigueur scientifique est-elle une nécessité pour un esprit en quête d'intelligibilité des phénomènes qui s'engendrent. Néanmoins, le général n'a de sens pour nous que dans la mesure où il rejoint chaque Québécoise, dans toute la richesse de sa singularité.

Or, la femme exerce actuellement trois rôles à temps plein: familial, professionnel et ménager! "Lorsque les deux conjoints travaillent à l'extérieur du foyer, nous pourrions nous attendre à un partage égal du soin des enfants et des tâches domestiques(. . .); lorsque l'homme décide d'aider sa conjointe, il choisira une tâche plus "noble", celle du soin des enfants plutôt que les tâches domestiques".⁵ Le partage équitable des rôles est donc loin d'être réalisé et les contenus de formation de nos programmes éducatifs ne s'y sont pas fortement pliés! Si le fléau féminin envahit actuellement le marché du travail, c'est plus par nécessité économique que comme moyen d'expression de soi. L'exode de la main-d'œuvre masculine vers des "jobs" plus valorisants et le coût de la vie forcent la Québécoise d'aujourd'hui à travailler plutôt qu'à "choisir" sa profession. La Québécoise est dès lors interpellée à assumer sa condition féminine, non plus à la subir ou à s'y résigner!

Mieux éduquée ou plus consciente de son identité et de sa valeur personnelles, la femme de demain est susceptible d'exiger, non seulement d'accepter. Égales à leur confrères, les Québécoises doivent ainsi rejeter leur image de citoyennes de deuxième classe dans les divers rôles de subalternes qu'elles assumaient. "C'est donc à tous les niveaux, pour toutes les étapes de leur vie, et en correspondance avec leurs besoins personnels, sociaux et professionnels que l'on doit assurer aux femmes l'accès aux études offertes à l'ensemble de la population".⁶

Toutefois, dans cette jungle de compétition où la loi du plus fort domine encore, au sein de cette marée d'exploitation où règne la relation de dépendance, les devoirs de la femme continuent à l'emporter sur ses droits, la Québécoise reste asservie "par une idéologie qui est transmise de génération en génération et intériorisée dès le plus jeune âge par chacun et chacune d'entre nous".⁷ Souvent considérée comme un objet accessoire à la vie sociale, l'image qu'elle reflète demeure essentiellement celle d'une épouse fidèle, dépendante et soumise ou d'une mère vaillante, sujette au sacrifice et à l'abnégation. Ce rôle socio-culturel traditionnel, l'école et les médias persistent à en faciliter la diffusion. Manuels scolaires et discours publicitaires regorgent encore des stéréotypes de rôles féminins et masculins. "Ces résultats ne nous surprennent guère si nous considérons les modèles de domination masculine qui sont véhiculés par l'intermédiaire des manuels scolaires".⁸

Quand et comment nous a-t-on enseigné la maîtrise de soi, la confiance en soi, l'agressivité d'autonomie, l'initiative à la recherche, l'audace de l'expression personnelle, le travail comme moyen d'expression de soi, le loisir comme valeur de renouvellement culturel? N'est-ce pas là autant d'attributs qualifiés de masculins pour empêcher la femme de s'affirmer en tant que sujet personnel, bloquant par le fait même son accession aux professions encore convoitées par l'homme (sujet social par excellence)? Les détails de ces leçons, l'histoire ne les analyse pas et la sociologie ne les critique pas. L'historien ou le sociologue(!) ne les interprètent pas... les femmes les revendiquent.

J'ai donc voulu, par *une troisième option*, partir de ce vécu (organisé à l'affût de demain) et explorer le concret existentiel de nos projets. Essayant de cerner le phénomène féminin québécois en vue de tenter une esquisse prospective, j'ai été amenée à regarder à contre-courant de l'histoire. Que m'a montré le rétroviseur?

La société québécoise réorganisée par un mouvement irréversible en tenant compte du facteur féminin. Le Québec imprégné, dans les divers secteurs de son marché du travail et de loisir, par les traits nouveaux de la condition féminine. "On peut déjà faire correspondre au processus actuel de développement post-industriel, un nouveau type de revendications et d'aspirations féminines".⁹ Mais la Québécoise reste exploitée, si ce n'est aliénée; car ces nouvelles valeurs (d'expression autonome de soi, ou d'engagement socio-politique), encore mal définies,

en reflètent une image floue que notre action éducative ne s'enhardit pas de préciser. Devenue objet de luxe, elle ne s'est pas définie en tant que femme d'abord, ni en tant que Québécoise ensuite. Elle ne s'est pas affermie, face à son partenaire masculin. Elle a gagné du terrain: elle est rendue jusqu'à l'enseignement supérieur et aux professions libérales les mieux rétribuées, mais en ayant fort peu de choix à entreprendre (contingemment biaisé à tous les niveaux d'enseignement) ou en s'affichant derrière un "masque" masculin. "Ce personnage ne fait rien, il est là, il est décor(. . .). Lorsque le personnage féminin se livre à une activité, c'est le divertissement qui est le plus fréquent(. . .); le déclin des activités traditionnelles de la femme au foyer se serait produit beaucoup moins en faveur de la participation professionnelle ou socio-politique qu'en faveur des activités de loisir distractif ou d'un état d'inactivité décorative".¹⁰ L'éducation aux adultes et le recyclage professionnel qui lui sont "accordés" ne lui assurent pas grand nombre de caractéristiques que la Québécoise d'autrefois pourrait lui envier.

En fait, en arrière-plan, nous apercevons cette dernière, toute dévouée, assumer des "services communautaires": religieuse, ménagère, infirmière, secrétaire ou institutrice . . . Son éducation l'y préparait et son instruction l'en imprégnait. Car, "en résumé, nous pouvons dire qu'à la fin du XIX^e siècle, la population féminine francophone du Québec, désireuse de poursuivre ses études après le niveau primaire, se trouve devant ces possibilités: l'École Normale, l'Institut familial ou les classes supérieures du primaire".¹¹ Ces types d'éducation donnaient à la femme des rôles reflétant essentiellement son image de mère et d'épouse. "Toute expérience féminine est vécue par le prisme de la maternité qui constitue tout à la fois un travail, une participation sociale, une forme d'humanisme et la seule expression permise de soi".¹² Qu'a-t-elle acquis entre temps, si ce n'est le droit d'entreprendre les mêmes occupations mais avec une préparation de niveau universitaire, alors que "les hommes ont pu jouer bien avant les Québécoises de l'enseignement supérieur. De par sa fonction, il lui "appartenait de façonner l'élite de la société et de dispenser le haut savoir et les directives sociales".¹³

Docile et courageuse, elle vaquait à ses occupations quotidiennes avec patience et persévérance. Digne de toute admiration, elle restait manipulée par son père, son mari ou le curé de sa paroisse, à qui elle avait juré obéissance aveugle. Révoltée et vindicative, elle se syndicalise aujourd'hui pour arracher des bribes qui lui reviennent de droit, ou blasée et inactive elle se berne d'illusions clandestinement persuasives!

Par où j'aurais pu commencer (pour aborder l'émergence du facteur féminin, au crépuscule du XX^e siècle)

Dans ce contexte d'industrialisation avancée où se situe le Québec, dans ce climat existentialiste qui baigne les Québécois, le changement de la condition féminine n'est plus un vœu pieux. Il s'est installé dans le domaine des faits.

Néanmoins, le sujet féminin a encore beaucoup de retards à rattraper, ne serait-ce que pour réduire les inégalités qu'il accuse face à son compatriote masculin. Un mouvement de conscientisation massive s'impose: la femme d'aujourd'hui, prenant conscience d'elle-même en termes de sujet personnel est appelée à s'affirmer en tant que telle (au même titre que l'homme) et à amener son partenaire masculin à la considérer en conséquence. Pour ce faire, une éducation socio-morale appropriée (complétant le processus de démocratisation de l'enseignement) doit lui fournir les outils nécessaires à une prise en charge de ses apprentissages et au développement de sa personne. Cette pédagogie nouvelle de la libération, fondée sur une morale renouvelée de la responsabilité et de l'amour, peut aider les Québécoises des années '80 à envisager sainement le problème de l'amour et à en acquérir une connaissance expérientielle.

Les jeux de la vie ont changé et la décennie nous assurera victoire dans la mesure où notre intrusion dans l'économie du pays ne signifie pas uniquement une autonomie financière plus marquée, mais aussi une redéfinition du sens de la vie (personnelle ou sociale) à la lumière d'un amour partagé.

Conclusion

Suis-je partielle ou partiale dans ma perspective? Que le lecteur en juge! Les statistiques parlent d'elles-mêmes. Consultez-les! Celles du marché du travail et celles de notre système éducatif l'attestent! La femme d'hier et d'aujourd'hui a reçu une éducation qui en encadrait l'image et en limitait le rôle. Les Québécoises de demain veulent le pouvoir qui accompagne les responsabilités assumées et la capacité de répondre aux questions d'une vie dont elles détiennent dorénavant les rennes.

REFERENCES

- ¹Rioux, M. *Essai de sociologie critique*. Editions H.M.H., 1978.
- ²Carisse, C., Dumazedier, J. *Les femmes innovatrices*. Editions du Seuil, 1975, p. 46.
- ³Carisse/Dumazedier, p. 65.
- ⁴Habachi, R. *Une philosophie pour notre temps*. Editions du Cénacle, 1961, p. 121.
- ⁵Lessard, C., & Collaborateurs. *Les enseignantes et enseignants du Québec*. Service de la recherche du M.E.Q., Vol. 3, 1979, pp. 106, 109.
- ⁶*L'accès à l'éducation pour les femmes du Québec. Mémoire du Conseil du statut de la femme, éditeur officiel du Québec, novembre 1977, p. 2.*
- ⁷Dunnigan, L. *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*. CSF, septembre 1976, p. 1.

Hyat Mirza

⁸Lessard et collaborateurs, p. 111.

⁹Carisse/Dumazedier, p. 70.

¹⁰ Carisse/Dumazedier, p. 221, 222.

¹¹*Etude comparative des orientations universitaires des femmes à l'université de Montréal en 1949-50 et en 1974-75.* Séminaire de maîtrise es-arts de Constance Leduc, document inédit, mai 1976, p. 19.

¹²Carisse/Dumazedier, p. 40.

¹³Leduc, C. p. 23.



L'école ou la démocratie entravée

The author sets her topic at the crossroads of politics and education. She deliberates on the state of democracy (as she perceives it) in the school, and proposes to demonstrate that the level of democracy that has been reached in politics has yet to be achieved in the school. To this end she analyzes the school system with respect to two basic complimentary rules of political democracy.

First she shows that education is forced into a single model based on uniformity and to illustrate her observations she uses the Procrustean bed metaphor. She claims that democracy in schools is impeded, that it reflects totalitarian rather than liberal influences, and that as such it may give rise to marginalisation problems. From this she concludes that the school system is not governed by the first standard of political democracy, namely, the rule of the majority coexisting with institutionalized rival parties.

She then turns to experimental schools and observes that the system provides room for innovation. She notes that these schools are usually geared towards generalization merely to contribute to an improved dominant and unique model. In the case of the American system of alternatives, the analysis of various criticisms that have been raised against it leads her, nevertheless, to decide that its implementation in the public schools has opened up the possibility of choice and facilitated plurality. She states, however, that school democracy should go further. According to the second rule of political democracy (which submits majority rule to the respect of minorities on fundamental issues) plurality and diversity should be allowed to exist in education. She concludes by advocating greater participatory democracy in the school.

C'est au carrefour du politique et de l'éducatif que se situeront nos réflexions diagnostiques sur l'état de santé démocratique de l'école ou de l'institution scolaire. La critique de la société et la critique de l'école sont la chose du monde la mieux partagée. Du côté politique, on ne manque certes pas de penseurs pour dénoncer le régime dans lequel on vit. On a beau admettre, avec Winston Churchill, que la démocratie est "le pire des systèmes politiques . . . à l'exception de tous les autres", ceci devient de plus en plus une triste consolation.

Il est courant de dire en effet que telle qu'on la vit, la démocratie est purement formelle et instrumentale. On déplore notamment qu'elle soit réduite à des techniques électorales, à des ingénieries sociales monopolisées par des experts et,

pour le peuple, à des questions de quincaillerie qui laissent en veilleuse les questions de fond. On lui reproche, en bref, de rester prise aux pièges de la technocratie, de la société de masse, de la bureaucratie, de la société de consommation, de la société programmée, etc. Généralement, en tous cas, les critiques s'entendent pour affirmer que la démocratie politique est malade ou, moins sévèrement avec Michel Crozier, qu'elle est bloquée.

L'alternative qui se fait de plus en plus pressante est celle qui au lieu de tout centrer sur une démocratie par délégation prévoirait un retour à une démocratie de participation. Cette dernière suppose un retour aux communautés de base, aux gouvernements régionaux ou aux petits groupes engagés dont Shumacher a popularisé le programme dans son livre intitulé *Small is beautiful*. Même Alvin Toffler s'est converti à cette perspective dans son dernier ouvrage intitulé *The Third Wave*. Après s'être fait l'apologète d'une attitude prospective à l'égard du "choc du futur" inhérent à la société post-industrielle, Toffler préconise maintenant l'émergence d'une ère de "décentralisation".

Du côté éducatif, on ne manque pas non plus de penseurs pour dénoncer les lacunes des systèmes scolaires contemporains, depuis la maternelle jusqu'à l'université. On leur reproche tour à tour d'être coupés du milieu ou d'être alignés sur une société aliénée; on les trouve à la fois trop rigides ou trop empreintes de laisser-faire. On leur reproche, en somme, de ne pas correspondre aux espoirs que toutes les sociétés, en particulier les sociétés en crise, placent dans leur système d'éducation.

Ce n'est pourtant pas à ce cortège de critiques globales et percutantes que je désire ajouter. Mon propos sera ici à la fois plus limité mais, je crois, plus prometteur. Je veux réfléchir sur la question des rapports qu'entretient l'école *actuelle* avec le modèle politique *actuel*. Ce rapprochement n'est pas fréquent. Le plus souvent, quand on relie le politique et l'éducatif, c'est pour aboutir au problème connu en philosophie comme celui de "l'oeuf et de la poule". Pendant des siècles, les philosophes se sont interrogés sur l'origine de la vie, se demandant lequel était paru le premier, ou l'oeuf donnant naissance à la poule ou la poule fécondant son oeuf. On a depuis abandonné cette question en philosophie mais, il faut bien le dire, c'était faute de solution!

La manière dont on aborde les rapports de la politique et de l'éducation ressemble aux débats des philosophes sur "l'oeuf et la poule". On conclut ses analyses en disant soit qu'il faut changer l'école pour que la société devienne vraiment démocratique, soit qu'il faut changer la société pour que l'école devienne vraiment éducative. Evidemment, les plus audacieux proposent que l'on change et l'école et la société. Il semble donc en définitive que personne ne sait plus par où commencer! Entre-temps, on analyse assez peu ce que l'on pourrait faire dès maintenant, à la frontière du politique et de l'éducatif.

La thèse du présent article est la suivante: le système scolaire n'a même pas

atteint le niveau limité de démocratie que connaît le régime politique, quoi qu'il en soit par ailleurs des lacunes qui caractérisent la démocratie sociale.

Démocratie politique

Pour illustrer ce propos, seront retenues les deux règles essentielles et complémentaires de la démocratie politique de type libéral. La première préconise le gouvernement du peuple par le peuple, c'est-à-dire, énonce la règle de la majorité par la majorité. Dans les régimes parlementaires, on considère que cette règle suppose l'existence de plus d'un parti politique. En outre, on reconnaît comme bénéfique la coexistence voire la concurrence de partis ayant des programmes sociaux différents ou même opposés. En fait, on est allé jusqu'à institutionnaliser la coexistence de partis différents au Parlement lui-même, par exemple, en assurant la présence active de ce que l'on appelle une "loyale opposition". La seconde règle de la démocratie libérale est celle qui limite la règle de la majorité pour respecter les droits des minorités sur des choses fondamentales.

Démocratie scolaire

En ce qui touche la première règle, celle de la majorité assurée par la coexistence de partis à programmes différents, il faut dire que l'école se situe en-deçà du niveau atteint en politique. En réalité, dans nos systèmes scolaires, on trouve un régime qui ressemble à celui que J. L. Talmon a appelé la "démocratie totalitaire" ou à celui que, moins sévèrement, Georges Burdeau a qualifié de "démocratie consentante". Ces citations servent à illustrer le peu de démocratie que l'on autorise à l'école en ce qui concerne des questions fondamentales, tels que les modèles d'éducation, les modèles d'homme — de personnes et de citoyens — les modèles de société que l'on vise à maintenir, à promouvoir ou à instaurer dans et par le système scolaire. Pour l'activité éducative, ces questions sont beaucoup plus révélatrices et significatives que celles, par ailleurs importantes, de budget d'organigramme, de structures ou de techniques.

On a beau se gargariser d'individualisation de l'enseignement, de structures décentralisées et de liberté pédagogique quant aux moyens et aux méthodes d'enseignement, les systèmes scolaires n'en reposent pas moins sur une seule conception de l'éducation, une seule conception de la personne et une seule conception de la société. En dépit de leur désir de souplesse et de la diversité de leur application concrète, ces conceptions se caractérisent par une uniformité de principe, une uniformité normative. Du reste, il n'est pas même certain que l'on ait atteint la décentralisation quant aux moyens pédagogiques, tant il est fréquent d'entendre invoquer le principe de Taylor, à savoir une fois qu'un but est fixé, il n'y a toujours qu'un seul (meilleur) moyen d'y parvenir, le "one best way." En témoigne, la féroacité de certains débats sur la pédagogie, qu'il s'agisse du retour aux matières de base, de devoirs à domicile, d'expression ou d'option libres, de pédagogie de groupe, de service à la collectivité, etc.

De ce point de vue, on est bien en présence d'une "démocratie totalitaire". Cette expression ne fait nullement référence à quelque rhétorique ayant pour objet de censurer globalement et sans autre forme de procès certains régimes politiques. On peut en effet faire l'économie de l'étiquette péjorative et considérer la question sous l'angle purement lexicographique. Dès lors, en tant que "totalitaire", la démocratie scolaire est celle qui, par le biais de décisions prises au sommet, prétend englober la diversité des perspectives éducatives, des modèles d'éducation, des agents et des éléments du système dans une totalité cohérente, unique, et prescriptive. D'ailleurs, il semble que cette démocratie totalitaire explique une large part des problèmes que pose l'éducation spéciale. On n'a pas le choix entre divers modèles de formation, entre divers étalons d'éducabilité; à la limite, on a le choix entre diverses stratégies d'implantation et d'exécution d'un modèle global, englobant et unique. Un tel modèle provoque fatalement la marginalisation et impose le statut d'anormaux ou de fauteurs de troubles à ceux qui s'en éloignent.

Au fond, on pourrait dire qu'à la fin du XX^e siècle, la démocratie scolaire a atteint à peu près le niveau que Frédéric de Prusse, le despote éclairé du XVIII^e siècle, avait résumé dans sa devise: "Critiquez, mais obéissez!". On peut paraphraser cette devise en disant qu'en éducation, les agents peuvent critiquer le modèle de formation dominant mais qu'ils doivent y assujettir leur activité professionnelle. Au mieux, ils sont invités, à l'occasion, à donner leur accord au nouveau modèle de formation que les responsables du système songent à introduire, pour le bien de tous. Mais ils n'ont pas à choisir, dans leur activité quotidienne, le modèle de formation qui, selon leurs analyses, leurs diagnostics et leurs convictions serait le plus approprié. De ce point de vue, la façon dont on vit la démocratie à l'école ressemble à une forme de tutelle ou de tuteurage bien illustré dans les régimes politiques à parti unique. On oublie alors, selon la percutante formule de l'Alberta Commission on Educational Planning (Rapport Worth, 1972), que la notion de développement social, en particulier quand on veut l'appliquer au domaine scolaire, suppose non seulement des choix politiques mais également une "politique des choix".

Il y donc, dans l'école, une entrave importante à la démocratie qui découle d'un modèle unique de formation. Ce dernier peut être présenté comme la version bienveillante et contemporaine du lit de Procuste. Selon la légende, Procuste était un brigand assez particulier. Il allongeait les voyageurs sur un lit. Lorsque les victimes le dépassaient, on leur coupait les jambes et lorsque les victimes ne le rejoignaient pas, on leur étirait les membres. Procuste, en fait, avait deux lits, un petit et un grand. Son régime était ainsi d'une efficacité totale: il allongeait les petits voyageurs sur le grand lit et les grands sur le petit, si bien que nul n'échappait à la rançon.

Heureusement les systèmes scolaires ne manifestent pas un tel sadisme. Ils ont bien sûr un lit. Mais il est taillé à la mesure de l'étudiant "idéal", de l'étudiant

statistiquement moyen ou normal. Et l'on continue de faire des efforts immenses pour éviter, précisément, un étalon qui soumettrait trop d'individus au supplice du trop grand ou du trop petit. Les systèmes scolaires n'en ont pas moins un modèle, un étalon, ou un lit qui probablement ne saurait convenir qu'à la moyenne abstraite, laquelle selon les statistiques ne se retrouve à peu près pas, telle quelle, dans la réalité. En outre, ce modèle abstrait se caractérise par un ensemble de traits dont on ne dira pas qu'ils constituent l'idéal dans l'absolu. De manière plus réaliste, on conviendra qu'il s'agit du modèle "le moins mauvais", oubliant allègrement tous les problèmes que pose un modèle si peu significatif et si peu prégnant d'inspiration pour la pratique éducative.

D'autre part, l'examen de la façon dont on applique à l'école la seconde règle de la démocratie politique, à savoir, le respect des minorités sur des choses fondamentales, donne l'impression à première vue que la situation est plus rose. Par exemple, en éducation, la Constitution canadienne assure le respect des minorités confessionnelles, catholique ou protestante, selon le cas. Mais outre que cette clause ne s'applique qu'aux systèmes scolaires du Québec et de l'Ontario, il faut bien voir qu'il s'agit, en l'espèce, du respect de droits politiques, plutôt que du respect de minorités éducatives, celles qui dans le système scolaire ne consentent pas au modèle de formation dominant. Du reste, on est même loin ici du respect de la liberté de conscience en matières religieuses à l'école, comme l'a rappelé brutalement un jugement récent de la Cour supérieure concernant les écoles primaires de la CECM. Ces écoles doivent, selon la Constitution, être toutes catholiques et elles ne peuvent même pas devenir des écoles de multiconfessionnalité ouverte comme le réclame la majorité des parents de l'école en cause, c'est-à-dire l'école Notre-Dame-des-Neiges.

Quant aux écoles expérimentales ou aux innovations permises dans le système scolaire, il semblerait, à première vue, qu'elles constituent le parallèle scolaire idéal du droit des minorités politiques. Pourtant, outre le fait que les expérimentations appuyées sur des modèles de formation diversifiés sont rares, que leur reconnaissance et leur survie sont aléatoires et que leurs concepteurs ne sont généralement pas des gens de la base, il faut remarquer que, de toutes façons, l'expérimentation pédagogique favorisée par nos systèmes scolaires ne vise pas la diversification des modèles de formation. Elle vise plutôt la mise au point d'une nouvelle perspective, voire d'un nouveau modèle, que l'on pourra généraliser dans tout le système. En bref, le fait d'avoir un lit de Procuste en éducation n'empêche évidemment pas de tenter de l'améliorer, voire de le remplacer par un autre, tout aussi unique.

Expérience américaine

Cette analyse de la santé déficiente de la démocratie à l'école peut être confirmée de plusieurs manières. Un exemple peut être tiré de l'expérience américaine de la formule des choix éducatifs ou, comme on dit en anglais, les "alter-

natives". Selon cette formule novatrice, quelques commissions scolaires ont offert aux parents (pour l'école primaire) et aux étudiants (pour l'école secondaire) le choix entre divers types d'écoles correspondant à divers modèles de formation. Dans certains cas, on choisissait entre des écoles correspondant, chacune, à un modèle. Par exemple, à Minneapolis, les parents avaient le choix entre quatre types d'écoles: une école traditionnelle (appelée école contemporaine), une école à mi-temps pédagogique (offrant, en matinée, un enseignement programmé et dans l'après-midi des activités para-scolaires libres), une école de type éducation ouverte, enfin une école libre au sens radical du terme, le "Free school". En d'autres cas, par exemple, en Californie dans la région de Oakland, les parents ou étudiants avaient le choix entre diverses classes dans une école, classes qui elles aussi correspondaient à un grand nombre de modèles différents de formation.

Selon des renseignements récents, la formule des "alternatives" tendrait à disparaître aux Etats-Unis à cause des nombreuses critiques dont elle a fait l'objet. Certaines de ces critiques méritent ici d'être signalées, car elles illustrent bien la prégnance d'une forme de "démocratie totalitaire" à l'école. Par exemple, on a reproché à la formule des "alternatives" de rapprocher dangereusement l'école publique du système de l'entreprise privée où on donne le choix aux consommateurs. On feint ici d'ignorer le caractère démocratiquement révolutionnaire de cette nouvelle formule. En effet, cette formule permet d'atteindre pour la première fois en éducation ce qui a constitué l'essentiel du progrès accompli depuis le 18^e siècle: l'abolition des conditions financières à l'exercice du droit de vote, c'est-à-dire à l'exercice du droit de choisir. Dans le système scolaire, — on l'oublie trop souvent — la possibilité de choisir le type de formation que l'on désire est assujettie à une condition financière, celle qui permet d'inscrire un élève dans une école privée. Et c'est précisément cette condition économique à la démocratie scolaire que la formule des "alternatives" a le mérite d'abolir, en permettant gratuitement le choix, à tous, au sein des écoles publiques.

Selon une autre critique, la formule des "alternatives" est un mode qui a fait son temps. Car, dit-on, il est évident que les gens veulent la même chose. Ils voudraient tous le "back to basics" qui est devenue, et de loin, l'option la plus populaire des systèmes d'"alternatives". On retrouve ici clairement le concept du lit de Procuste, celui qui interdit, au nom d'une majorité, la coexistence de modèles différents et le respect de projets éducatifs minoritaires. En outre, on peut soupçonner à quel point les gens sont imbus de l'esprit d'une "démocratie totalitaire", puisqu'ils soutiennent que, dans le fond, il n'est pas important d'avoir choisi ou non le modèle majoritaire. Comme les gens pensent la même chose, il faut donc cesser de perdre du temps à les consulter. Pourtant, ici encore, on feint d'oublier que c'est par choix, et non par imposition ou par consentement silencieux, que les gens sont arrivés en majorité à préférer le modèle "back to basics". En tout cas, c'est bien le comble de la pensée démocratique totalitaire que de refuser même de demander aux gens ce qu'ils veulent, sous prétexte qu'ils peuvent vouloir la même chose! Un système comme celui des "alternatives" n'est

pas un système où l'on empêche les gens de penser la même chose. C'est un système où l'on essaie d'abord de savoir ce que pensent les gens. Puis, c'est un système où l'on refuse de prendre prétexte du fait qu'une majorité peut vouloir la même chose pour l'imposer aux autres qui, tout aussi légitimement, pensent autrement.

En disant non à la formule des "alternatives" on invoque donc toutes sortes de prétextes et de raisons sans voir à quel point ils reposent sur une conception totalitaire de la démocratie. Ce qu'il faut constater, c'est qu'il s'est passé aux Etats-Unis quelque chose de très simple et d'assez désolant. En réalité, on a songé à permettre l'expérimentation du système des "alternatives" au moment où l'école publique était critiquée de toute part et que l'on ne savait plus à quel saint se vouer, à quel autre lit de Procuste donner priorité. On a donc eu l'idée suivante: donner aux gens la possibilité de choisir entre différents modèles; de là émergeront les indices à retenir pour définir le modèle de remplacement à instaurer.

Jusqu'ici, tout va bien. Sauf que l'on a oublié deux choses. La première, c'est que l'on ne donne pas impunément aux gens un droit de choisir. Pour les éducateurs et les usagers, le droit de choisir n'est pas une pure formalité, encore moins est-il une simple stratégie pour supporter la crise elle-même du lit de Procuste. Pour eux, le droit de choisir est en effet l'essentiel démocratique de l'expérience. La seconde chose que l'on a oubliée est si énorme qu'on a peine à croire à son oubli, tant la contradiction est flagrante. On a oublié que la démocratie de participation qui caractérise l'expérience des "alternatives" n'est pas et ne peut pas être le moyen de restaurer la démocratie totalitaire. Cette démocratie de participation constitue en fait un premier pas permettant au milieu scolaire de s'approcher du niveau de santé démocratique que nous avons atteint dans le régime politique actuel.

Le paradoxe de cette histoire est que l'on conclut à l'échec de la formule des "alternatives" pour les raisons mêmes qui en ont fait le succès auprès des usagers et des éducateurs. Cette formule, en effet, reconnaît que le choix est important en éducation, que ce choix n'est pas une pure formalité et qu'il doit porter sur des choses fondamentales. Cette formule suppose en outre que choisir ne doit pas être l'apanage des concepteurs et des responsables au sommet du système mais un droit reconnu des agents de la base. Cette formule suppose enfin que les agents de la base qui peuvent choisir ne doivent pas être seulement les experts, mais aussi les usagers du système scolaire, à savoir les parents et les étudiants. En bref, la formule des "alternatives" semble être la seule expérience contemporaine qui permette d'entrevoir la levée des entraves qui caractérisent la démocratie scolaire, lui permettant de s'approcher un peu du niveau (même limité) de démocratie atteint dans le régime politique.

Conclusion

Si nous avons pris la formule des “alternatives” pour étudier les rapports entre la politique et l'éducatif, ce n'est pas pour ramener la question de démocratie scolaire à celle d'une formule. La question ici n'est pas non plus celle de la simple existence d'une diversité, voire d'une pluralité, au sein d'un système scolaire. La question fondamentale porte plutôt sur le droit d'existence accordé à cette pluralité et, par ce biais, elle porte en fait sur le degré de démocratie que nous avons atteint dans le système scolaire. Par conséquent, le système scolaire ne pourra permettre l'émergence de ce que le Rapport Faure a bellement appelé la “cité éducative”, si l'on continue de se refuser, dans l'école, le degré même limité de démocratie déjà atteint en politique. Car c'est une chose de gloser sur l'autonomie de l'acte éducatif, c'en est une autre que de prendre les moyens pour que cet idéal devienne une réalité. Un de ces moyens, à notre sens prioritaire et réaliste, est la mise au rancart d'une démocratie totalitaire à l'école, au profit de l'émergence d'une démocratie scolaire de participation.

La réforme scolaire au Québec

Quelques éléments d'un bilan

Teachers' opinions were probed in the appraisal of the Quebec school reform of the '60's. Lessard and his team report their findings following a study of teachers from the elementary and secondary levels, from the private and public English and French sectors. The data indicates that teachers' opinions are approximately divided on the impacts of these reforms on the democratization of the school. Similar findings are reported on teachers' attitudes to the comprehensive school. However, sub-group analysis points to some significant differences between Anglophone and Francophone teachers with regard to some aspects of the pedagogical organization of secondary schools. On the question of the optimal school size, two-thirds of the secondary school respondents favour a number of students between 450 and 1000. Finally, the authors conclude, from the fact that only 45% of the teachers consider that the reform has improved the quality of education, that there is a need for careful consideration in the planning of new policies.

Au printemps 1978, un questionnaire était envoyé à un échantillon d'environ 4 000 enseignants des écoles primaires et secondaires des secteurs public et privé, francophone et anglophone du Québec. Trois sujets sur quatre ont accepté de répondre aux 424 items du questionnaire. Le cadre de référence de l'enquête, commanditée par le ministère de l'Éducation, comprenait les thèmes d'études suivants: 1) les caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles des enseignants; 2) leurs valeurs éducationnelles; 3) leur vécu professionnel: tâche et milieu de travail; 4) la formation et le perfectionnement; et 5) le futur anticipé et désiré¹.

Dans cet article, nous désirons attirer l'attention sur le point de vue des enseignants au sujet de quelques éléments importants d'un bilan à faire de la réforme scolaire des années soixante. Ces éléments sont *la démocratisation* de l'école, définie à la fois en termes de culture scolaire et aussi en termes d'accessibilité pour toutes les classes sociales, la *polyvalence*, c'est-à-dire l'idée d'un éventail de programmes d'enseignement diversifiés et d'un régime pédagogique

tel que l'élève puisse choisir ce qui correspond à ses intérêts et ses aptitudes, et *la taille* de l'école secondaire. Les agents modernisateurs des années soixante légitimaient ces éléments par la nécessité d'intégrer dans un même ensemble divers programmes de formation professionnelle et le programme de formation générale. On le conçoit aisément: ces trois éléments qui sont interreliés caractérisaient de façon nette et évidente la réforme scolaire des années soixante; ils appartiennent au même univers de référence et renvoient au même discours idéologique: en effet, l'instauration de la polyvalence au niveau secondaire a été présentée à la société québécoise comme le moyen par excellence d'assurer la démocratisation de l'école, à la fois culturellement et socialement; quant à la nécessité de grands complexes scolaires, son lien, du moins au niveau de la légitimation idéologique, avec la polyvalence et la démocratisation a été tellement utilisé dans notre milieu qu'il n'est guère nécessaire d'en ajouter à ce sujet dans le cadre de cet article.

Voyons donc comment les enseignants rejoints par notre enquête se situent dans l'ensemble face à ces trois dimensions de la réforme et explorons les principales sources de variation d'opinion au sein du personnel enseignant.

La démocratisation de l'école

Le Tableau 1 contient les six items que nous avons retenus pour l'étude de ce thème² ainsi que le pourcentage des sujets qui, à divers degrés, sont d'accord avec le contenu de ces items. Le portrait d'ensemble qui se dégage est intéressant à plus d'un égard: en effet, sept enseignants sur dix sont d'avis que le classement des élèves par voies, au lieu de corriger une situation temporairement problématique, risque au contraire d'accentuer les différences et les écarts entre les élèves (item 910); bon nombre d'enseignants sont donc conscients des effets inégalitaires des voies ou du groupement des élèves; l'on peut donc supposer que plusieurs d'entre eux ne s'opposeraient pas à la disparition et à l'élimination des voies. Par ailleurs, 59% des enseignants se déclarent d'accord avec l'idée que l'école actuelle véhicule les valeurs de la classe dominante (item 710) et 51% estiment que l'école traduit les inégalités sociales en inégalités scolaires (item 934). Concernant ce dernier item, qui affirme clairement la fonction reproductrice du système scolaire, le personnel enseignant rejoint par l'enquête s'avère à peu près également divisé en deux blocs, le bloc des enseignants qui reconnaissent la contribution de l'école au maintien des inégalités sociales (51%) et le bloc de ceux qui ne perçoivent pas clairement ce visage de l'école actuelle (49%). Cette division en deux blocs est également observable dans la répartition des réponses à l'item 914: en effet, si 49% des sujets considèrent que le modèle de recrutement social du secteur professionnel au secondaire aboutit à une représentation égale de toutes les couches sociales, 51% pensent le contraire.³

Cependant, la tendance bascule dans la direction d'une évaluation positive de la réforme et de l'école actuelle lorsque nous demandons aux enseignants d'indiquer s'ils croient que l'école accentue les différences entre les garçons et les

filles, à partir de ce qui existe déjà dans la société: les deux tiers (67%) ne croient pas que l'école soit "sexiste" (item 743).⁴ Dans la même veine, 71% n'estiment pas que, malgré la réforme scolaire, l'enfant d'un ouvrier n'a pas de très bonnes chances de devenir un professionnel (item 739). En d'autres termes, ils croient que la réforme a eu des effets égalitaires.⁵

Ces trois items présentés traitent de la démocratisation de l'école en termes d'accessibilité suivant les classes sociales et le sexe. Si l'on calcule la moyenne d'accord pour les trois items, l'on obtient 63%, ce qui semble signifier que la plupart des enseignants interrogés estiment que l'école est démocratique de par son modèle de recrutement social et le traitement pédagogique et institutionnel des diverses clientèles, ici saisies dans leurs caractéristiques fondamentales (sexe, classe sociale).

Tableau 1

No de l'item	Contenu de l'item	% des sujets d'accord
910	Le fait de constituer des classes d'élèves rapides, réguliers et lents risque d'accentuer les différences entre les enfants.	70%
710	L'école véhicule les valeurs de la classe dominante qui servent de justification à notre société.	59%
934	En définitive, l'école traduit les inégalités sociales en inégalités scolaires.	51%
914	Toute proportion gardée, le secteur professionnel au secondaire recrute autant d'enfants de professionnels et d'industriels que d'enfants d'ouvriers et de journaliers.	49%
743	L'école accentue les différences entre les garçons et les filles, à partir de ce qui existe déjà dans la société.	33%
739	Malgré la réforme scolaire, l'enfant d'un ouvrier n'a pas de très bonnes chances de devenir un professionnel.	29%

Pour l'ensemble des six items retenus, le personnel enseignant semble assez divisé et partagé dans son évaluation de l'école et de la réforme en fonction de l'idéal de la démocratisation. En effet, il se divise en deux groupes à peu près de taille égale (52% évaluation positive et 48%, évaluation négative).

En somme, si une majorité du corps enseignant est consciente du rôle de l'école dans la transmission des valeurs de la classe dominante, et donc de la contribution du processus de communication pédagogique et de transmission de contenu à ce phénomène de reproduction des valeurs, ce même corps enseignant est, soit divisé, soit majoritairement réfractaire à un jugement négatif et critique à l'endroit des structures et du processus scolaire, sauf pour le classement par voies. Il est possible que les effets inégalitaires des structures et des processus soient plus difficiles à percevoir lorsqu'on a quotidiennement les mains à la pâte.

Il est possible aussi que les réels progrès effectués depuis vingt ans (cf. Dandurand, Fournier, Hétu, 1979) dans le domaine du recrutement social de l'école et de l'égalisation des chances aient été en quelque sorte "sur-évalués" par les enseignants qui auraient tendance à confondre scolarisation accrue et démocratisation de l'école.

De prime abord, de pareils résultats peuvent surprendre. En effet, depuis un bon moment dans notre milieu, il y a un débat sur toute cette question. La C.E.Q., s'inspirant du courant macro-sociologique critique (Bourdieu, Passeron, 1970; Beaudelot et Establet, 1971), a diffusé un diagnostic⁶ sévère et une analyse assez fouillée de l'échec d'une réforme scolaire trop exclusivement fondée sur une approche libérale conservatrice⁷ de l'égalité des chances. A Montréal, la C.E.C.M., en mettant sur pied l'Opération Renouveau pour venir en aide aux écoles de milieux "défavorisés" et pour y améliorer le rendement académique des élèves, reconnaissait implicitement, sinon explicitement, que les paramètres fondamentaux de la réforme des années soixante (gratuité scolaire, égalisation à travers tout le territoire québécois de la qualité et de la quantité des services éducatifs offerts à l'ensemble de la population, prolongement de la scolarité obligatoire pour tous, polyvalence et progrès continu) ne suffisaient pas pour corriger des inégalités dont la source était extérieure à l'école. Enfin, soulignons que le ministère de l'Éducation, dans le contexte de son énoncé de politique et plan d'action, *L'école québécoise*, préparé à la suite d'une vaste consultation sur le *Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire*, a également proposé quelques actions à entreprendre dans ce domaine.

Il y a donc, de part et d'autre, des documents, des prises de positions et même des plans d'actions qui indiquent, sans l'ombre d'un doute, que l'on est conscient de l'existence des filières scolaires et des inégalités qu'elles reproduisent. Alors, comment se fait-il que l'ensemble des enseignants, ceux-là même qui côtoient quotidiennement cette réalité des classes sociales à travers le comportement de leurs élèves, soient si peu portés à en reconnaître la signification d'ensemble? Nous avons constaté le même phénomène lorsque nous avons rapporté les résultats de l'enquête pour la pédagogie de conscientisation⁸: les enseignants hésitent à porter un jugement négatif global sur le système scolaire, jugement qui serait fondé sur les paramètres de la pédagogie de conscientisation.

Bien sûr, nous pouvons faire valoir l'explication suivante: le débat s'est développé et se poursuit au niveau des élites éducationnelles dans un langage qui rend mal compte du vécu quotidien des enseignants. Mais cela ne suffit pas: il faut aller plus loin, ainsi que nous le suggère Claude Duneton, ex-enseignant:

"Il faut dire que dans la vie scolaire de tous les jours ça n'est pas si facile, pour un instituteur ou un prof, de se rendre compte au jour le jour de ce qui cloche, au fil des exercices et des devoirs corrigés. Nous n'avons pas l'impression d'enseigner bourgeoisement. On se crève le corps au contraire, à essayer de rattraper un tel, une telle . . . (...) Les enseignants se donnent d'autant plus de mal que la grande majorité d'entre eux fait partie des exceptions, de ceux qui ont

profité de la chance, naguère, qui, justement, partis de rien, s'en sont tirés grâce à la rondeur bien huilée de leur tête. — Ça fausse un peu le jugement d'être une exception. On a tendance à croire que les autres, n'est-ce pas, peuvent en faire autant . . . Mais ce qui fausse encore plus le jugement, c'est que, si nous avons réussi à sauter les barrières, c'est précisément parce que nous avons assimilé en profondeur les règles du jeu. Ces règles-là conditionnent aujourd'hui notre pensée. On nous a fait jouer aux échecs, blague à part, et nous avons gagné. Alors nous continuons à faire jouer les autres en espérant que ça passera bien aussi pour eux." (1976: 31-32).

Ce que Duneton nous laisse entendre, c'est que, dans la mesure où l'enseignement a constitué, pour la majorité du personnel enseignant, un canal de mobilité sociale ascendante⁹ et donc dans la mesure où l'école a rempli adéquatement, du moins pour eux, sa fonction d'égalisation des chances, il est difficile pour cette majorité d'enseignants de reconnaître qu'elle ne le soit pas pour d'autres qu'eux.

Duneton insiste aussi sur le fait qu'il n'est pas facile, pour un enseignant, de véritablement prendre conscience de la contribution de l'école (et donc de l'enseignement dispensé par l'enseignant lui-même) au maintien des inégalités. Si les enseignants sont, en général, conscients du fait que tous les enfants n'arrivent pas égaux à l'école et que cela tient en grande partie aux conditions objectives de leur milieu d'origine, peu d'entre eux, par ailleurs, ont en quelque sorte démonté la mécanique et l'engrenage qui fait que l'école, au lieu d'améliorer la situation, traduit tout simplement les inégalités sociales en inégalités scolaires et donc, par le fait même, cache les premières derrière les secondes.¹⁰ Personne n'aime reconnaître que le travail que l'on fait et l'institution à laquelle on contribue le meilleur de soi-même, loin de réaliser ce pour quoi l'on veut que ça existe, réalise, en dernière analyse, le contraire.

Il est donc pénible pour les enseignants de reconnaître qu'ils y sont pour quelque chose dans ce maintien par l'école des inégalités sociales. Le début du texte de Duneton, renvoie à cette idée. De plus, il est bien possible que certains enseignants se sentent directement visés lorsque l'on fait le procès de l'école et qu'un mécanisme de défense, qui consiste à nier une partie de la réalité, se développe chez eux afin de protéger leur image professionnelle. Bien sûr, le problème des inégalités dépasse largement les enseignants, et même l'institution scolaire: ce que nous prétendons, c'est que bon nombre d'enseignants ne sont pas conscients du problème pris dans sa globalité et tel qu'il doit être situé dans l'ensemble du contexte sociétal. Dans ce sens, ils ne peuvent pas être adeptes d'une pédagogie de conscientisation, car celle-ci présuppose une lecture critique globalisante de l'école et de la société. Les résultats rapportés dans cette section indiquent que les enseignants sont relativement loin de cette lecture critique globale, du moins si nous nous fions aux six items du Tableau 1.

Nous avons, dans cette section, tenté de cerner le point de vue des enseignants à l'égard d'un élément important de la réforme scolaire des années

soixante: la démocratisation de l'école, tant au plan de la culture scolaire que de celui du recrutement social. Nous n'avons présenté que les résultats d'ensemble, les analyses de sous-groupes ne nous ayant révélé que très peu de liens sensibles et aucun lien substantiel; nous ne sommes pas en mesure d'expliquer la variation des points de vue exprimés. Abordons maintenant l'étude de l'opinion des enseignants face à la polyvalence.

La polyvalence à l'école secondaire

L'un des éléments majeurs de la réforme scolaire des années soixante a été sans contredit la mise en place d'un véritable réseau d'écoles secondaires publiques. Avant la réforme, le Québec possédait un réseau de collèges classiques privés dispensant l'enseignement secondaire et collégial, et le taux de fréquentation scolaire au niveau secondaire était comparable à celui de la France, quoique nettement inférieur à celui de l'Ontario et des États-Unis; ce réseau, essentiellement privé, ne suffisait cependant pas à la demande croissante de scolarisation d'une population québécoise riche de la prospérité économique d'après-guerre. Il est donc apparu essentiel aux agents modernisateurs de la révolution tranquille de mettre sur pied un véritable réseau d'écoles secondaires publiques, tout en reconnaissant le droit à l'existence de l'école privée. La priorité était cependant nettement donnée aux premières.

Cette école secondaire publique, on l'a voulue différente des anciens collèges classiques. La différence a été le plus souvent exprimée par le concept de polyvalence, c'est-à-dire l'idée d'un éventail de programmes d'enseignement diversifiés et d'un régime pédagogique tel que l'élève puisse choisir ce qui correspond à ses intérêts et ses aptitudes. La polyvalence s'est réalisée par l'intégration dans une même école des programmes de formation professionnelle et des programmes de formation générale.

Nous avons voulu savoir ce que le personnel enseignant pensait de cette innovation et comment il en évaluait les avantages et les inconvénients¹¹. La distribution des réponses à la question posée est presque normale: 30% des sujets voient plus d'avantages que d'inconvénients dans l'école polyvalente et 21% y trouvent plus d'inconvénients; près de la moitié (48%) estiment que l'école secondaire polyvalente offre à l'élève autant d'avantages que d'inconvénients, en comparaison avec l'école secondaire non polyvalente. Il ne se dégage pas une majorité pour ou contre l'école secondaire polyvalente.

Il faut noter cependant que les enseignants du secondaire apprécient plus la polyvalence que leurs collègues du niveau primaire. En effet, 37% des enseignants du secondaire contre 22% du primaire estiment que l'école secondaire polyvalente offre à l'élève plus d'avantages que d'inconvénients; il n'y en a que 19% qui pensent le contraire au secondaire contre 25% au primaire. La relation entre le niveau où les sujets enseignent et l'évaluation des avantages et

inconvenients de la polyvalence n'est cependant pas substantielle, quoique sensible ($C = 0,16$)¹².

Nous avons également demandé aux enseignants d'indiquer dans quel genre d'école secondaire ils préféreraient exercer leurs fonctions. Les réponses indiquent que 31% des sujets n'ont pas de préférence nette en cette matière ou ne savent pas quoi répondre; un peu plus du tiers (36%) optent pour une école secondaire qui comprendrait à la fois un programme général et un programme professionnel, 27% choisissent l'école secondaire offrant un programme général seulement, tandis que 7% préfèrent l'école secondaire exclusivement professionnelle. Bien que l'école secondaire polyvalente recueille le plus de votes (36%), l'on ne peut dire qu'il émerge une majorité substantielle d'enseignants préférant ce type d'école secondaire à tout autre.

Lorsqu'on redistribue la variable "genre d'école secondaire préféré comme lieu de travail," selon le genre d'école secondaire où les sujets enseignent déjà, confrontant ainsi la perception de la réalité au souhait, on obtient les résultats suivants:

1) 52% du personnel enseignant dans une école secondaire où l'on ne trouve que le programme d'études général préfère ce genre d'école non polyvalent. Lorsque les enseignants de ce genre d'école expriment une autre préférence, c'est l'école secondaire polyvalente qui récolte le plus d'adeptes (29%).

2) Nous observons, à quelques pourcentages près, le même phénomène chez les enseignants d'écoles secondaires où ne sont offerts que des cours de formation professionnelle: ou bien ils ne désirent pas quitter ce genre d'école (50%) ou bien ils choisissent l'école polyvalente (25%).

3) Les enseignants des écoles non polyvalentes ont aussi une troisième caractéristique en commun: ils se "fuient" en quelque sorte mutuellement; en effet, en dehors du contexte de l'école polyvalente, l'enseignant d'une école où seul le programme général est offert ne désire pas se retrouver dans une école secondaire offrant uniquement le programme professionnel. L'inverse est aussi vrai: à peine 6% des enseignants des écoles exclusivement professionnelles sont attirés par une école où le programme général est le seul offert. Il est probable que l'enseignant du secteur professionnel ne se voit pas enseigner des matières du programme général pour lesquelles il n'est pas formé. De même, il semble que certains enseignants du général préfèrent enseigner plutôt à des étudiants de ce secteur qu'à ceux du secteur professionnel.

4) Ceux qui enseignent dans les écoles polyvalentes se divisent également pour ce qui est de leur préférence: 43% désirent y demeurer et 43% préféreraient un autre type d'école, soit 31% qui aimeraient travailler dans une école offrant le programme général seulement et 12%, dans une école professionnelle. Un petit groupe (14%) n'a pas de préférence ou "ne sait pas".

Il y donc un lien substantiel ($C = 0,36$) entre la réalité perçue et l'idéal désiré concernant la monovalence ou la polyvalence des écoles secondaires du Québec, chez le personnel enseignant du niveau secondaire. Néanmoins, il faut souligner le résultat suivant: l'écart entre la réalité et l'idéal favorise les deux types non polyvalents d'école secondaire: en effet, si 64% du personnel enseignant au niveau secondaire et rejoint par notre enquête oeuvre dans une école polyvalente, il n'y en a que 38% qui souhaitent y demeurer; par ailleurs, il y a légèrement davantage d'enseignants qui choisissent l'une (37%) ou l'autre (10%) des écoles non polyvalentes qu'il y en a qui y travaillent (32% et 4%).

Abordons maintenant les analyses par sous-groupes. Alors que l'ensemble de la population enseignante rejointe par notre enquête est assez partagée en ce qui a trait à l'évaluation des avantages et inconvénients associés à la polyvalence de l'école secondaire, tout en étant légèrement plus positives que négatives, les analyses par sous-groupes ont permis d'identifier un peu plus nettement les enseignants qui adoptent un point de vue positif ou négatif sur cette question. C'est ainsi que nous savons que les enseignants du niveau secondaire évaluent légèrement plus favorablement la polyvalence que leurs collègues du niveau primaire ($C = 0,16$).

Nos analyses ont révélé l'existence de tendances allant dans un sens analogue. En effet, elles nous indiquent que, parmi les enseignants du niveau secondaire, ce sont ceux qui oeuvrent dans une école offrant les deux types de programmes qui considèrent le plus souvent que les inconvénients associés à la polyvalence égalent les avantages (45%) ou y sont inférieurs (40%). L'on n'y trouve que 16% des enseignants estimant que la polyvalence a engendré plus d'inconvénients que d'avantages pour les étudiants. Parmi la sous-population des enseignants du niveau secondaire travaillant dans des écoles non polyvalentes, entre le quart et le tiers des effectifs jugent négativement la polyvalence. Cette relation entre le genre d'école secondaire où l'enseignant travaille et l'évaluation des avantages et inconvénients de la polyvalence est à peine sensible ($C = 0,15$). Y a-t-il ici à l'oeuvre une certaine forme d'auto-sélection des enseignants (ceux favorables à la polyvalence travaillant dans des écoles secondaires polyvalentes et ceux qui y seraient défavorables cherchant à enseigner et finalement enseignant ailleurs) ou bien doit-on comprendre ces résultats comme témoignant d'un alignement des points de vue et des préférences sur le vécu et la réalité objective de l'enseignement? Il y a probablement à l'oeuvre les deux types de facteurs.

Par ailleurs, même si cette relation est minime ($C = 0,11$), il peut être intéressant de faire remarquer que les enseignants anglophones ont une opinion légèrement plus favorable à l'égard de la polyvalence que leurs collègues francophones. En effet, alors que 50% des enseignants francophones considèrent qu'il y a autant d'avantages que d'inconvénients associés à la polyvalence, 41% des professeurs anglophones estiment, quant à eux, que la polyvalence offre plus d'avantages que d'inconvénients aux élèves. Lorsque nous passons de l'évaluation de la polyvalence à la préférence exprimée en ce qui concerne les secteurs

d'enseignement, la différence entre les enseignants francophones et anglophones devient un peu plus nette. En effet, 54% des professeurs anglophones préfèrent une école secondaire qui offre les deux types de programmes, d'enseignement, contre 33% des professeurs francophones. Ceux-ci préfèrent deux fois plus souvent que leurs collègues anglophones (29% contre 14%) une école secondaire offrant seulement un programme général. A noter, cependant, que le lien est à peine sensible ($C = 0,16$).

Les différences relativisées entre enseignants francophones et anglophones doivent être relativisées puisqu'elles ne sont pas très grandes. Cependant, prises pour elles-mêmes, elles témoignent peut-être d'une plus grande réceptivité de la part des milieux éducatifs anglophones à cet élément fondamental de la réforme scolaire des années soixante, la polyvalence. Pour autant que celle-ci soit associée à une volonté politique de rapprocher l'école du monde du travail, ainsi qu'à une conception plus utilitaire de l'éducation, il se peut que la polyvalence appartienne un peu plus à l'univers culturel protestant et anglo-saxon¹³, alors qu'une école secondaire offrant exclusivement le programme général appartiendrait peut-être, pour certains, à la tradition gréco-latine qu'incarnaient encore il n'y a pas si longtemps, les collèges classiques. Il ne s'agit que d'hypothèses et d'interprétations de différences par ailleurs toutes relatives.

Il y aurait une explication non pas culturelle, mais structurelle à ces résultats. En effet, il se pourrait que les enseignants anglophones travaillent plus souvent que leurs collègues francophones dans des écoles secondaires polyvalentes. Vérification faite, l'on doit mettre de côté cette interprétation, puisqu'il n'y a pas de relation entre la langue d'usage et le type d'école secondaire où travaille le personnel enseignant.

Les professeurs anglophones préfèrent aussi plus souvent que leurs collègues francophones une école secondaire où il y aurait des élèves de tous les niveaux (37% contre 16%). Par ailleurs, les enseignants francophones aimeraient davantage des écoles secondaires dont la clientèle étudiante appartiendrait surtout à l'un ou l'autre cycle du niveau secondaire. En effet, les deux tiers des enseignants francophones optent pour cette organisation, 32% pour une école où il n'y aurait que des élèves de premier cycle du secondaire et 34% pour une école où il n'y aurait que des élèves du second cycle du secondaire. Cette relation entre la langue d'usage et le genre d'école secondaire préféré en ce qui concerne les cycles d'enseignement est sensible ($C = 0,19$).

Si les enseignants francophones et anglophones n'ont pas tout à fait les mêmes opinions en ce qui concerne la polyvalence, les hommes et les femmes divergent aussi sensiblement sur cette question. En effet, les hommes (40%) estiment plus souvent que les femmes (24%) que l'école secondaire polyvalente offre plus d'avantages que d'inconvénients aux élèves; les femmes (55%) sont plus portées que les hommes (37%) à évaluer qu'il y a autant d'avantages que d'inconvénients pour les élèves à fréquenter une école polyvalente. Cette relation est

légèrement sensible ($C = 0,19$). Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, elle devient faible ($C = 0,10$) pour le niveau primaire, tout en demeurant sensible au niveau secondaire ($C = 0,17$).

Le même type de relation est observable lorsque nous substituons à l'évaluation des avantages et inconvénients de la polyvalente, la préférence exprimée en ce qui concerne les secteurs d'enseignement. En effet, au niveau de la sous-population d'enseignants du niveau secondaire, les hommes préfèrent légèrement plus que les femmes une école secondaire offrant et le programme général et le programme professionnel, ou encore une école offrant seulement un programme professionnel; cette relation est à peine sensible ($C = 0,16$). Il est vrai que la préférence exprimée par les hommes correspond d'assez près à la réalité concrète. En effet, ils oeuvrent légèrement plus souvent que les femmes dans des écoles secondaires offrant les deux types de programme ou dans des écoles n'offrant que le programme professionnel ($C = 0,09$).

Les hommes et les femmes divergent aussi sensiblement d'opinion ($C = 0,20$) en ce qui concerne le nombre de niveaux souhaités pour une école secondaire. En effet, deux fois plus de femmes (28% contre 14%) préféreraient enseigner dans une école où il n'y aurait que des élèves du premier cycle du secondaire; les hommes préféreraient ou bien une école où il n'y aurait que des élèves du second cycle du secondaire (56%) ou bien une école où il y aurait des élèves de tous les niveaux (21%). Ici aussi la préférence exprimée est, pour une part, explicable en nous référant à la pratique actuelle du personnel enseignant.

Finalement, et en utilisant le même principe explicatif, soit la pratique ou plutôt les conditions objectives de celle-ci, soulignons que 55% du personnel enseignant du secteur privé préféreraient enseigner dans une école secondaire offrant seulement le programme général, alors que 40% des enseignants du secondaire public préféreraient l'école secondaire polyvalente. Il y a aussi le tiers (34%) des enseignants du secteur public qui préféreraient une école secondaire n'offrant que le programme général seulement et un peu plus d'un enseignant sur cinq (22%) du secteur privé opterait pour l'école secondaire polyvalente. Cette relation est à peine sensible ($C = 0,16$). Elle s'explique par le fait que 87% du personnel enseignant privé travaille dans des écoles où l'on offre seulement le programme général, alors que 72% des enseignants du secteur public pratiquent leur métier dans des écoles polyvalentes. Ces résultats indiquent donc une nette division du travail entre les effectifs enseignants du secteur privé et ceux du secteur public ($C = 0,40$). Les préférences suivent en partie les contours de cette division du travail.

Soulignons, en terminant, que si les enseignants du secteur privé optent plus souvent que leurs collègues du secteur public pour une école secondaire n'offrant que le programme général, 40% d'entre eux préfèrent aussi une école où il y aurait des élèves de tous les niveaux, alors que leurs collègues du secteur public (73%) semblent préférer des écoles regroupant les élèves en fonction soit du

premier cycle (21%), soit du second cycle (12%). Pour autant qu'il existe un lien substantiel ($C = 0,31$) entre la taille de l'école et le secteur d'enseignement, et pour autant que la division des écoles secondaires existantes en cycles distincts a été préférée dans notre milieu en partie afin de réduire le gigantisme des grands ensembles scolaires polyvalents, il ne faut pas se surprendre outre mesure des résultats observés. Tout comme les précédents, ils s'expliquent en grande partie par la pratique en vigueur dans chaque secteur d'enseignement: les écoles secondaires privées couvrent, pour la plupart, l'ensemble du niveau du secondaire, et un bon nombre (40%) d'enseignants qui oeuvrent dans ce secteur souhaitent qu'il en soit encore ainsi dans un avenir rapproché; dans les écoles secondaires publiques, plus souvent polyvalentes que les écoles privées, 73% des enseignants choisissent des écoles-cycles, probablement afin de diminuer les effets déshumanisants du gigantisme associés avec la polyvalence ($C = 0,40$). On le voit, ici aussi les préférences se fondent sur la pratique et sur la réalité du vécu des enseignants.

Il y a, enfin, un lien sensible ($C = 0,20$) entre la taille de l'école secondaire et l'évaluation faite par le personnel enseignant du niveau secondaire des avantages et inconvénients associés à la polyvalence. Ce sont en effet les enseignants oeuvrant dans les écoles de petite et moyenne taille qui perçoivent davantage les inconvénients de la polyvalence alors que leurs collègues enseignant dans des écoles secondaires de grande taille sont plus sensibles aux avantages de la polyvalence. Cette tendance est encore plus nette lorsque nous remplaçons la taille réelle par la taille idéale ($C = 0,27$) d'une école secondaire.

Taille idéale de l'école secondaire

Il s'est dit et écrit tellement de choses sur la dimension des écoles secondaires et particulièrement des écoles secondaires polyvalentes que nous avons voulu connaître le position des enseignants par rapport à ce problème. Nous avons demandé à la fois quelle est la taille de l'école où travaillent les enseignants de notre échantillon et quelle serait la taille idéale d'une école secondaire. La question portant sur la taille idéale spécifiait qu'il s'agissait d'une école secondaire; nous en avons décidé ainsi parce que c'est à ce niveau, et non pas au niveau primaire, qu'en général l'insatisfaction s'est manifestée dans notre milieu. Les données rapportées comparent donc exclusivement les réponses des enseignants du niveau secondaire à ces questions.

Si 59% des enseignants du niveau secondaire rejoints par notre enquête travaillent dans des écoles comptant 1 000 élèves et plus (dont 20% dans des écoles de 2 000 et plus), la plupart des enseignants aimeraient se trouver dans des écoles plus petites. En effet, les deux tiers optent pour une école secondaire ayant entre 450 et 1 000 élèves; 15% désirent un milieu de travail de moins de 450 élèves et 19%, d'au delà de 1 000 élèves.¹⁴

Nous avons redistribué les deux variables afin d'avoir une idée de l'écart en-

tre la réalité et le souhait. Les résultats indiquent que la taille idéale de l'école secondaire est fortement associée à celle qui existe dans la réalité. En effet, si la plupart des enseignants du secondaire, sans égard à la taille de leur école, optent pour une école dont les effectifs ne dépasseraient pas 1 000 élèves, nous constatons un lien très substantiel ($C = 0,52$) entre la grandeur réelle de l'école et sa taille idéale, ce qui signifie que si on enseigne dans une petite école, on désire une école de petite ou de moyenne dimension et, si on enseigne dans une grande école, on désire enseigner dans une moyenne ou une grande école. La réalité et l'idéal sont donc assez proches l'une de l'autre, sauf peut-être chez le sous-groupe des enseignants travaillant dans des écoles de plus de 1 000 élèves et chez ceux travaillant dans des écoles de moins de 300 élèves. En effet, les premiers souhaitent pour la plupart des écoles secondaires plus petites que celles où ils travaillent, et les derniers des écoles plus grandes.

Si la taille de l'école secondaire peut être perçue comme un facteur d'insatisfaction pour le personnel enseignant, cela semble être surtout le cas pour ceux qui oeuvrent dans des écoles de plus de 1 000 élèves. En fait, il est intéressant de constater que plus des deux tiers (70%) des institutions secondaires publiques comptent moins de 1 000 élèves. Cependant, les 30% qui en comptent plus de 1 000 ramassent les deux tiers des étudiants et 59% du corps enseignant. Dans la mesure où ces derniers constituent 59% des sujets enseignant au niveau secondaire, il y a lieu de tenir compte de cette donnée.

Peu de variables indépendantes sont associées de façon sensible ou substantielle à la taille idéale d'une école secondaire. Celles qui le sont, soit le secteur et le niveau d'enseignement, ainsi que la taille réelle de l'établissement scolaire et le sexe du sujet, nous portent à croire que, tout comme dans le cas de l'évaluation de la polyvalence et de la préférence exprimée en ce qui concerne les secteurs d'enseignement, les attitudes du personnel enseignant face à la taille idéale d'une école secondaire sont, en partie à tout le moins, tributaires de la pratique concrète du métier d'enseignant et des conditions objectives de celle-ci.

En effet, il y a une relation substantielle entre le niveau d'enseignement et la taille idéale d'une école secondaire ($C = 0,29$). Ainsi, 34% des enseignants du niveau primaire contre seulement 15% du niveau secondaire, considèrent qu'une école secondaire doit contenir moins de 450 élèves; à l'autre extrémité de l'échelle, nous pouvons remarquer que 45% des enseignants du niveau secondaire, contre 22% de leurs collègues du niveau primaire, optent pour une école secondaire avec une clientèle dépassant les 750 élèves. Il y a donc une différence substantielle de l'appréciation de la taille idéale d'une école secondaire suivant que l'on enseigne à ce niveau ou pas. Cette différence d'appréciation tient pour une bonne part, à la seule différence de la taille réelle des établissements scolaires primaires et secondaires; en effet, au sein de la population enseignante rejointe par notre enquête, 72% des professeurs du niveau primaire, contre 15% de leurs collègues du niveau secondaire, oeuvrent dans des établissements dont les effectifs étudiants ne dépassent pas les 450 élèves; près de 60% des enseignants du

niveau secondaire, contre à peine 1 % du primaire, exercent leur métier dans des écoles où circulent quotidiennement plus de 1 000 élèves. Cette relation entre le niveau d'enseignement et la taille réelle de l'école est très élevée ($C = 0,57$). Pour autant que la taille réelle varie suivant les niveaux d'enseignement, il n'est pas surprenant de découvrir que la taille idéale est aussi associée à la taille réelle.

Nous avons noté qu'il y avait un lien substantiel ($C = 0,52$) entre la taille réelle de l'école secondaire et la taille idéale d'une école de ce niveau. Les analyses ont révélé que la relation observée entre la taille réelle et la taille idéale est aussi très forte lorsque nous analysons les données au niveau de toute la population enseignante rejointe par l'enquête ($C = 0,48$), ou même au niveau de la sous-population des enseignants du primaire ($C = 0,30$).

Par ailleurs, soulignons que la taille réelle de l'école secondaire semble aussi varier suivant les secteurs d'enseignement. En effet, les enseignants du secteur privé rejoints par l'enquête travaillent en plus grand nombre dans de petites écoles secondaires alors que leurs collègues du secteur public sont davantage concentrés dans des établissements de grande taille. C'est ainsi que 83 % des enseignants du secteur privé, contre 36 % des professeurs du secteur public, exercent leur métier dans des écoles secondaires comptant moins de 1 000 élèves et que, tout près des deux tiers (65 %) des enseignants du secteur public contre seulement 16 % de leurs collègues du secteur privé, enseignent dans des écoles secondaires ayant une clientèle de plus de 1 000 élèves. Cette relation entre la taille réelle et le secteur d'enseignement est substantielle ($C = 0,31$). Elle exprime une différence importante dans les conditions objectives de travail des enseignants et explique aussi pourquoi les professeurs du secteur privé sont légèrement plus portés à préférer une école secondaire de petite taille que leurs collègues du secteur public ($C = 0,13$).

Nous avons aussi découvert une relation, par ailleurs faible ($C = 0,14$) entre le sexe des sujets et la préférence en ce qui concerne la taille idéale d'une école secondaire. Les femmes auraient en effet tendance à préférer des écoles plus petites que les hommes. Cela correspond aussi à la réalité, puisque, pour des raisons qui nous sont inconnues, les femmes (43 %) enseignent légèrement plus souvent ($C = 0,14$) que les hommes (35 %) dans des écoles secondaires comptant moins de 600 élèves et que ces derniers (50 %) enseignent plus souvent que leurs collègues (40 %) dans des écoles comptant 750 élèves et plus.

Les analyses réalisées concernant la taille idéale d'une école secondaire semblent donc indiquer que, tout comme dans le cas de l'évaluation de la polyvalence et de la préférence exprimée en ce qui a trait aux secteurs d'enseignement, la réalité objective de la pratique de l'enseignement et donc certaines variables utiles pour en délimiter les paramètres, constituent des bons points de départ pour tenter de rendre compte des préférences du personnel enseignant dans ces domaines. Il serait intéressant de poursuivre l'étude afin de voir si les attitudes et les valeurs des enseignants ont une quelconque puissance

explicative; il est possible que ce type de variables joue un certain rôle dans l'explication puisque les variables objectives utilisées dans le contexte de cette section tout en étant d'un réel secours, n'ont pas rendu compte de toute la dispersion constatée dans les préférences des enseignants.¹⁵

Conclusion

Nous avons demandé au personnel enseignant du Québec de se situer par rapport à l'item suivant: les changements qui ont été introduits depuis les quinze dernières années ont amélioré la qualité de l'éducation (item 748). Le contenu de cet item renvoie donc à un bilan, à une évaluation de la réforme scolaire en fonction du critère de la qualité de l'éducation, critère général que, par ailleurs, nous n'avons pas défini. Les résultats obtenus sont les suivants: 45% des enseignants rejoints estiment que la réforme a eu un effet positif sur la qualité de l'éducation et 55% ont exprimé un avis contraire. Le personnel enseignant, quoique légèrement négatif dans son évaluation globale, est donc ici aussi divisé et partagé en deux groupes importants. Ce que nous avons observé dans l'analyse des résultats pour les items concernant la démocratisation et la polyvalence se reproduit pour l'item portant sur le lien entre les changements effectués et la qualité de l'éducation.

Les principaux artisans de la réforme ne sont donc pas unanimes sur les effets bénéfiques de celle-ci. Il s'agit d'un résultat d'enquête qui devrait faire réfléchir les administrateurs et les planificateurs de l'éducation québécoise et qui devrait être incorporé à toute nouvelle démarche de changement car c'est sur le terrain de cette diversité des évaluations que toute démarche de changement doit prendre prise.

REFERENCES

- Beudelot, C., Establet, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspéro, (1974).
- Bélanger, P. W. "L'école polyvalente: ses incidences sociales." In Bélanger, P. W. et Rocher, G. (sous la direction de), *Ecole et société au Québec, Eléments d'une sociologie de l'éducation*. Montréal: HMH, 1ère édition (1970), pp. 361-388.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit, (1970).
- _____. C.E.Q. *L'école, une autoroute sélective*. (1978).
- Crespo, M., Cournoyer, M. *Ecole polyvalente et inadaptation, Une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire*. C.E.C.M. Service des études, Division des services généraux, (1978).
- Dandurand, P., Fournier, M., Hétu, C. *Condition de vie de la population étudiante universitaire québécoise*. Département de Sociologie, Université de Montréal, Recherche effectuée dans le cadre de la Commission d'études sur les universités, (1979).
- Descarries-Bélanger, F. *L'école rose... et les cols roses, analyse du rôle des institutions de formation dans la division sexuelle du travail*. Editions Coopératives Albert Saint-Martin, C.E.Q., (1980).
- Duneton, C. *Je suis comme une truie qui doute*. Paris: Editions du Seuil, Points Actuels, (1976).
- Hétu, C. *Analyse de la réforme scolaire à partir d'une comparaison des secteurs public et privé de niveau secondaire*. M.A., Sociologie, Université de Montréal, (1980).
- Fournier, M. *Entre l'école et l'usine*. Editions Coopératives Albert Saint-Martin, C.E.Q. (1980).
- Escande, C. *Les Classes Sociales au CEGEP, Sociologie de l'orientation des étudiants*. Montréal: Parti Pris, (1973).
- Massot, A. *Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme*. Cahiers d'A.S.O.P.E., Vol. V, Département de Sociologie, Université de Montréal, (1977).

¹ Quatre volumes de cette recherche ont déjà été publiés par le ministère de l'Éducation, sous le titre générique de "Les enseignantes et les enseignants du Québec, une étude socio-pédagogique." Le lecteur intéressé à consulter ces documents peut contacter le Service de la Recherche du ministère de l'Éducation.

² Ces items ont été choisis suite à une analyse de contenu et en fonction de leur pertinence par rapport au thème de la démocratisation. Ils ne forment pas un "facteur" au sens de l'analyse factorielle.

³ Les chiffres existants indiquent pourtant que "En 1971-72, les enfants dont le père est ouvrier (ouvrier spécialisé, semi-spécialisé, manoeuvre) constituent une majorité de 63% dans le réseau professionnel (secteur français, public) en secondaire V" (Fournier, 1980: 361-62). Voir aussi Massot, A. (1979). Escande (1973) indique que les jeunes issus de la classe ouvrière qui ont accès au CEGEP sont habituellement relégués au secteur professionnel.

⁴ Voir à ce sujet l'excellente étude de F. Descarries-Bélanger (1980).

⁵ Voir la recherche de Dandurand, Fournier et Hétu (1979). Selon celle-ci, la population des étudiants universitaires serait constituée de 56% de fils et filles de parents appartenant à différentes couches de la moyenne et petite bourgeoisie et de 44% d'étudiants provenant des classes populaires, soit des cols blancs et des ouvriers. Ces proportions varient suivant l'université et le programme d'études. Selon Hétu (1980), la structure occupationnelle de la main-d'oeuvre au Québec, en 1971, comprenait 80% de travailleurs manuels (cols blancs et cols bleus) et 20% de travailleurs intellectuels, d'administrateurs et de professionnels. Il y aurait donc encore une sous-représentation des couches populaires à l'université.

⁶ Voir notamment *L'école, une autoroute sélective* (1978).

⁷ Pour une discussion de cette notion et de son opposée, l'approche libérale radicale, voir Bélanger (1970).

⁸ Voir le volume 4 de notre rapport (à paraître).

⁹ C'est le cas pour la population d'enseignants rejoints par notre enquête. Voir à ce sujet le volume 3 de notre rapport, chapitre 2.

¹⁰ Les enseignants travaillant à un niveau donné, ne suivent pas leurs élèves jusqu'à la fin de leur périple scolaire; ils ne savent donc pas ce qu'il leur arrive. Par ailleurs, les données de recherches ne leur sont pas toujours accessibles.

¹¹ Voir aussi à ce sujet: Crespo, M., Cournoyer, M. (1978).

¹² Nous réservons le qualificatif de "substantiel" à tout coefficient de contingence égal ou supérieur à 0,30. S'il est inférieur à 0,15, il est considéré comme minime; entre 0,15 et 0,30, il est "appréciable" ou "sensible".

¹³ Quoique le sous-groupe d'enseignants anglophones soit très hétérogène sur le plan de l'origine et de l'appartenance religieuse.

¹⁴ La distribution des réponses des enseignants du niveau primaire et de ceux du niveau secondaire est sensiblement la même à propos de la taille idéale de l'école secondaire. Les enseignants du primaire cependant désirent en général une école secondaire plus petite que leurs collègues du secondaire ($C = 0,29$). En effet, 34% (contre 15% des enseignants du secondaire) souhaitent une école secondaire de moins de 450 élèves et seulement 4% (contre 19%) en souhaitent une de plus de 1 000 élèves.

¹⁵ Il peut être intéressant de constater l'existence d'un lien sensible ($C = 0,18$) entre la taille réelle de l'école secondaire où enseigne le professeur et sa perception du regroupement ou non des élèves selon leurs aptitudes ou résultats scolaires. En effet, si l'on se fie aux perceptions des enseignants, plus l'école secondaire est grosse, plus les enseignants sont nombreux à déclarer qu'il y a regroupement des élèves dans leur école.

Étude de Curriculum

Théorie et pratique

Interest in curricular studies is relatively recent and quite limited when compared with that which philosophy of education and school organization have always fostered. In Quebec, Marcel Lavallée stands among the pioneers in the study and practice of curriculum development and evaluation. In this article he first tries to justify the doubtful scientific status of curriculum studies. Then he proposes a universal model to clarify the nature and dynamics of curriculum. His practitioner experience is reflected in his awareness of the constraints that the political and social macrostructure operates on school programs. The inclusion of curricular studies in teacher training activities should enable teachers to play an active role in curriculum development.

Depuis que l'école existe, il existe des programmes d'études. Cela va de soi de par la fonction même de l'école. Toutefois le problème commence là. Qu'est-ce qui fait partie du programme d'études? Comment l'élabore-t-on? Y a-t-il des moyens, des méthodologies d'élaboration qui pourraient permettre à cette activité humaine d'être appelée science de l'élaboration et de l'évaluation des programmes d'études, ou comme disent certains, d'être appelée science du curriculum?

Le terme curriculum tel que nous le connaissons apparaît pour la première fois dans la documentation pédagogique en 1918 dans un volume de Franklin Bobbit, *The Curriculum*, publié de nouveau en 1971, par ARNO Press, de New York.

Ce terme a couvert et couvre encore beaucoup de significations. C'est d'ailleurs le premier obstacle à l'étude de ce problème. Le terme recouvre trop d'éléments pour certains; pas assez, pour d'autres. Nous pourrions dissenter longuement sur les terminologies (Gower, Scott, 1977) et les significations attribuées au concept ou au terme curriculum. Georges Goulet, a présenté sur ce point une dissertation doctorale fort impressionnante à l'Université d'Ottawa en 1976. Il conclut d'ailleurs qu'en français nous ne devrions utiliser que pro-

gramme d'études. Mon désaccord sur ce point et celui d'autres auteurs soulignent bien qu'il existe des dissidences terminologiques et c'est là le premier problème que soulève l'établissement d'une science du curriculum. Dans le présent article nous nous interrogerons sur le statut scientifique de l'étude du curriculum. Puis nous décrirons la nature et l'interaction des éléments constitutifs d'un modèle universel d'étude du curriculum. Dans une troisième partie, nous soulignerons les facteurs qui imposent des contraintes sur l'application d'un tel modèle.

L'étude des curriculum est-elle une science?

Une science possède un certain nombre de caractéristiques telles qu'un ensemble de connaissances de valeur universelle, un objet et une méthode déterminée. Ces connaissances sont habituellement fondées sur des relations objectives véritables.

Or si nous y regardons de près, la science des curriculum possède toutes ces caractéristiques. Pourquoi alors ne parvient-elle pas à s'imposer comme science?

Les programmes d'études contiennent toujours des buts et des objectifs généraux; ils possèdent tous un contenu; il y a toujours un intervenant: le maître — qui enseigne, met en situation et évalue, du moins, il fait rapport ou il établit un bulletin.

Nous savons même que, dans tous les pays, les programmes d'études concernent l'enseignement de la langue maternelle, de la mathématique et de matières complémentaires. Nous savons que presque tous les pays disposent d'études sur les buts des différentes disciplines, sur les disciplines ou champs d'études eux-mêmes, sur les maîtres et sur la façon d'établir des évaluations appropriées d'élèves. Le corpus de connaissances dans le domaine curriculaire existe donc au delà de tout doute.

De plus, selon Bobbit (1918), le curriculum contient l'ensemble de ce que les enfants et les adolescents doivent faire et expérimenter en vue de développer les habiletés nécessaires à l'état adulte.

Aucun spécialiste du curriculum n'accepterait cette définition, mais il faut reconnaître à Bobbit le souci de justifier rationnellement ce qui se passe à l'école. De fait, il posait deux questions fondamentales que se pose toujours l'homme moderne:

1. De quoi l'enfant a-t-il besoin pour devenir adulte?
2. Est-ce que l'école répond à ce besoin?

Pour Firth et Kimpston (1973) il est nécessaire de fournir un certain nombre d'éléments qui rendront l'action éducative opérationnelle, c'est-à-dire, cons-

ciente, efficace et utile. Pour eux, c'est ce que fait le curriculum, car il constitue une interaction complexe, mouvante et vitale de personnes et de choses dans un milieu en évolution. Il comprend des questions à débattre, des forces à rationaliser, des objectifs à préciser, des programmes à mettre en place et un produit à évaluer.

Donc, que l'idée que l'on se fait d'un curriculum soit vieille ou récente, il semble que l'objet ne varie guère: *c'est toujours ce qui se passe dans l'école.*

Finalement se pose le problème de la méthodologie qui comme celui de la terminologie, empêche l'étude des curriculum de s'affirmer et de s'imposer comme science.

Des études exhaustives existent sur le maître lui-même, sur les qualités, les tâches, les fonctions, les types de maîtres, il en est de même sur les contenus, sur les disciplines; il en existe aussi sur le sujet d'éducation, quoiqu'il reste beaucoup à faire du sujet-adolescent au sujet-adulte et du sujet-adulte jusqu'à l'étudiant du troisième âge. Il existe aussi beaucoup de publications sur les objectifs, cependant à ce niveau les documents politiques sont peut-être plus nombreux que les documents scientifiques.

On peut donc constater qu'il existe beaucoup d'études sur chaque élément du phénomène enseignement-apprentissage, mais très peu sur *les relations entre les éléments*. Cette carence méthodologique peut s'expliquer de trois façons.

L'étude partielle du phénomène curriculaire

La démarche scientifique exige qu'on observe d'abord des faits, qu'on les compare, qu'on les mesure. Dans le domaine du curriculum on a observé des faits, on les a comparés et on les a mesurés, mais les faits étaient liés à l'un ou l'autre des éléments du phénomène enseignement-apprentissage. On a ainsi pu instaurer une science de l'enfant, un début d'une science du maître, etc., mais on n'a pas encore réussi à établir une science de l'apprentissage, ni de l'enseignement et encore moins de ce qui se passe à l'école, i.e., du curriculum.

La méthodologie traditionnelle de la recherche en pédagogie et éducation

En général la documentation scientifique en matière d'éducation, reprend toujours la même méthodologie: la mise en regard d'un groupe de contrôle et d'un groupe expérimental, quelle que soit l'hypothèse posée. Dans certains cas, des études semblent plus raffinées parce qu'elles tiennent compte de plusieurs variables ainsi que de leurs effets et qu'elles s'appuient sur des techniques statistiques plus sophistiquées; mais fondamentalement la méthodologie reste la même et pourtant c'est ce facteur entre autres, qu'il faut changer.

Dans la réalité de tous les jours, un enseignant n'enseigne jamais à des groupes pairés; la variable étudiée est toujours polluée par un ensemble d'autres variables. Tous les chercheurs le savent et tous les étudiants en éducation aussi, puisqu'ils concluent toujours de la même façon leurs travaux de recherche: toute chose étant "égale d'ailleurs", l'hypothèse nulle se vérifie ou ne se vérifie pas.

Pour étudier le phénomène curriculaire, il faut laisser courir les variables, parce que dans la réalité scolaire, les variables courent. C'est Cardinet (1973) qui a eu le courage de le reconnaître pour la première fois. Et quand le chercheur laisse courir les variables il les voit, il les observe, il peut les analyser et en conclure que toutes choses ne sont pas "égales d'ailleurs."

Les recherches inutiles

Il semble que trop de recherches inutiles soient entreprises. Ainsi il est généralement reconnu qu'il n'existe pas de méthode d'enseignement qui soit universellement excellente et qu'il n'existe pas de maître idéal; pourtant il y a encore des étudiants qui mènent des recherches dans ce domaine et des lecteurs qui s'intéressent à ce type de recherche. C'est là un mode archaïque de fonctionnement.

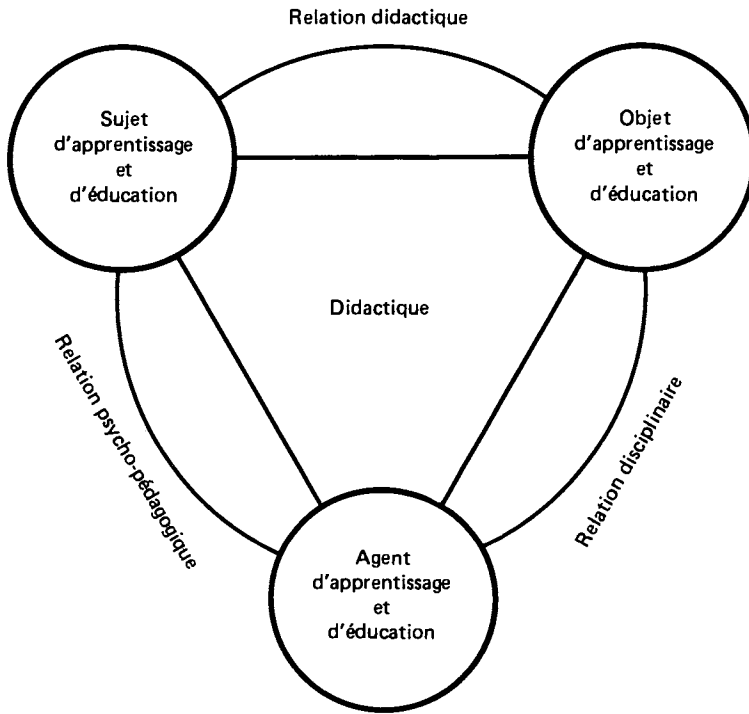
Compte tenu de la méthodologie déficiente qui oblige à n'envisager qu'un aspect du phénomène à la fois, qui fabrique des groupes d'observation artificiels, il faut recourir à une méthodologie nouvelle fondée sur une vision globale de ce qui se passe à l'école.

Proposition d'un modèle universel d'étude de curriculum

Nous avons eu au cours des dix dernières années l'occasion de réfléchir sur ce qui se passe à l'école et nous avons acquis un certain nombre de certitudes, entre autres, celle qu'il y a beaucoup d'éléments dans le système scolaire qui pourraient changer, si les chercheurs s'engageaient plus à fond dans la recherche globale du phénomène scolaire et non seulement dans des recherches de méthode A versus méthode B.

D'une manière générale, on peut établir le cadre universel suivant: Compte tenu que l'objet d'étude en question est ce qui se passe à l'école — un étudiant se rend à un endroit désigné² où il fait des apprentissages avec ou sans l'aide des agents qui s'y trouvent — nous proposons dans la perspective d'une science du curriculum un modèle que nous avons élaboré dans le cadre universel ci-dessous:

Quelle que soit la façon d'envisager l'école, on devrait pouvoir la concevoir selon un modèle universel. Tout récemment une équipe de professeurs en éducation (Riendeau *et al.*, 1976) tentait d'analyser les principaux modèles théoriques



d'éducation en se fondant sur une grille reliée à l'éducation permanente. Cette façon de procéder comporte une erreur fondamentale: celle de classer un tout à partir d'une de ses parties. En d'autres mots, c'est comme classer les insectes à partir de ceux qui ont des ailes parce qu'il y a beaucoup d'insectes qui possèdent des ailes. Le fait que la notion d'éducation permanente est une notion nouvelle, qu'on en parle dans tous les cercles éducatifs et politiques, que les gouvernements y consacrent beaucoup d'argent, ne suffit pas pour en justifier l'utilisation comme principe d'analyse de ce qui se passe à l'école.

Notre schéma peut servir à distinguer et à apprécier différents courants pédagogiques:

La pédagogie centrée sur le sujet — qui va de la pédagogie libertaire à la pédagogie dite de situation.

La pédagogie centrée sur l'objet — qui va de la pédagogie de la discipline à la pédagogie d'endoctrinement.

La pédagogie centrée sur l'agent — qui va de la pédagogie démocratique à la pédagogie autocratique.

L'analyse de ces pédagogies révèle que l'une ou l'autre met l'accent sur l'un des éléments du système, mais qu'aucune n'englobe l'ensemble des éléments. Par conséquent, aucune ne rend compte de la réalité totale de l'école, c'est-à-dire, à la fois du sujet, de l'agent, de l'objet et des interrelations qui articulent ces éléments fondamentaux, tel que le schéma de notre modèle universel l'indique.

Le sujet

De nos jours, et encore plus dans l'avenir, le sujet de l'école est et sera l'homme, de sa naissance jusqu'à sa mort, c'est-à-dire, l'homme pris dans son sens universel. Quels que soient l'âge, les capacités intellectuelles et physiques, les goûts, les intérêts, et les désirs de ce sujet, l'école doit se préparer à répondre aux besoins de ce sujet même si elle partage cette responsabilité avec d'autres institutions. L'éducation des adultes, la formation permanente suit déjà des concepts introduits dans l'institution scolaire et l'idée de l'intervention scolaire avant cinq ans est déjà bien assise dans les revendications des tenants des garderies, des classes maternelles de quatre ans (qui existent déjà pour l'accueil des immigrants), des services à la petite enfance. Dans les années à venir, il est possible que l'école imite la médecine qui intervient déjà sur le fœtus et l'embryon.

On a désigné le sujet de l'école par plusieurs termes, tels l'enfant, l'élève, l'étudiant, le s'éduquant, l'apprenant, l'enseigné. etc. Chaque mot recouvre des réalités et des significations différentes. En français, on distingue habituellement par l'élève, le sujet qui fréquente l'école primaire et secondaire, réservant le terme étudiant aux niveaux supérieurs; le s'éduquant (Angers, Palkiewicz, Lavallée, 1973) veut signifier que le sujet est maître de son éducation. L'apprenant (ministère de l'Éducation) veut signifier qu'à l'école la tâche principale du sujet est d'apprendre. L'enseigné est le terme de la dichotomie classique: enseigné-enseignant; il porte une signification passive par rapport à l'enseignant qui serait actif.

Pour nous, le sujet recouvre toutes ces réalités; il est de fait l'homme avec ses capacités, ses handicaps. L'enfant dit de l'enfance inadaptée est un sujet; l'étudiant à temps partiel est un sujet; l'adulte est un sujet; etc.

L'agent

Avant la révolution tranquille des années 60, l'agent scolaire était principalement le maître. D'ailleurs à ce moment-là, le sujet était soumis à l'influence de peu d'agents. À part les parents et les hommes d'Eglise, (Lefebvre, Bernard, 1980) peu d'agents avaient des chances d'intervenir auprès des sujets. Or, comme le soulignent Riendeau *et al.* (1976), les occasions de s'éduquer dans le monde actuel ne manquent pas. La science et la technologie ont multiplié ces possibilités: la presse, la radio, les livres, les revues, la télévision, le cinéma, les documents visuels ou sonores, etc. peuvent devenir autant d'occasions de faire son éducation. En d'autres termes, l'agent scolaire, le maître, n'est plus le

seul détenteur de la transmission de la culture, du savoir et des habiletés. Pourtant, il y a encore des maîtres qui croient que les sujets n'apprennent que ce qu'ils leur montrent. Je ne serais pas loin de penser avec Illich (1971) que certains sujets apprennent malgré leurs maîtres. Combien de conflits surgissent à l'école à cause de cette croyance? Reconnaître pour un maître qu'il n'est plus le maître, et cela malgré les apparences, est frustrant surtout s'il n'est pas lui-même autonome. Car malgré qu'il soit protégé par un syndicat qui lui dit ses droits et ses privilèges, qui lui dit l'heure à laquelle il commence à éduquer, l'heure à laquelle il finit, le nombre d'élèves auxquels il a droit, le nombre de minutes et de périodes qu'il doit consacrer à sa tâche d'éducateur, l'indemnité salariale à laquelle il a droit, le maître ne doit pas s'illusionner sur son rôle. Il n'est plus le seul maître, et beaucoup de ses sujets pourraient lui en enseigner, non seulement dans les autres domaines de l'enseignement, mais parfois dans son propre domaine. Les maîtres de la rue, de la scène, du petit écran sont parfois de meilleurs éducateurs que ceux que l'on trouve à l'école. Le terme maître ne recouvre donc pas la totalité de l'agent; mais le terme agent devient universel dans la mesure où l'agent signifie tout ce qui à l'école favorise ou réalise la relation du sujet scolaire avec l'objet scolaire.

L'objet

L'objet d'apprentissage et d'éducation scolaire correspond à tout ce que l'on peut apprendre à l'école. D'une manière conventionnelle, il s'agit des disciplines telles la mathématique, l'histoire, la géographie, la physique, ou des comportements comme lire, écrire, ou des habiletés supérieures telles, appliquer des principes, résoudre des problèmes ou encore des attitudes (pour lesquelles on commence de plus en plus à voir dans les possibilités de l'école la capacité réelle de les développer) telles, apprécier les arts et les lettres; valoriser le travail manuel; accepter l'immigration, etc.

En effet, l'école a suppléé aux parents quand les tâches du monde du travail ont commencé à devenir de plus en plus spécialisées et que la demande pour des fonctions non traditionnellement acquises dans la famille se fit ressentir. Ces deux critères de scolarisation existent encore, même s'ils ont changé l'aboutissement de la scolarisation. D'ailleurs, les tâches sont tellement spécialisées qu'un même individu peut au cours de sa vie devenir compétent dans plusieurs domaines sous la poussée du changement technologique pris dans son sens le plus large. C'est pour cela que l'objet scolaire, tout en gardant une certaine quantité de savoir importante, se modifie en objet de qualité qui touchera à l'adaptation, au changement créateur, à la critique constructive et à la tolérance. Cependant l'objet ne saurait être universel car il est douteux qu'on pense apprendre à l'école tout ce que la vie contient de savoir. L'objet scolaire est donc restreint par le rôle même de l'institution scolaire.

Les relations entre les éléments fondamentaux

Ces éléments fondamentaux qu'on retrouve à tous les niveaux de l'école, que ce soit à la maternelle ou à l'université, que ce soit avec des adolescents qui étudient à plein temps ou des adultes à temps partiel, que ce soit avec des enfants dits inadaptés ou des enfants réguliers, sont en interaction fonctionnellement. C'est pourquoi il semble que toute tentative de dichotomiser ce qui se passe à l'école soit simpliste, erronée et non conforme à la réalité. Sont incluses dans ce jugement la dichotomie pédagogie organique — pédagogie mécaniciste d'Angers (1974), la dichotomie pédagogie traditionnelle — pédagogie nouvelle de Riendeau *et al.* (1976) et la dichotomie pédagogie de reproduction — pédagogie de création de Lépine (1977), parce que ces distinctions conduisent à une conception fragmentaire de la relation éducative.

Or la relation éducative de l'école est complexe, mais non incompréhensible. Dans la réalité de l'école, les trois facteurs en relation sont assez simples à décrire. Toutefois il est beaucoup plus difficile d'expliquer comment la relation évolue selon les circonstances en utilisant une terminologie appropriée.

Mais comment se retrouver dans les dédales des terminologies de la pédagogie humaniste, humaniste institutionnelle, progressive, mécaniciste, cybernétique, traditionnelle, traditionnelle renouvelée, de l'enseignement systématique, de l'éducation centrée sur la personne ou sur le groupe, de la pédagogie normative, communautaire, de l'andragogie, etc.?

Pour obvier à ces difficultés, nous démontrerons comment le modèle universel proposé peut clarifier l'interaction fonctionnelle des facteurs fondamentaux.

Dans ce modèle il existe trois types de relation: la relation entre le sujet et l'objet; la relation entre le sujet et l'agent; la relation entre l'agent et l'objet.

La relation entre l'agent et l'objet ou la relation disciplinaire

La relation disciplinaire — peut-être existe-t-il un meilleur terme — rend compte de la nécessité pour l'agent de se considérer lui aussi comme sujet par rapport à l'objet. La matière de l'objet, habituellement une discipline, telle l'histoire, telle la chimie, évolue. Par exemple la divisibilité de l'atome est maintenant démontrée. Le maître doit demeurer un éternel sujet, tout comme le sujet à qui il "enseigne". D'ailleurs, il doit se maintenir à jour non seulement dans la discipline de sa spécialité mais aussi dans ce qui concerne le sujet: les attitudes, les habiletés d'adaptation, etc.

La relation entre l'agent et le sujet ou la relation socio-psychopédagogique

Cette relation s'est modifiée constamment depuis une trentaine d'années. Quand le professeur était soucieux d'atteindre par son enseignement la moyenne de ses élèves, il adaptait plutôt ses leçons que sa façon de procéder; sous l'impulsion de l'application des principes de la psychologie, on a connu au Québec dans les années 1950 à 1970, une préoccupation des professeurs à chercher comment on pouvait atteindre chaque élève.

Cette relation fait état de tout l'aspect personnel entre le maître et le sujet. On a d'ailleurs traité de cet aspect sous le titre "la relation maître-élève" que je trouve toutefois trop restrictif parce qu'il fait référence surtout au maître et à l'élève du primaire.

De nos jours, il est de plus en plus acquis que les relations entre ces deux éléments du modèle sont influencées non seulement par la personnalité de l'un et de l'autre, mais aussi par toute une autre série de variables relevant de conditions extérieures aussi bien au maître qu'à l'élève.

Par exemple, le rapport maître-élève est décidé sans tenir compte du consentement de l'un et de l'autre. Il en est de même pour le nombre d'heures en classe, le genre de maîtres que devraient rencontrer les élèves; le genre d'élèves à qui devraient enseigner les maîtres; l'origine sociale des élèves, etc.

Ainsi, l'élève dont le père est décédé a plus de "chances" de quitter l'école sans diplôme;³ il y a encore plus de garçons du secteur professionnel que du secteur général qui abandonnent l'école. Un francophone dont le père a moins de 12 ans de scolarité et qui gagne moins de \$17,000 par année a moins de chance de poursuivre ses études au collégial qu'un francophone dont le père a plus de scolarité et de revenus. La relation entre le maître et l'élève ne peut donc plus se limiter à une analyse seulement des personnalités (Rogers, 1976) mais elle doit embrasser⁴ toutes les variables influençant l'un et l'autre.

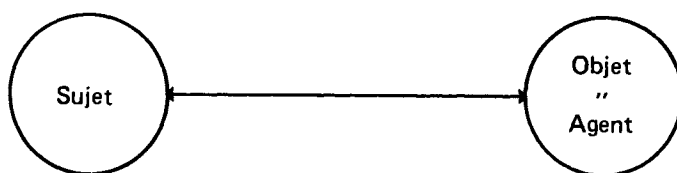
La relation entre le sujet et l'objet ou la relation didactique

La fonction fondamentale de l'école consiste à placer formellement un sujet en relation avec un objet. Cette relation prend des dimensions multiples selon le sujet et selon l'objet. Par exemple, un élève de 6 ans qui arrive à l'école en sachant lire (1 cas sur 5000) possède déjà l'objet que veut lui offrir l'école. Par contre un élève sourd-muet aveugle est totalement dépendant du système scolaire (ou d'un autre système) pour apprendre à lire; il est un altérodidacte. La relation didactique peut donc être analysée selon un continuum qui va de l'autodidactie à l'altérodidactie. A une extrémité, le sujet n'a pas besoin des situations d'apprentissage que lui fournit l'école par rapport à un objet déterminé; à l'autre extrémité, il a besoin de situations d'apprentissage efficaces et significatives que malheureusement ne lui a pas toujours fournies l'école.

Il est faux de croire qu'en tout temps, qu'en toute occasion, le sujet doit être placé en situation d'altérodidactie, i.e., qu'il a besoin du maître, de ses interventions comme c'est le cas de l'enseignement magistral ou de la pédagogie traditionnelle. Il y a toutefois des situations où ce type d'enseignement ou de pédagogie est requis, alors l'intervention directe et magistrale est justifiée. C'est le cas chaque fois qu'un sujet ne peut entrer en relation autonome avec l'objet, et il y en a!

Dans une interrelation normale entre le sujet, l'objet et l'agent, les trois éléments se déplacent, si l'on peut dire, selon les caractéristiques de l'un ou de l'autre.

Ainsi lorsqu'on parle d'enseignement magistral et de pédagogie traditionnelle, l'on veut signifier que l'agent intervient directement au niveau de la décision du quoi et du comment enseigner. Le sujet n'a pas grand chose à dire et l'agent s'identifie à l'objet. Au lieu d'avoir trois éléments distincts, il ne reste que deux éléments: le sujet et l'agent-objet.



Ce type de relation en soi n'est pas à déconseiller; il n'est pas mauvais mais il doit être utilisé quand c'est nécessaire. Brophy (1979), dans un article fort bien documenté sur la façon d'enseigner du maître et sur l'apprentissage que réalise le sujet a démontré que le maître joue un rôle important par une intervention directe (magistrale, de pédagogie traditionnelle, enseignement directif) quand il s'agit d'un objet lié aux objectifs scolaires fondamentaux comme lire, écrire, compter, ou quand l'objet consiste à étendre un champ d'études. (Il semble que les sujets ont tendance à n'apprendre par eux-mêmes que des connaissances partielles ou simplifiées). Ce qui est grave toutefois c'est quand un agent adopte ce seul mode d'intervention.

Or tous les éléments sont importants et doivent être analysés en relation, qu'il s'agisse du niveau préscolaire, primaire, secondaire, collégial, universitaire ou d'éducation permanente.

Le modèle en action

L'institution scolaire existe. Elle comprend trois éléments fondamentaux interreliés: le sujet, l'objet et l'agent. Toutefois ces éléments sont soumis à des contraintes intérieures et extérieures qui influencent le système tout entier. Il y a d'après Spady (1980) quatre séries de contraintes: le système de valeurs de la société qui maintient l'école; la définition des rôles; la structure organisationnelle et les relations du pouvoir. Ces contraintes enlèvent toutes possibilités d'indépen-

dance à l'un ou l'autre des éléments constitutifs du modèle. Ainsi, dans un tel contexte, le sujet ne peut pas apprendre à l'école tout ce qu'il veut; l'objet est prédéterminé dans bien des cas et l'agent ne peut agir dans le système à sa manière propre.

Le système des valeurs

L'école, institution de la société, est influencée par elle. Il est difficile de déterminer si c'est la société qui influence le plus l'école ou si c'est l'école qui influence le plus la société. Les agents de l'une sont aussi les agents de l'autre. Le professeur est aussi un citoyen, tout comme l'élève, l'administrateur. Les valeurs de l'être-scolaire se confondent à celles de l'être-citoyen.

Dans les deux cas, toutefois, l'un et l'autre s'entendent sur la démocratisation de l'école. Pourtant c'est sur la réalisation de cette démocratie qu'on ne s'entend plus. On a inventé le pluralisme. La démocratie des agents du gouvernement n'a pas le même sens que celui qui est accepté par les agents du syndicat. La démocratie des maîtres n'a pas le même sens que celle des parents. Il est probablement difficile d'identifier avec justesse toutes les valeurs de notre société et toutes les nuances avec lesquelles elles se présentent; il est toutefois facile de reconnaître que le système de valeurs est pluraliste. Mais encore là, le reconnaître ne règle rien. (Marcil-Lacoste *et al.*, 1979, p. 15). Il faut savoir identifier les valeurs sous-jacentes et issues du pluralisme. L'activité éducative est une action orientée, une poursuite de quelque chose, un cheminement vers quelque chose. L'école doit identifier ses valeurs, malgré la difficulté de la tâche, autrement elle tombe facilement dans la trivialité comme le soulignent Naud et Morin (1978) dans un excellent ouvrage sur les valeurs.

"Mais il faut bien constater l'étalage de la trivialité, voire de la vulgarité, souvent favorisé par la commercialisation des média; la promotion des pseudo-valeurs ou des valeurs illusoires, associées plus ou moins pêle-mêle aux vraies; ..."

C'est Hirst (1972, p. 143) qui écrivait que s'il acceptait que les maîtres professent ce qu'ils veulent, ils devraient au moins donner les raisons et les arguments qui les amènent à agir ainsi.

Il est donc indéniable que les valeurs de la société influencent ce qui se passe à l'école. L'accroissement rapide des divorces, la baisse spectaculaire des naissances ont modifié la famille et rendu l'exercice de l'autorité parentale souvent plus difficile et souvent inefficace (Naud et Morin, 1979, p. 9). De ce coup, l'autorité tout court change de sens. Et comme la laïcisation des clercs survient aussi en même temps, les jeunes doivent chercher leurs valeurs ailleurs que dans les lieux traditionnels des valeurs québécoises: la famille et l'Eglise. Jadis implicites au système, les valeurs doivent donc être rendues explicites. (Naud et Morin, 1979, p. 139-141; Hirst, 1972, p. 143).

La définition des rôles

Des parents qui se désistent, des clercs qui s'effacent, l'avènement de nouveaux maîtres, la montée des syndicats, l'émergence d'associations de jeunes, le prestige des héros de la télévision, sans parler de l'influence des maîtres obscurs de la rue, sont autant de faits qui rendent difficile la définition des rôles de l'école et de ses agents.

Il semble qu'au Québec, une certaine tradition s'installe à première vue acceptable et désirée. En effet depuis vingt ans, nous avons assisté au Québec à deux révolutions et toutes deux sont issues du gouvernement. La révolution tranquille fut réalisée par le gouvernement Lesage, la révolution de la qualité de la démocratisation, commencée sous le régime Bourassa, se fait actuellement par le gouvernement Lévesque. Les marxistes-léninistes ne savent plus où donner de la tête, nos révolutions québécoises sont étatiques et non de masse!

Le danger toutefois, c'est de croire qu'on peut s'attendre à tout de l'Etat et que l'Etat est responsable de tout. Nous savons tous que nos syndicats de professeurs, par exemple, emploient largement une dialectique marxiste-léniniste qui amène à considérer l'Etat comme un patron qu'il faut abattre ou du moins qu'il convient de confronter sur tous les plans, même si ce qu'il fait est correct, juste et équitable.

Le premier responsable de l'école dans notre société comme dans toutes les autres, c'est le gouvernement. Au Québec, ce gouvernement est élu par un mode d'élection jugé exemplaire par toutes les démocraties dignes de ce nom. Le gouvernement a des responsabilités et, malgré les divergences politiques, nous sommes à même de reconnaître que les gouvernements des vingt dernières années les ont prises à l'égard de la chose scolaire. Mais le gouvernement doit se faire lui-même l'interprète des opinions émises dans sa société. Lui-même comme pouvoir politique présente une option dominante, mais celle-ci doit être ajustée aux pressions et aux lobbyings des différents groupes de la population; c'est ce qui engendre le pluralisme mentionné ci-devant.

Les secondes responsables de l'école (à ne pas confondre avec éducation) sont les parents qui, d'une part ont élu un gouvernement et qui, d'autre part, paient de leur travail et de leurs taxes leur tribut au système pour que leurs enfants prolongent et étendent l'éducation qu'ils ont commencées et qu'ils continuent avec eux.

Sur le même pied d'égalité, doivent être considérés les parents qui eux-mêmes demandent, dans le cadre de l'éducation permanente ou régulière, à l'institution scolaire de les aider à promouvoir leur propre éducation.

Finalement et non les moindres, les professeurs sont des responsables de l'école à un très haut niveau de participation. Ils sont privilégiés par leur statut et leurs émoluments, mais ils sont aussi privilégiés parce qu'on leur confie le soin d'autres humains. De tout temps, que ce soit chez les Grecs, chez les bourgeois du Moyen-Âge et même jusqu'à récemment au Québec, devenir maître était un honneur, mais aussi une responsabilité que le titulaire assumait avec beaucoup de zèle et de fierté.

Ces trois responsables jouissent d'attributions partagées. Toutefois le présent gouvernement du Québec est en train de clarifier un certain nombre de rôles. Il définit d'abord lui-même sa responsabilité: il sera responsable des grandes orientations de l'école du Québec. (*L'école québécoise*, 1979, p. 12); il définira les programmes-cadres de chaque discipline d'enseignement; il en fixera les objectifs généraux, tant dans le domaine cognitif, affectif que psychomoteur; il ira jusqu'à en proposer le contenu. Dans cette tâche, le gouvernement s'est ad-joint des comités-conseils pour chaque matière d'enseignement qui eux-mêmes ont fait appel à des dizaines de consultants de tous les niveaux d'enseignement et de tous les milieux d'enseignement. Cette façon de procéder est récente au Québec, mais elle témoigne de la responsabilité de nos gouvernements, ainsi que de leur esprit démocratique. A ce jour, on peut dire que si les politiques gouvernementales ont pu depuis vingt ans décevoir dans les résultats, elles n'ont pas déçu dans les efforts de modernisation et de démocratisation.

C'est donc au niveau de l'état tout entier que le gouvernement est respon-sable. Les parents par leurs associations tentent d'influencer le gouvernement dans un sens ou dans un autre, mais leur participation est limitée comme le démontre le dernier scrutin du 6 juin 1980 où pas plus de 13% des parents ont participé aux élections des commissaires d'écoles. Pourtant c'est au niveau local que devrait s'exercer la responsabilité première des parents parce qu'elle est im-médiate et directe et que seule l'école locale pourra répondre à la fois aux im-pératifs de l'état et de la communauté particulière. En effet si l'école est le pro-longement et l'extension de la famille, c'est au niveau local qu'elle a le plus de chances de jouer ce rôle, et ce avec l'aide des parents. Ils sont les porte-paroles de leurs enfants, ils représentent les citoyens formés de la communauté, ils sont le reflet de la société restreinte dans laquelle ils vivent. Ils sont les plus susceptibles de transmettre à l'école les valeurs et les programmes qu'ils désirent pour leurs enfants ou leurs concitoyens. Ils ont donc un rôle important au niveau du projet éducatif.

Enfin il y a les professeurs qui, par délégation de pouvoir à la fois des parents et de l'Etat, assument la responsabilité directe d'intervenir auprès des ap-prenants enfants ou adultes. Cependant, au Québec comme ailleurs, leurs préoc-cupations professionnelles ne sont pas toutes centrées sur la pédagogie, surtout depuis la montée croissante des syndicats. L'école est devenue l'enjeu de pres-

sions syndicales variables et épisodiques qui peuvent orienter fortement l'action des enseignants auprès des "enseignés".

La structure organisationnelle

La structure organisationnelle est nécessaire et généralement bénéfique. Tout système peut sans cesse s'améliorer par la restructuration de certains aspects de son fonctionnement. Ainsi la création des CEGEP, la promotion par matières au secondaire ont constitué dans les années 60 des innovations dans la structuration organisationnelle du système scolaire. S'inspirant de la démocratisation de l'enseignement, ces nouvelles structures ont eu une influence directe sur les curriculum. Mais il y a aussi d'autres aspects de la structure organisationnelle qui affectent indirectement ce qui se passe à l'école comme, par exemple, le transport des écoliers domiciliés au-delà de 1 kilomètre de l'école, le rapport professeurs-élèves, le nombre d'heures d'enseignement, etc. D'autre part, certains aspects structurels peuvent susciter des opinions critiques et peuvent être perçus comme étant dangereusement contraignants. Par exemple, Naud et Morin (1979, p. 12) prétendent que la grande spécialisation des enseignants au secondaire empêche de mettre effectivement le souci des valeurs au centre du projet éducatif. D'autre part, Hirst (1972, p. 150) croit que cette spécialisation peut fausser le jeu de la démocratie, parce qu'en accroissant le niveau d'acquisition des connaissances, on risque de condamner un plus grand nombre d'élèves à l'échec.

Les relations du pouvoir

Dans le processus éducatif, il y a les parents, les professeurs, les administrateurs, les commissaires, les agents pédagogiques, le gouvernement. Entre ces personnes physiques et morales, des pressions s'exercent continuellement pour assumer le pouvoir sur l'école. En conséquence toute élaboration et toute implantation de programmes nécessitent une certaine négociation avec ces divers intervenants. Consultation et concertation ne sont pas sans laisser leurs traces et leurs contraintes sur les projets finalement mis en oeuvre. C'est que les spécialistes en programmes et en curriculum se voient souvent forcés d'apporter, dans la pratique, des aménagements à ce qu'ils avaient d'abord esquissé à partir de principes et de théories.

Conclusion

Nous avons rappelé que la science de l'élaboration et de l'évaluation du curriculum n'en est qu'à ses premiers balbutiements malgré l'existence millénaire de programmes d'études de toutes sortes. Nous avons essayé de démontrer l'utilité et la cohérence d'un modèle universel d'analyse englobant tout apprenant, quels que soient l'objet d'études et le professeur (agent). Nous avons attiré l'attention sur certains facteurs qui peuvent influencer le processus éducatif qui se déroule à

l'école. Nous concluons par quelques considérations sur l'étude de curriculum dans l'optique de la formation des maîtres.

Il semble que dans le passé peu d'enseignants aient été initiés à l'élaboration et à l'évaluation des programmes. C'est ce qui explique l'indifférence d'un grand nombre d'entre eux à l'égard des programmes d'études présentement en vigueur ou sur le point d'être introduits dans nos écoles. Faute d'information et de stimulation suffisantes, bon nombre sont peu enclins à la critique constructive des programmes qui leur sont imposés. Il semble donc impératif de pallier cette situation en insérant dans la formation initiale et continue des enseignants, des cours et des activités qui assurent l'émergence de groupes d'éducateurs éclairés bien sensibilisés et capables d'apprécier, de critiquer et de modifier les divers éléments et le fonctionnement des programmes scolaires. La valorisation des cours comportant l'étude des curriculum ne peut être que prometteuse de progrès pour tous les niveaux du système scolaire.

NOTES

¹ Cet article a été partiellement présenté au Congrès de la Société Canadienne pour l'étude de l'éducation, UQUAM, Montréal, Juin 1980.

² A l'avenir, il pourra ne pas se déplacer, mais il aura quand même à se placer dans une situation physique particulière, que ce soit devant sa T.V. ou devant son ordinateur-maison.

³ Gouvernement du Québec, *Les abandons scolaires 1976-1977*, Collection L'accessibilité en éducation, Québec, 1979.

⁴ Gouvernement du Québec, *La persévérance scolaire 1976-1977*, Collection L'accessibilité en éducation, Québec, 1979.

REFERENCES

- Angers, Pierre, "Le Projet éducatif de l'étudiant et les objectifs de programme" *Prospectives*, Vol. 10, no. 1 (février 1974), 8-23.
- Bobbitt, Franklin, *The Curriculum*, Arno Press, New York, 1971.
- Brophy, Jere E., *Advances in Teacher Effectiveness Research*. Conférence prononcée à la réunion annuelle de l'American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago, 1979.
- Cardinet, Jean, *Comparaison de méthodes pédagogiques ou analyse du système scolaire*, monographie de l'Institut Romand de recherche et de documentation pédagogiques, Neuchâtel, 1973.
- Firth, Gerald D. et Richard Kimpston, *The Curriculum Continuum in Perspectives*, F. E. Peacock, Itaca, Ill., 1973.
- Gower, Robert R. et Marvin B. Scott, *Five Essential Dimensions of Curriculum Design: A Handbook for teachers*, Hunt, Dubuque, Iowa, 1977.
- Hirst, Paul H., *Knowledge and the Curriculum*, Routledge Kegan Paul, London, 1974.
- Ilich, Yvan, *Une société sans écoles*, Seuil, Paris, 1971.
- Lavallée, Marcel et al. *Apprendre, Didactique par objectifs opératoires*, Educo-Inter, Montréal, 1975.

- Lavallée, Marcel *et al.* Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement in *Bulletin du GREC*, no. 3 UQUAM, Montréal, 1973.
- Lépine, Ginette, *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*, Editions coopératives Albert St-Martin, Montréal, 1977.
- Marcil-Lacoste, Louise *et al.*, *Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants*, Gouvernement du Québec, Québec, 1979.
- Maskowitz, Donald D., Responsible reporting about testing: An Education Correspondent's Perspective in the *Second National Conference on Testing: Major Issues Proceedings*, McGraw-Hill, Monterey, California, 1978.
- Naud, André et Lucien Morin, *L'esquive: l'école et les valeurs*, Gouvernement du Québec, Québec, 1978.
- Riendeau, Marcel *et al.*, *Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation*, Gouvernement du Québec, Québec, 1976.
- Rogers, Carl R., *Le développement de la personne*, Dunod, Paris, 1976.
- Spady, William, Communication au colloque de l'Association for Supervision Curriculum Development, Nouvelle-Orléans, 4 février, 1980.
- Palkewicz, Jean *et al.* *Ecole secondaire, Essai sur la Problématique du projet éducatif de l'enseignement secondaire*, DIGEES, Québec, 1972.

André Girard

Commissions Scolaires et Ministère de l'Éducation:

de Boston et de Paris à Québec

The author attempts to demonstrate that in Quebec education, a theory of the State had emerged. He uses historical, sociological and administrative data, dating back to the 18th century, in support of this theory, reflecting influences from both American and French traditions. He believes that this theory is effectively being proved by current facts and he concludes that any further action must take it into account.

“Enfin Malherbe vint!” proclame Boileau pour signifier que le grammairien du XVI^e siècle arrivait à son heure en vue de consacrer l’arrivée à maturité de la langue française. Le cheminement avait été long, de la Chanson de Roland aux stances à Duperrier, pour transformer un mauvais latin de Bas-Empire en une langue cohérente et universelle. Une langue qui avait servi de véhicule aux fantaisies de Goupiil et à l’administration de Louis IX, aux frasques étudiantes de Villon et aux livres comptables de Jacques Coeur. Une langue utilisée également par Cartier pour raconter son voyage au Canada, icelui pays couvert de vignes et rutilant d’or . . .

Tout compte fait, une bonne dose de latin est restée dans le français. Ainsi va l’aventure des institutions humaines.

Evidemment à plus modeste échelle, on retrouve un périple parallèle dans la création du ministère de l’Éducation, véritable académie québécoise, organisme clé issu de la révolution — et de l’évolution — tranquille, bien que dérangeante. Une collectivité relativement faible n’avait en propre et en exclusivité que ses institutions politiques régionales (provinciales) comme premiers instruments de développement, comme leviers pour déboucher sur l’avenir, sur le contrôle de ses

activités culturelles, économiques, sociales, les autres instances politiques s'employant sans cesse à fausser la dynamique du *fair play*. On décida par conséquent de bâtir l'Etat en respectant au mieux les matériaux hérités du passé, d'après des modèles et selon des plans jugés conformes à la civilisation de ces Français britanniques d'Amérique. Ce qui, en éducation, nous vaut désormais un ministère de l'Education à la parisienne coiffant des commissions scolaires *made in U.S.A.* D'où d'infinis débats sur le contrôle, la décentralisation, la cohérence, l'initiative, la responsabilité, la démocratie, la planification en blanc, en vert, en orange, et autres "shiboleths" de politiciens . . . Est-il vrai qu'il y a plus de fonctionnaires au M.E.Q. que dans les neuf autres ministères canadiens réunis? Et cela en plus d'un code scolaire de 605 pages régissant d'emblée les commissions scolaires?

Construire l'Etat, utiliser ses droits, respecter les institutions établies: il faut s'y pencher pour comprendre.

Retour historique: 18^e et 19^e siècles

L'an de grâce 1763 se situe après la révolution anglaise et avant la révolution française, comme chacun sait. La première avait contribué à démocratiser les institutions existantes, alors que la seconde allait changer les institutions pour promouvoir la démocratisation. De plus, à partir des années 1780 arrivent dans la vallée du Saint-Laurent, s'ajoutant aux Canadiens, des opposants à la révolution américaine, irrédentistes chassés pour délit de collaboration avec l'armée britannique et gentiment nommés loyalistes de ce côté-ci de la frontière: malgré tout, dans leurs bagages, une longue tradition d'institutions démocratiques vécues à la base, pratiquement sans superstructures gouvernementales. Tel est le point de départ d'un Québec légataire de diverses administrations successives et superposées, mais toujours sans Etat stabilisé. La suite est une lente montée jusqu'à ce que cette collectivité ait enfin les moyens de sa politique, de sa vision et, éventuellement, de son génie.

Les populations sont un rappel des conflits européens séculaires: francophones, anglophones, catholiques, protestantes; les structures sont d'Ancien Régime, bloquées par l'histoire. Il y a la Noblesse, gouverneur anglais en tête, avec sa suite formant l'administration coloniale autour de la citadelle du Cap Diamant. Il y a le Tiers Etat, immigrants transitant par les villes et en route vers tous les Jalna de l'Ouest, ou marchands établis à Montréal, soit arrivés après la dernière rébellion des Highlands, soit venus de Boston comme fournisseurs des troupes d'occupation, portrait complété par quelques figures de notables locaux à favoris, plus ou moins assimilés aux premiers, génération après génération. Il y a le clergé, Deuxième Etat, déjà intégré (*established*) dès l'époque de la *Magna Charta*, mais dont on ne sait, dans cette diablerie de colonie, lequel est le légitime, de celui qui vient de Londres, mais sans fidèles, ou de celui qui vient de Rome, donc hors l'ordre établi, mais néanmoins seul leader restant de l'ancienne

administration grâce au traité de Paris, et seul reconnu par l'ensemble des "habitants". Or la bonne Eglise, une fois identifiée, EST, dans le contexte, entre autres, l'équivalent d'un actuel ministère de l'Éducation. Et cette Eglise disposera des ressources financières nécessaires. Le régime de Louis XIV, dès les débuts, avait en effet largement — et sur carte géographique, sans bourse délier — doté le clergé de vastes territoires à découvrir, explorer et exploiter, en guise de subventions pour exercer ses fonctions sociales et gouvernementales. Ainsi fonctionne sans contestation encore l'éducation "publique" ou "officielle" en ces époques à travers l'Europe. C'est seulement dans les *Eastern Townships* qu'on croit au *local government by the local people with local taxation and representation*. Un dogme révolutionnaire, mais girondin, qui fera son tour d'Amérique. Car ces gens-là descendent de dissidents qui ne reconnaissaient aucune autorité hiérarchique au Second Etat, et cela depuis un bon siècle et demi, dès leur départ d'Angleterre pour la Nouvelle-Angleterre. L'école, pour eux, est affaire d'Eglise locale, mieux, de chefs de famille consentants.

Premier essai de tassement des choses, en 1789. Dix-sept ans avant l'Université impériale napoléonienne, on propose dans le rapport Smith l'université canadienne, le collège par comté, l'école par paroisse. Evidemment, la rationalité du projet plaît; mais tout dépend de quelle autorité relèvera le système. Le gouverneur Carleton, le député Panet, les évêques Hubert et Inglis introduisent une fois pour toutes dans les débats sur le système d'éducation des considérations inconciliables de langue, de confessionnalité, de contrôle et de financement. Et passe le temps, et dure la lutte d'hégémonie, et s'aggravent l'analphabétisme, l'ignorance, le manque de responsables reconnus et acceptés!

L'explosion de la pression démocratique, ici comme ailleurs en Occident entre 1830 et 1850, vaut au Bas-Canada cette fleur d'humanisme qu'est le rapport Durham. Il y était relevé, entre autres, la *too great abundance of means of superior education enjoyed by the French Canadians*, mais que, par contre, *there exists at present no means of college instruction for the Protestants in the Province*. A noter l'identification linguistique pour les uns, religieuse pour les autres: on saura quelle distinction choisir en écrivant l'Article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique. Quoi qu'il en soit, on tente dès lors d'agir, ce dont témoigneront les études démographiques subséquentes, c'est selon, en termes de cible atteinte ou de coup qui a fait long feu.

Le futur Québec, réduit à sa portion congrue, se mire dans les constats de Sicotte (1853), de Meilleur et de Chauveau (1867), trois relevés de détresse. Un éphémère ministère de l'Instruction publique (1867-1875) tué dans l'enfance par *l'establishment* et l'intégrisme, un autre (1898) avorté avant de naître, par le Pape lui-même, a-t-on prétendu, font se replier sur soi un peuple de paysans qui sait ce qu'il veut, qui veut savoir, mais qui, comme tout paysan devant le mal des saisons, attend son heure, son occasion, sa reprise contre hommes et destins.

20^e siècle

Une mauvaise querelle sur l'obligation scolaire, qui ne sera résolue qu'en 1943, fait l'objet de longs débats théologiques qui cachent mal des considérations d'ordre politique: comment démêler la confusion nationalisme- catholicisme, ou colonialisme-protestantisme, ou encore économie-langues, libéralisme-ultramontanisme? Constamment, des interférences de l'extérieur viennent troubler l'évolution vers la maturité: consolidation du *Dominion* d'un océan à l'autre; extension du marché commun nord-américain; immigration en nombre d'éducateurs congréganistes, spoliés et chassés de France, donc devenus intégristes ou même méfiants. Malgré tout, l'éducation s'organise, mais ne se structure pas. Elle emprunte ou improvise en juxtaposant. Elle se diversifie et se complète, mais ne se coordonne pas; des pans entiers du système sont plus ou moins laissés à l'avenant. Surtout, pour la section majoritaire de la population, à cause de toutes ces pressions extérieures, la création d'élites et la formation de compétences n'ont pas la priorité qu'elles devraient avoir. Les individus qui persistent ne percent pas ou "s'exilent" en s'assimilant aux "autres".

Et entre-temps l'idée s'est faite ailleurs que l'instruction et même l'éducation sont choses d'un Etat moderne, détesté de Noblesse et de Clergé, d'élitisme et de doctrine, rebâti sur la seule assise d'un Tiers élu démocratiquement et universellement. Ce nouveau Tiers a tendance à porter deux noms, selon l'allégeance: Chambre des communes ou Assemblée nationale. Là on cherche l'identité collective par enquêtes sur la culture et sur la recherche scientifique, et on subventionne les universités pour l'inventer; ici, tenant cette identité pour acquise et ayant enfin la capacité d'agir, on façonne un projet de société et on crée, entre autres mais avant tout, un ministère de l'Education pour le réaliser. C'est 1964.

Rôle du ministère de l'Education

Un ministère entrepreneur, non un ministère gérant; un ministère dégagé du passé, impatient face au présent, tout préoccupé d'avenir . . . Un ministère dépositaire des aspirations et des consensus historiques. En dix ans il fit les régionales, les polyvalentes, il fit les cegeps, il fit, par paternité putative, l'Université du Québec; il paya, il récupéra la taxe; puis, voyant que cela était bon, n'entendit pas et n'entend toujours pas s'en tenir là. Un ministère de l'Education nationale digne de l'adjectif voit, n'est-ce pas, également aux programmes, aux personnels, au fonctionnement, aux structures, et ne dédaigne pas les bâtiments. Seule la confessionnalité lui échappe, parce qu'elle est demeurée l'apanage de Victoria, *keeper of the Faith*, "gardienne de la foi", sinon de la langue du culte impérial. (C'est ainsi qu'en Ontario, pendant un siècle, le Fiata gouvernemental fit on ne put être catholique à l'école que pourvu que ce soit non pas en . . . gaélique, mais en anglais! Libre choix: exclu). Or, au Québec, les institutions établies, pendant et après ce siècle?

Division confessionnelle

L'Esprit remplaça et dépassa la Lettre. Les dissidences dont il a été question plus haut devinrent légitimes et légales. Davantage: systématiques à Montréal et à Québec, là où la politique était décisive. Catholiques et protestants se divisèrent donc les francophones et les anglophones. Avec des effets marginaux comiques.

En 1960, la majorité des commissions scolaires *dissidentes* étaient catholiques et francophones au Québec. A cause des Cantons de l'Est.

Au début des années 1920, les juifs devenaient, par la sagesse du Conseil Privé de Londres et malgré le nationaliste Henri Bourassa qui leur souhaitait l'autonomie, des protestants. Pour fin de taxation.

Depuis toujours, les Irlandais occupaient la classe bilingue "multi-âge" au fond du corridor chez les francophones. D'où le "mon ami Johnson" de de Gaulle en 1967...

Les commissions scolaires en grande majorité furent constamment neutres juridiquement sinon de fait. Ce n'est qu'en 1971 que l'ensemble du Québec fut également confessionnalisé et bilinguisé, lorsqu'on a partout dédoublé le territoire des municipalités scolaires.

Avatars historiques. L'important est de considérer que sur un tronc commun de structures identiques, deux greffons parallèles ont poussé. Puis que le ministère de l'Éducation a désormais reçu mission d'unifier, à coups de contraintes et de compromis, d'imposer la convergence aux lignes parallèles.

Les commissions scolaires, conçues en 1841 sur le modèle américain, n'ont pas hésité, d'un côté comme de l'autre, à offrir des services éducatifs allant même jusqu'à l'enseignement supérieur. Ce n'est que depuis la réforme qu'elles sont réduites à ne pas dépasser la 11^e année.

Division linguistique

Dans la partie anglophone, une fois acquis le retrait et l'autonomie, le système des commissions scolaires permettait la continuité historique et les syndicats organisèrent l'enseignement élémentaire. Puis assez tôt, le statut socio-économique du groupe en faisant une élite, l'élite, il fut requis de mettre sur pied le second degré à l'intérieur du même organisme. Un second degré orienté d'ailleurs presque exclusivement vers l'université: noblesse oblige. Pendant que Sir George Williams récupère les allogènes au secondaire et au supérieur, Bishop et McGill assurent la continuité: dans un cas un "collège libéral" de quatre ans; dans l'autre, un collège complété bientôt par les deuxième et troisième cycles,

puis entouré d'écoles professionnelles. Caractéristique de ce système sélectif pour élites: jusqu'au bout il restera un des rares, sinon le seul, sur ce continent, à prévoir et à réussir en partie l'entrée à l'université après la onzième année de scolarité au lieu de la douzième. L'influence exercée par ce système sur la réforme est lourde de conséquences. Dans un contexte d'unification, de démocratisation et de généralisation des enseignements secondaires à partir de ce modèle, la loi des masses et de la moyenne s'impose et il faut planter une douzième année secondaire quelque part. Ce sera le cégep des quatre ou six sessions, le cégep mi-chair mi-poisson, mi-école, ainsi devenu mi-collège, grugeant sur les deux, un cégep par conséquent assez différent du *Two-Year College*, qu'il faudra presque faire avaler de force, et par le *High School*, et par la *University*, comme cycle de transition autonome et obligatoire. Sous l'égide du ministère qui, contrôlant le trait d'union, contrôle d'autant mieux le reste.

Chez les francophones, à la fin du second conflit mondial, l'ensemble de la collectivité avait atteint l'âge industriel. La mentalité s'urbanisait, le niveau de vie grimpa, les besoins urgents en éducation refaisaient toujours surface. On avait fini par s'accommoder de commissions scolaires locales (plus de 1500) oeuvrant surtout à un niveau primaire suivi, pour le petit nombre, de collèges classiques de garçons, d'écoles normales de filles, et d'écoles "primaires supérieures; — au-delà de 400 établissements en tout —, amalgame de deux organisations sociétales. Lorsque, d'une part, les finissants du cours primaire supérieur — plus tard nommé cours secondaire — furent assez nombreux à vouloir continuer à l'université et que, d'autre part, celle-ci leur ouvrit des filières d'études (sciences, ingénierie, administration...) qui n'étaient pas devenues l'apanage des bacheliers (donc en dehors des facultés de théologie, droit et médecine, suffisamment alimentées par les collèges classiques), la jonction entre l'école et l'université se fit naturellement. Le problème de la démocratisation de l'enseignement et de l'accessibilité à l'éventail complet de l'éducation supérieure se posait donc dès le début des études secondaires. Comme en France, jusqu'à récemment, d'où nous venaient nos collèges. Différemment, des Etats-Unis, d'où nous avons importé les commissions scolaires.

L'incoordination de cette époque révolue ne pouvait plus durer. Une nette aspiration à atteindre un ordre cohérent porte à fusionner en un seul bloc structures, institutions et programmes d'éducation. Ce qui fut fait selon Parent.

Cette fois, l'Esprit a définitivement quitté les organismes d'éducation pour habiter désormais le ministère de l'Etat. Et c'est là que se fait prioritairement l'avenir éducatif, phénomène québécois typique à l'intérieur du Canada, comme l'ont relevé les enquêteurs de l'O.C.D.E.

"Nous commençons à peine nos classes dans l'apprentissage de la liberté politique, dans le gouvernement de nous-mêmes, et voici que s'abat sur nous l'Etat des technocrates. Même si cet Etat est de plus en plus le nôtre et même si ces technocrates sont des nôtres, nous savons encore mal quels rapports établir avec lui, c'est-à-dire avec eux. Une des dialectiques les plus cruciales se joue en ce moment dans notre société entre, d'une part, cette élite toute nouvelle d'experts-technocrates gouvernants et, d'autre part, les classes

moyennes qui découvrent l'Etat sans avoir appris la démocratie. En ce domaine comme en bien d'autres, nous aurons à inventer nos solutions". (J. C. Falardeau, dans *Structures sociales du Canada français*, p. 13).

Pour parodier le poète révolutionnaire André Chénier, on pourrait avancer que sur des organismes anciens, on greffe des réalités nouvelles. Partie de Boston, l'institution est arrivée à Québec en passant par Paris.

Réalités nouvelles

Le citoyen élit ses députés tous les quatre ans et fait ses représentations mensuelles aux commissaires. Il ne se sent plus, face à l'école, à la fois citoyen-électeur et parent-utilisateur. Le parent d'élève, lui, quand le cœur lui en dit, participe en parallèle, cautionne les décisions au fur et à mesure, puis travaille aux classes-neige, quand il y a du froid et de l'argent. Equilibre instable. Dans la mesure où l'opinion publique accepte que la commission scolaire, comme un vieux soldat, soit de plus en plus retirée du service actif pour être versée dans les administrations, il faudra que l'unité de base, c'est-à-dire l'école, avec ses élèves, ses éducateurs et ses parents, acquière ce qu'elle n'a pas encore: son entité juridique propre, incluant pouvoirs, devoirs et moyens. Autrement, la population, ébahie, devra se contenter d'assister au tournoi des hérauts: le M.E.Q. et la C.E.Q.

Il n'y a plus de collèges selon le *Ratio Studiorum*; il n'y a plus de *Liberal Arts Colleges*, sinon sous des formes nostalgiques et diminuées, appelées institutions indépendantes, et que toute collectivité non totalitaire doit accepter. Les cégeps polyvalents et ambivalents ont surmonté les maladies de l'enfance, mais restent soumis à tous les aléas de l'adolescence. Il est temps de les initier dans la société à leur place précise et définitive, entre le secondaire et le supérieur, entre le général et le professionnel, entre le culturel et le technique, entre le canton et l'univers. Eux, ils ont déjà leur entité juridique, leur loi cadre; c'est à l'intérieur d'un réseau (de plus de quarante établissements, ce qui est beaucoup...) que l'équilibre des forces et que la compétition des objectifs jouent.

Enfin, les universités. Elles n'ont pas, comme ailleurs, en Ontario, en France, leur ministère de référence; le ministre de l'Éducation n'a pas juridiction sur leur fonction fondamentale, symbolisée par le pouvoir de diplomation, ce qui ne l'empêche pas de leur causer tout de go en termes de planification des subventions gouvernementales... Là donc également l'initiative est passée ailleurs et désormais seule la concertation — plutôt que la compétition — permet une certaine marge d'autonomie étayant la nécessaire liberté académique. De telles exigences transcendent l'histoire, les cultures et l'idéologie! L'Université québécoise, sous toutes ses formes, serait en définitive considérée comme contrôlée de près par l'Etat parmi la plupart des *State Universities*, mais par contre comme passablement indépendante parmi certaines universités nationales. Vérité au delà des Pyrénées, erreur au delà: une fois de plus tout dépend de l'endroit où l'on place l'Etat, la Nation, la Démocratie.

Au total, quand il s'agit, en éducation, au Québec, de relations entre le gouvernement et les différents corps constitués, une vision de l'Etat s'est imposée depuis vingt ans. Cette vision est faite d'unité, au nom de laquelle il ne peut être refusé à personne d'être partie prenante, et à laquelle les parties ne peuvent plus ne pas souscrire.



Richard Joly

L'école de la suprême esquive?

Une minute d'auto-critique

As Dean of Education, the author was once obliged to put his name to the degree of a student who was academically qualified, but morally unfit for a teaching job. University evaluation as expressed in degree-granting procedure might trick society into believing that holders of diplomas have received an education in addition to mere training for professional duties. One way to prevent such harmful misunderstanding would be for the university to state clearly the education is not its business, that its function is to train highly qualified brains. Such a strategy would have advantages and draw-backs, the saddest one being the under-employment of a professor's experience and wisdom as a fully developed person.

‘L'esquive s'exprime d'abord et avant tout dans le grand silence qui plane autour (des éducateurs) dans le monde scolaire, concernant les valeurs dont il importe de vivre et de faire vivre. Elle est ce silence et se nourrit de lui.’¹

Il m'arrive souvent de me demander si je suis un *éducateur*. Une question comme celle-là ne devrait pas sembler saugrenue, même à l'université. Il me paraît peu probable que la réponse m'en vienne jamais d'un ordinateur ou d'une formule chiffrée. Peu importe. Je ne peux oublier que l'université se situe au niveau le plus élevé de ce qu'on appelle un système d'éducation. Pour pratiquer la fonction critique dont elle dit avoir un si fort souci, peut-être devrait-elle commencer par se demander ce qu'elle y fait, dans le système.

Que je sois *enseignant* ne fait de doute pour personne: ni pour moi, ni pour les étudiants qui viennent à mes cours, ni pour le public qui m'appelle professeur. Ce public paie des sommes folles pour maintenir des établissements comme celui où je gagne mon pain. Le moins que je puisse lui donner en retour de son argent, c'est de lui dire ce que je lui fabrique: des instruits ou des éduqués? Dans mes revues et dans mes journaux, je rencontre de plus en plus de gens qui semblent se

la poser, ma question. De plus en plus souvent aussi, mes étudiants l'ont au fond du regard.

Un doyen traumatisé

Chaque fois que j'essaie de clarifier mon identité, de vérifier qui je suis, je me trouve ramené comme malgré moi vers un épisode du temps où j'étais doyen. Vers un épisode qui bousculait des années d'auto-complaisance.

Vers la fin de cette année-là, quelques semaines avant la collation des grades, arrivait sur mon pupitre la preuve irréfutable, bientôt confirmée par l'aveu de l'acteur principal, qu'un de nos étudiants avait commis des actes . . . disons inacceptables, dont personne ne songeait à contester l'indignité. Ces actes conduisaient à une seule conclusion: le dernier risque à prendre, c'était d'ouvrir à ce gaillard-là des écoles pleines de petites filles. Au dossier académique, des notes très satisfaisantes; des résultats solides dans tous les savoirs et savoir-faire portés au programme. Un triste sire, en somme, ou peut-être un malade, ou peut-être simplement un humain encore inachevé, mais très déceimment instruit.

Quelques jours plus tard, le registraire me remettait une pile de diplômes à signer, dont celui de notre oiseau. Ma signature dirait: "Oui, j'atteste que ce monsieur est tout à fait apte à occuper un emploi dans une école. Il s'est élevé à la hauteur des standards de l'Université, il a atteint la qualité décrite dans nos normes". La machine se remettrait à ronronner; une couple d'autres signatures, un beau sceau rouge et hop! vas-y mon gars! Sur la foi de ma signature, "en vertu des pouvoirs à nous conférés", toutes les écoles s'ouvraient à ses ébats.

Après des jours d'angoisse, la panique au coeur, j'ai signé . . . Les intimes dont j'avais secrètement pris l'avis m'ont répété que dans les universités, on ne s'occupe pas de ça. Ils m'ont montré l'article des *Règlements* qui dit que c'est la moyenne cumulative, rien d'autre, qui déclenche l'émission du parchemin. Avec un brin d'impatience, ils m'ont rappelé qu'on était sorti, Dieu merci! de l'époque où le collège exigeait un billet de confession au retour des vacances. Chaque consultation se terminait sur un grand silence de mon interlocuteur quand je lui suggérais: "Et s'il devenait titulaire de la classe où *ta fille à toi* s'inscrira en septembre . . ."

En signant, j'avais au coeur le sentiment de commettre un faux, de tromper en pleine connaissance de cause la confiance que la société avait mise en moi. Je me sentais comme le manufacturier qui collerait une étiquette "A-1" sur une caisse de son produit, sachant très bien à quels risques il exposait le consommateur naïvement rassuré par l'étiquette.²

Le sens de l'anecdote

Je n'avais évidemment aucun goût de juger cet étudiant "criminel" ou "pécheur": je ne suis pas un tribunal ni un Dieu qui sonde les reins et les cœurs. Seconde évidence: je ne peux traiter d'irresponsables les autres administrateurs supérieurs qui ont signé le parchemin après moi. Ils ne connaissaient littéralement rien du colis que leur fonction leur imposait d'estampiller. Dans nos gigantesques machines à instruire, ce n'est même pas au niveau du doyen que s'évalue l'étudiant; c'est aux petites "unités locales", aux équipes de programmes, qu'incombe la responsabilité. Au-dessus, tout n'est qu'empilade d'actes de foi.³

Ce la dit, la question de base ne s'évapore tout de même pas dans le clair paysage de nos pratiques courantes. Les facultés d'éducation ne sont pas les seules, je présume, où un professeur se demande de temps en temps ce qu'il dit quand il recommande qu'on émette un diplôme en son nom, quand il déclare un finissant conforme à l'idée que l'université se fait d'un finissant "réussi". Le plus traumatisant d'une anecdote comme celle que j'ai vécue, ce serait qu'elle ne traumatise plus personne et ce, au niveau le plus élevé d'un système dit *d'éducation*.

Il doit bien se trouver des facultés où un professeur, où une équipe de professeurs finissent par se dire: "Nous avons formé un habile manieur de textes et de chiffres, mais voici six, voici huit sessions qu'il manifeste ce qu'il a dans le ventre: un seul moteur, l'appétit du fric et du pouvoir". Une évaluation vraie, dans ce cas, ne devrait-elle pas dire à toute la chaîne des signataires confiants: "Inférieur aux normes de l'université, diplôme refusé"?

Il doit y avoir beaucoup de gens chez les enseignants universitaires qui sache flairer les mini-canailles, les incultes, les ventrus qui ont autant de sens social qu'une distributrice ("Tu m'apportes pas d'sous? crève!"), les poltrons qui n'ont jamais élevé la voix de leurs convictions contre les apprentis-dictateurs de leur association étudiante, les myopes qui ne voient pas plus loin que le couloir du syllabus, les fanatiques de la loi et de l'équation qui ne comprendront jamais que la qualité de la vie ne se mesure pas à l'épaisseur des codes ou des print-outs d'ordinateur. "En foi de quoi... en vertu des pouvoirs à nous conférés...". Prenez notre parole, Dame Société, fiez-vous à notre signature. Ne vous tracassez de rien. Lisez l'étiquette: vous voyez, "c'est ça, une formation réussie, A-1, conforme à notre définition de la qualité".

Sur un ton plaintif...

Je discutais récemment de ces choses avec une classe que j'aidais à chercher un sens acceptable et stable au mot "valeur". Bien avant la fin de la rencontre,

une étudiante me posa sur un ton plaintif la question que j'attendais: "Pourquoi c'est rien qu'à nous, les futurs enseignants, qu'on parle de ça, la nécessité d'afficher des valeurs nettes, nobles, réfléchies? Au Droit à côté, en Administration, on ne leur fait pas passer des heures à se demander s'ils s'encroûtent dans l'égoïsme, s'ils trichent avec les autres et avec eux-mêmes. En Sciences, ils n'ont pas de cours là-dessus, la compétence envisagée d'abord comme un instrument de promotion collective. En Pharmacie, ils leur en servent, des valeurs? En Economique, on en exige des essais sur le respect de la personne en démocratie?"

Comme tous les cris d'indignation, comme tous les gestes d'accablement, une pareille sortie charrie beaucoup de vrai, beaucoup de faux. Etre enseignant aux premières étapes d'un processus d'éducation, c'est sûrement l'un des plus difficiles métiers, celui qui engage le plus durement la personne totale. Dire "Ils ne leur parlent jamais de ça" est une exagération manifeste. A l'université comme dans toute école, on enseigne sa personne pendant qu'on enseigne sa matière; ce qu'on *est* passe invariablement avec ce qu'on *sait*. Le professeur de l'enseignement supérieur qui prétend ne pas avoir de valeurs et qui refuse d'admettre qu'il en transmet donne une double preuve de sa naïveté prodigieuse.

Lorsqu'il fait la ronde de ses malades avec ses apprentis, le patron de Médecine en dit des choses sur le respect de la personne, sur la responsabilité qui ne s'enracine pas d'abord dans la loi mais dans la conscience, sur la beauté de la vie et sur le sens de la mort. Reste à voir lesquelles . . . Lorsqu'ils forment nos futures "têtes dirigeantes", les profs de Génie, de Marketing, de Service social en disent des choses sur la moralité de la propriété privée, sur la justice dans ses relations à la loi, sur le "Consommez et vous serez heureux". Reste à voir lesquelles . . . Quand on regarde un catalogue de valeurs comme celui du *Livre orange* du Ministère de l'Education, on y trouve de bonnes questions à se poser.⁴ On y découvre, par exemple, que ce sont là les valeurs "dont l'école du Québec se réclame" . . . donc celles dont les universités du Québec aussi pourraient vouloir se soucier. On y observe ensuite que le *Livre* propose de nombreuses caractéristiques de la personne auxquelles nous nous attachons avec application: le sens du travail méthodique, le jugement critique, l'honnêteté intellectuelle, l'aptitude à communiquer ses expériences.

A feuilleter le catalogue . . .

Il ne faut cependant pas le feuilleter longtemps, le catalogue du Ministère, pour nous apercevoir que plusieurs des articles dont nous serions censés nous réclamer, nous aussi, ne sont pas en très forte demande dans nos programmes officiels; en bonne logique, on ne les trouve nulle part ni dans nos évaluations, ni sur nos diplômes. Reconnaissons que nous avons envie de pouffer de rire à la pensée que nous pourrions, à l'université! chercher à développer "l'aptitude à aimer et à être aimé . . . le goût de l'expression artistique . . . le sens de la gratuité qui s'enracine dans la charité et le don de soi". Personne de notre entourage ne s'oppose, bien entendu, à de si nobles aspirations d'une éducation de la personne.

C'est une tout autre affaire de dire ouvertement qu'on s'en fait des objectifs, de le dire si ouvertement qu'il en paraisse quelque chose dans notre activité quotidienne et dans les évaluations qu'expriment nos diplômes.

Il ne faut pas croire qu'il ne se passe rien en ces domaines sur nos campus. Des acres de babillards s'étalent partout et débordent d'annonces de concerts et de films, d'invitations à *jogger*, à marcher sur le Parlement, à monter à Saint-Benoît. Nous avons des équipes sportives et des clubs de théâtre, des communautés chrétiennes, des associations politiques partisans ou pas, des coopératives, des cercles d'amateurs d'ovnis, des cénacles d'écologie et de yoga. Quand le grand public s' imagine qu'une université est une maison austère où tout le monde passe son temps à donner ou à suivre des cours, ledit grand public révèle qu'il n'a pas mis les pieds sur un campus depuis très, très longtemps.

Ces initiatives admirables, on ne peut en douter, réussissent à sortir plusieurs étudiants du cadre étroit et rigide de nos enseignements. Devant un babillard, on a cependant du mal à secouer une constatation gênante. Sauf de microscopiques exceptions, rien de tout cela n'est systématiquement, délibérément relié à nos syllabus ni à nos objectifs. Qui participe? Qui ne participe pas? Aucune importance! Qui en retire quoi? puisque le diplôme ne doit rien en dire, nous ne posons même pas la question.

Ce que nous appelons "la vie étudiante" est une chose; les services de l'enseignement en sont une autre. Il se produit bien, par-ci. par-là des rapprochements occasionnels et superficiels, mais la rupture fondamentale est nette. S'instruire, c'est la tête, les programmes, les profs, les examens, les diplômes. Vivre, c'est le cœur et le ventre, c'est la santé, les résidences, les loisirs, la pastorale, la cité à construire et la condition humaine à porter. Qu'on ne vienne surtout pas déranger l'instruction en lui demandant ce qu'elle fait dans la vie; n'allons pas agacer la tête en lui racontant des histoires de cœurs et de ventres.

La plus sublime cocasserie, ce serait de laisser entendre qu'au moment où l'université estampille ses finissants "Conformes à notre image de la qualité?", elle devrait se soucier d'autre chose que de leur tête. Nos diplômes ne sont que ça, au fond: des étiquettes apposées sur des têtes (et parfois aussi sur des mains). Nous ne pourrions vraiment pas les apposer sur des personnes qui vivent trois, quatre, cinq ans parmi nous, mais dont nous ne savons rien, ou presque. "Tête capable de couper des molécules en petits morceaux pour en tirer des produits utiles... Tête capable de fabriquer un métal résistant pour en tirer des moteurs très utiles aussi... Tête capable de mesurer le vocabulaire d'un enfant, de calculer le profit d'une usine, de préparer une édition critique de Schopenhauer, de relier le cours du dollar au cours du yen... Tête et mains capables de disséquer un puceron, de redresser une dentition, de dessiner un système de viaducs".

Qu'on ne me fasse pas dire d'âneries! Je sais très bien que dans la tête et les mains de nos diplômés, comme dans les nôtres, il s'accumule beaucoup plus que le savoir nécessaire pour poser de petits gestes techniques. "Apprendre à apprendre" connaît une grande vogue de nos jours. Nos enseignements tendent de plus

en plus explicitement aux apprentissages fondamentaux. à l'acquisition des méthodes qui demeurent alors que les trucs passent.

Il n'en reste pas moins que nos étudiants apprennent une foule de choses, fondamentales aussi, ailleurs que dans nos salles de cours, mais la qualité d'homme ou de femme vers laquelle chacun chemine ne nous fait ni chaud ni froid. Sous nos yeux et en partie par nos soins, ils édifient *les structures profondes du sens* qu'ils donneront à leur savoir et à toute leur existence, mais de ce sens, nous ne leur disons même pas si nous avons quelque chose à dire. Nous les voyons croître, nous sentons qu'ils mûrissent, mais notre conception de notre rôle nous fait soutenir que rien de ça n'est de nos affaires. En bonne logique, les diplômes que nous décernons n'en disent rien.

Le problème serait-il mal posé?

Les gens qui pensent que les choses sont bien comme elles sont, ce qui est déjà un jugement de valeur d'une extrême importance, ne manquent pas d'arguments de poids. Quand Naud et Morin analysent l'esquive des éducateurs qui refusent de nommer leurs valeurs, ils font état de la possibilité que nous ne soyons plus capables d'établir un consensus sur des valeurs qui dépasseraient le niveau de la plus plate instruction, du danger de compromettre l'apprentissage de la liberté chez des personnes en processus d'accès à l'autonomie, du risque d'imposer à des jeunes les valeurs périmées de leurs aînés.⁵ Des considérations de cette gravité ne se rejettent pas d'un revers de la main.

On se demande aussi, et c'est fort juste, comment l'université pourrait concrètement s'y prendre pour dire à la société quelle sorte de personne elle lui livre quand elle signe le diplôme d'un finissant. Comment observerait-elle le progrès des acquisitions qui peuvent résulter de tant d'expériences, fortuites et planifiées, intimes et publiques? Quel étalon pourrait servir à les mesurer? en quels termes formuler le résultat de la mesure? Cent questions montent, mille problèmes surgissent, énormes, apparemment insolubles.

Quand on n'en peut plus de se casser la tête sur une difficulté, il est souvent utile de revenir en arrière et de se demander s'il n'aurait pas fallu la poser autrement dès le départ. Nous voici devant un raisonnement tout simple: la société prend nos diplômes pour des papiers qui décrivent des personnes; or, cette identification n'est pas possible, elle n'est peut-être même pas souhaitable; donc... cul-de-sac. Qu'arrive-t-il si nous mettons la majeure en doute? La société nous demande-t-elle de lui former des éduqués plutôt que de simples instruits, ce qui pourrait l'amener à s'abuser sur le sens de nos diplômes-étiquettes-sur-des-têtes?

Première constatation: nous ne savons pas très bien ce qu'elle nous demande, Dame Société. Pour des spécialistes de la rigueur et de la méthode, nous ne sommes pas toujours très édifiants sur ce terrain. Nous nous guidons sur des bribes d'évaluation, sur ce que disent les employeurs, les associations profes-

sionnelles qui apposent une seconde estampille sur nos produits. Quand des messieurs-dames tout de même passablement crédibles comme le Conseil supérieur de l'éducation, la Commission Angers, les centrales syndicales nous avertissent que notre conception du "service à la collectivité" aurait besoin de sérieux époussetages, nous n'allons pas très loin dans nos analyses. Nous concluons sans peine et sans appréhension que nous n'avons pas à changer grand-chose; la "réforme" qu'on nous demande, c'est simplement d'étendre nos méthodes actuelles à des clientèles que nous n'avons pas encore servies.

Peut-être ne sommes-nous pas très ferrés non plus sur ce que nos étudiants eux-mêmes attendent de leur passage chez nous, sur leurs besoins au-delà de la chaîne savoir-diplôme-revenu-sécurité. Nos cours, nos recherches, nos congrès, nos activités syndicales ne nous laissent guère de temps pour explorer ces territoires ténébreux. Bien plus, puisque la personne est unique et qu'il n'y a pas de science de l'unique, comme disait la bonne vieille Scolastique, la personne n'a guère de place dans les temples du Savoir. Je me rappelle à peine un ou deux étudiants qui nous ont laissés en disant: "J'ai trop d'appétit de m'instruire pour ce que vous avez de savoir à m'offrir". Je me souviens, par contre, de tant de candidats qui sont partis (ou qui ne sont plus tenus que par le fil du diplôme indispensable) et qui de toutes sortes de façons me disent: "J'étais venu me nourrir de *sens* et tout ce que je trouve sur vos tables, c'est de la *connaissance*".

Faisons l'hypothèse que la société attende une seule chose: ce que je lui ai dit avoir le goût et la capacité de lui préparer. La compréhension se rétablirait vite alors entre le producteur et le consommateur, non? Si je disais et redisais, bien clairement, que mon niveau de fonctionnement, c'est celui de *l'instruction*, rien de plus, on ne me demanderait pas davantage. On ne ferait pas de mes diplômes autre chose que ce qu'ils sont. Mes étiquettes continueraient de se lire "A la hauteur de nos normes", mais chacun saurait qu'il faut aussi comprendre: "Consommez à vos risques".

Les situations claires favorisent l'harmonie des saines relations. Le fléchissement des poutres et le fléchissement des cotes à la Bourse, ça, c'est nos oignons; le fléchissement du sens social de l'entreprise? connais pas! La loi, on s'en occupe; la moralité? ils auraient dû couvrir ça au CEGEP. Les degrés de liberté en statistiques, ça mérite des heures; ce que le pouvoir occulte des technocrates du savoir laisse de liberté au citoyen? allez voir en Philo, mais en attendant, revenons à la matière... Les poutres, les cotes, les lois, les stats: voilà nos frontières. Quelqu'un d'autre s'occupera bien du reste: la Vie étudiante, les partis politiques, les centrales syndicales, les médias, et les curés bien sûr.

En plus d'empêcher la société de nous prendre pour ce que nous ne sommes pas, cette clarification des choses présente un autre avantage, de taille. Comme professeur, comme membre d'un corps professoral, je ne serai pas tenu à les nommer, mes valeurs. Je n'aurai plus à dire que selon moi certaines choses se font et d'autres pas, sauf si les journaux ont déjà appris à tout le monde qu'un

juge en a ainsi décidé sur le banc ou si la dernière loi votée le dit clairement. Quand mes étudiants reviendront de la pause-café et me demanderont ce que je pense de ce qui arrive au Cambodge ou dans la haute finance en Italie, je leur dirai seulement que nous sommes en retard et que pour finir le Chapitre 7 . . .

Quand ils sont entre eux, quand ils essaient de s'entr'éduger, on m'a raconté qu'ils parlent passionnément de choses qui ne sont pas dans nos syllabus: l'avortement en relation au respect de la vie, l'euthanasie et le suicide, l'aliénation du travailleur dans l'entreprise et du citoyen dans l'Etat-Providence, le Gouvernement qui fait des profits à trafiquer avec des tortionnaires, les écoeurements de la société de consommation, comment on se conduit quand il y a grève dans les services publics, l'accablement d'être forcé de faire tant de choses auxquelles on ne croit pas. Sauf dans des programmes spécialisés ici ou là sur le campus, on ne parle pas de ces histoires à l'université. Si mes groupes insistent, je pourrai toujours leur donner le numéro de la Communauté chrétienne ou le nom du directeur du Service de counseling.

Ce qu'ils rapporteront de ces trucs pas universitaires n'entrera évidemment pas dans leur moyenne cumulative; leur parchemin n'en dira strictement rien. J'en trouverai peut-être deux ou trois qui auront lu Grand'Maison et qui, après trois bières, auront assez de taille pour me demander si, par hasard, je serais un "triste plombier".⁶ S'ils raisonnent comme ça, c'est évidemment parce qu'ils n'ont pas compris que dans une société pluraliste, n'importe qui a bien le droit de faire imprimer n'importe quoi.

Une angoisse qui refuse de s'apaiser

Une fois arrivé à ce point, je ne me sens pas mieux dans ma peau qu'à la première seconde de ma minute d'auto-critique. J'ai peut-être trouvé une issue à cette situation où nos diplômes induisent la société en "erreur sur la personne". De cette issue surgissent pourtant de nouveaux problèmes aussi difficiles que le premier; de mon hypothèse se dégage un rôle de l'université qu'il n'est pas facile d'assumer.

Les matières que j'enseigne, Philo-Socio de l'éducation, se prêtent plus spontanément que d'autres aux démarches que mes étudiants me demandent de faire avec eux. Si je donnais "Les parasites du maïs" ou "Le commerce du blé dans l'Europe de Ferdinand XXXVI", mes relations avec mes classes ne seraient sûrement pas celles que je vis aujourd'hui. Je dépiste, c'est sûr, des garçons et des filles qui n'ont pas encore l'autonomie très solide et qui prennent l'université pour une sorte de clinique où l'on vient, à l'occasion d'un programme, se faire dorloter ses immaturités. Je travaille surtout au 1er cycle, un niveau où l'on a souvent l'occasion de constater que même si notre système social fait semblant de le croire, nous n'avons pas que des adultes dans nos clientèles. Par contre, même au cycle de la maîtrise, même chez des étudiants qui ont déjà plusieurs années de vie professionnelle à leur dossier, je m'adresse régulièrement à des personnes qui sont venues chercher dans la boîte, qui viennent chercher chez moi

autre chose qu'une situation où se frotter à des cerveaux. Leur dire qu'ils se sont trompés de porte, ce ne serait pas gai . . .

Je dois bien reconnaître également que la société, c'est moi aussi, et que je commande aux facultés d'à côté ce que j'aime consommer. Quand je me rends chez mon dentiste, ce que je lui demande, ce que je suis heureux de le voir assez instruit pour m'offrir, c'est qu'il m'anesthésie proprement . . . tant pis s'il prend Telemann pour un manufacturier de skis. Je suis enchanté que mon comptable lise assez d'horribles papiers de l'Impôt pour inscrire sur mon rapport les chiffres qui m'avantagent . . . tant pis si le pauvre bougre n'a jamais entendu dire par les professeurs qui nourrissaient sa compétence qu'on peut se nourrir d'autre chose que de ces horribles papiers. En ce sens, c'est mon "moi" de consommateur de savoir professionnel qui mutile le "moi" de mes collègues. Sans ce moi-consommateur, ils auraient peut-être le goût d'être plus que des instructeurs.⁷

Je débouche ainsi sur une vision strictement politique de la fonction du professeur d'université. J'en fais une sorte d'outil sacrifié aux aspirations de confort et de sécurité du corps social, une mécanique à instruire dont la formation, l'activité, les normes de qualité sont commandées par des appétits de mieux-être à satisfaire par des bonds de plus en plus exténuants vers le savoir-plus. S'apercevoir dans un tel miroir, c'est à donner le goût de se fuir.

Je ne peux m'empêcher non plus de considérer que dans une société qui s'occupe si fort de rentabilité, d'utilisation optimale de ses ressources humaines, faire de l'université une boîte affectée simplement à l'enseignement et à la recherche du savoir requis par l'acte professionnel, c'est gaspiller un capital unique, inestimable. On peut sous-employer un corps professoral de bien des façons, dont celle de le forcer à garder sous le boisseau, à ne pas utiliser une partie considérable de son potentiel. En ne faisant pas état de ce qui nous avons dans le cœur et dans le ventre, en le dissimulant soigneusement sauf dans quelques conversations espacées avec de rares étudiants, nous donnons l'image de moteurs qui tournent à régime réduit.

Ce potentiel fabuleux, c'est celui de savoirs non universitaires et de savoir-vivre qu'on découvre chez tous ses collègues aux moments où ils cessent de se corseter dans leur discours de professeurs. Fonctionner à plein régime, pour ses étudiants et pour la collectivité, ce serait ouvrir la personne à pleins gaz, laisser ronfler l'expérience, la sagesse, l'appétit d'épanouissement qu'enveloppent nos blousons d'instructeurs. Savoirs et savoir-vivre qu'on a tirés de lectures étrangères, tout à fait étrangères à ses cours, d'une soirée au théâtre, d'une visite à l'hôpital, d'une rencontre fortuite dans l'autobus. Savoirs et savoir-vivre dont on s'est imprégné et dont on VIT en tenant les comptes des Petites Soeurs des Pauvres, en jouant le violon dans un orchestre, en s'engageant dans certaines actions politiques, en fouillant sa généalogie, en éduquant ses enfants, en descendant une rivière en kayak, en regardant un documentaire sur les anneaux de Saturne.

Il va sans dire que le temps où *parler un peu du sens qu'on s'est donné* pour aider ses étudiants à se fixer le leur, ce sera du temps "perdu" pour les matières si utiles, si fascinantes qui occupent tous les cours, toutes les lectures, toutes les recherches. Jusqu'où s'étendra *la frontière de l'indispensable* pour soigner, pour plaider, pour comptabiliser, pour ériger, pour moléculiser? Où commencera *le territoire du sacrificable* au profit d'une présence plus riche devant ses groupes: à la 374^e exégèse de Piaget? aux manipulations de pointe de la génétique de la tomate? à la n^{ème} petite culture dont disséquer les structures de la parenté? Il faut choisir, il faut choisir . . .

Notre modèle d'université apporte à la collectivité des services d'une utilité fabuleuse, mais quand on entend qu'il faut choisir, on se prend à se demander quelle liberté réelle de choix ce modèle laisse au personnel qui est censé en être le cerveau, bien sûr, mais aussi le cœur, le moteur. Et ce n'est pas sans nostalgie qu'on regarde ses collègues s'appliquer à donner l'impression qu'ils sont seulement des têtes. On se dit qu'élargir son service à la collectivité, ce pourrait être aussi de laisser fructifier ces ressources inouïes dont notre modèle d'université ne sait pas quoi faire, dont il dit pouvoir se dispenser sans rien perdre d'essentiel.

Se demander ce qu'on est quand on gagne son pain dans une université, ce n'est peut-être pas une question si saugrenue, après tout . . . Elle débouche pourtant sur des tourbillons qu'une seule minute d'auto-critique ne peut suffire à analyser, à apaiser.

NOTES

1. Naud, André et Morin, Lucien, *L'esquive*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation, 1978, p. 11.
2. Je n'ai aucune idée de ce que cet étudiant est devenu; je suis heureux de constater que j'ai oublié son nom. Je ne peux évidemment pas affirmer qu'il est encore comme il était. Je ne connais cependant aucun programme qui recommande l'émission d'un diplôme sur la base de ce qu'un candidat deviendra, peut-être, après un nombre indéterminé d'années.
3. Notre système ne permet plus de signer de tels papiers en bonne connaissance de cause. Il ne prévoit aucune disposition pour les situations où un signataire "statutaire" se trouve en désaccord avec le sens que prendra sa signature. Signer devient donc une mécanique formaliste dont on se débarrasserait avec profit si l'on remettait la plume à un ordinateur qui la manierait en interrogeant sa mémoire des moyennes cumulatives.
4. *L'école québécoise: Politique et plan d'action*, Québec, Ministère de l'éducation, 1979, pp. 26-30.
5. *L'esquive*, p. 26.
6. "Quand, au niveau de l'enseignement supérieur, certains se moquent des «jugements de valeur», on peut se demander, en pareil cas, si le «projet éducatif» a un quelconque sens pour eux. Tristes plombiers qui méditent de la source qui les fait vivre." (*L'école enfirouapée*. Montréal: Stanke, 1978, p. 53)
7. Il va sans dire que ce sont là des mutilations que nous nous infligeons allègrement les uns aux autres, le pédagogue qui mutilé le dentiste et le comptable se faisant, à son tour, mutiler par le physicien et le notaire.

Douglas J. Thom

Questioning Bureaucracy

Beyond Weber, Argyris, and Bennis

Bureaucracy has a long history. The dynasties of China and the Roman Catholic Church are examples of this social phenomenon. It is only in the last fifty years (following Max Weber's examination of bureaucracy as a concept) that it has become the basis of substantial discussion. Many believe that bureaucratic structures are sources of problems in all levels of today's society.

In response to questions raised by his graduate students, the author shares his views on the subject and supports these with a broad review of the relevant literature. While it seems unclear whether bureaucracy is inherent in man's nature or results from socialization, it is assumed to be inevitable. Bureaucracy incorporates a multitude of elements; it is geared to order and efficiency, and it seems to be suited to certain types of individuals. However, it involves significant drawbacks. Bureaucratic operations are not always conducive to humane personal relations. Most bureaucratic models, (including the educational one) appear to be resistant to creativity and innovation.

A few writers foresee the emergence of some alternate organizational form of a more "adaptive" nature. Toffler for instance, talks of the "Ad-hocracies of tomorrow." As few of these ideas are practice-oriented, they may stimulate imagination but little essential change in the present bureaucratic trends.

Universities are also subject to the problems of a bureaucracy, particularly when business values take precedence over academic values in the solution of every day problems.

In the final analysis, it seems that the well-being of people working within bureaucratic structures can be protected provided there is concerted effort to revitalize institutions through humanistic awareness, the selection of excellent leaders, and continual questioning.

Many people believe that bureaucratic structures are problematic for today's society, and there is no lack of evidence to support this belief. Entire countries sometimes break down under the weight of their own bureaucracies; there are frequent stalemates in organizational contract bargaining; but, what is more meaningful and important, a great many individual employees arrive home each day feeling frustrated, angry, and helpless because of what "my job is doing to me". Some probing questions must be asked in order to gain some insight into how the well-being of people working in bureaucracies can be protected.

Bureaucracy defined

Most of the literature on bureaucracy begins with some reference to Max Weber's "ideal-type" construct. Some fifty years ago Weber stated that the following organizing principles maximize rational decision-making and administrative efficiency; the use of a division of labour and specific allocations of responsibility; a well-defined hierarchy of authority; administrative thought and action based on written policies, rules, and regulations; an impersonal, universalistic application of the bureaucratic environment to all inhabitants; and promotion and selection based on technical competence (quoted in Gerth and Mills 1946). Over the years many have criticized Weber's ideas, claiming inconsistencies and conflicting tendencies in his presentation. His failure to discuss dysfunctions, and the informal relations and unofficial patterns which develop in formal organizations, have been highlighted in particular (Gouldner, 1954; Merton, 1968; Parsons in Weber, 1947; Selznick, 1948).

Weber's academic and well-expressed ideas have become the basis of the literature, but it is important to realize that bureaucracies existed and were described well before Weber's time. The Dynasties of China, the armies of earlier civilizations, and the Roman Catholic Church are some examples (Steinberg, 1975). Despite the weaknesses in Weber's conceptions, he has made an outstanding contribution simply by stimulating further analyses of bureaucracy.

Today, the study of bureaucracy incorporates a multitude of elements: goal-setting, structure, power, authority, control, influence, communication, decision-making, motivation, leadership, team-building, conflict, effectiveness and efficiency, contracts, evaluation, change, climate, inter-organizational relationships and the institution-society interface. Basic approaches abound, as well, such as the scientific management, human relations, structuralist, systems, and phenomenological approaches. Finally, many "catch phrases" have emerged to describe bureaucratic processes — line and staff, the Peter Principle, satisficing (Simon). Murphy's Law, "Those who can't..." zone of indifference (Bridges), and the halo, Groupthink, and Doppelganger effects — to list a few. Some bureaucrats have decided, "When in doubt, mumble".

Question 1: Is bureaucracy the inevitable organizational structure which individuals will form?

It is intriguing to consider the question whether bureaucratic structures are inherent in man's nature or whether there are other, more natural organizational patterns. Without a doubt, bureaucracy involves some individuals leading and others being led. It involves competition, the application and enforcement of rules and regulations, and the emphasis by management on logic and on being motivated by rational, economic considerations in order to attain efficiency and effectiveness. Under this type of system the individual receives concrete guidance as to his or her responsibilities, and a steady, known remuneration. Direction and security are provided.

Indeed, it is difficult to find a group of people who are organized in other than a bureaucratic fashion, which is to say without a hierarchy of authority, without job specialization, and without rules and regulations. It might be argued that certain religious societies such as the Hutterites deviate from the norms of the typical bureaucracy, but even here its processes can be identified. The elders of the community constitute the authority, rules and regulations are contained in the Bible and in the traditions of the society, and job specialization exists in a general sense, though dependent on the needs of the community rather than on the skills of the individual.

In 1971 the author conducted an experiment with a group of Canadian Indians and Eskimos in order to examine certain possibilities in social structures. The native group was asked to imagine that they had been involved in a plane crash over a lake, as a result of which they all arrived on an island where they could expect to remain for a long time. The question was posed: "What would you do as a group?"

Initially, the group indicated that they would structure themselves more or less bureaucratically, forming committees to satisfy various personal and communal needs. These included a committee to hunt for food, a firewood committee, a water committee, a housing committee, a social committee, and later on an education committee. Some suggested that there would have to be a specific set of rules for behaviour and a police force so that members would not shirk work. It was felt that a defence force, good foreign relations, and some plan of conservation of resources were necessary [Many of these ideas can be tied to theories of human needs, motivation and informal organization (Etzioni, 1964; Lane, Corwin and Monahan, 1971; Maslow, 1962)].

Gradually however, the group showed a potential for organizing non-bureaucratically. One member spoke of not having a leader, on the somewhat peculiar grounds that this could produce mutiny later on. Others mentioned that they would not necessarily have a hunting committee; if one person killed an animal, all would share it as food. One member said, "I don't think we would really set up the society like we did. Indians would just *know* how to survive under these conditions." Yet in the main the suggested organization was bureaucratic in nature.

Blau (1962) explains that there are particular historical conditions within a given social structure which push men toward bureaucratic structures. A money economy with its payment of regular salaries creates a combination of dependence and independence in employees which is conducive to perpetuating bureaucracy. The sheer size of an organization and the emergence of special, complex administrative problems encourages the development of bureaucracies. Further, capitalism and religion both encourage it: the former, to be effective, requires governments to maintain order and stability; the latter, with its basis of rational discipline, fuels bureaucratic structure. And if men seek optimum efficiency in organization, which they ideally do, they will lean toward bureaucracy if Weber's view is valid.

In the final analysis it remains unclear whether bureaucracy is inherent in man's nature or whether it is the result of centuries of socialization, but in either case the fair answer to a question about the inevitability of bureaucratic structure seems to be "Yes, it is inevitable."

Question 2: Are there significant relationships between the concepts of bureaucracy and democracy?

On the surface it might appear that the broad, democratic society, with its emphasis on human freedom and the rights of the individual, is irreconcilable with the regimentation, the restrictions, and the impersonality of bureaucracy.

Bennis and Slater (1968) give an opinion on the question. They argue that democracy is inevitable but that bureaucracy is not. "[E]very age develops an organizational form appropriate to its genius, and . . . the prevailing form . . . bureaucracy . . . is out of joint with contemporary realities." (p. 54) Thus there is an incongruity which these authors suggest must be remedied. In somewhat of a contrast, Blau (1962) states that the free enterprise system of democracy fosters the development of bureaucracy. "The interest of capitalism demands . . . the establishment of governments strong enough to maintain order and stability". (p. 38) Further, it is often argued that the climate of impersonal detachment within bureaucracy engenders equitable treatment of all persons, thus fostering democracy. (Blau, 1962, p. 30) An example here would be the practice of the administrator who tells any employee who approaches him, asking for resources to try out a creative idea, "No, if I do it for you then I'll have to

do it for everyone else who comes along." This may be practising democracy, but it would be stifling innovation.

Many would disagree that democracy is inevitable; in fact they might say that the opposite is true. From the discussion under Question One we would infer that bureaucracy is inevitable. It is suggested that bureaucracy and democracy in juxtaposition are contradictory, and yet bureaucracy does exist within democracy. It flourishes, in fact, as it has flourished throughout history in every conceivable form of government, from communist dictatorships to absolute monarchies to anarcho-syndicalist collectives. It seems, then, there is no significant relationship between bureaucracy and any type of government. It is perhaps true that democracy functions within bureaucracy rather than the other way around. Democracy, communism, monarchies, and so forth are not all-pervasive, whereas bureaucracy is, and it might well be that the survival of any type of government is dependent on its ability to function within a framework of bureaucracy.

Finally, of course, bureaucrats of communist countries might explain the relationship between democracy and bureaucracy as strong bureaucratic institutions being necessary for control in an interim stage leading to a true democratic society.

Question 3: How possible are the ideals of human relations approach, such as autonomy, self-realization, trust, and openness, in the typical organization?

The general flavour of the administration literature in recent years has been of "humanistic approaches." Griffith's new text *Administrative Theory in Education: Text and Readings* (1979) and *The New School Executive: A Theory of Administration* by Sergiovanni and Carver (1979) are cases in point. Argyris (in Hack, et al., 1971) emphasizes the need to integrate the individual and the organization. Yet in the day-to-day operation of our institutions (bureaucracies) a multitude of workers are frustrated by the lack of humane and fair treatment. Many would say that the human relations approach is not realistic in today's organizations. In fact, some would argue that the principles of Taylor's impersonal, mechanistic, scientific management still abound.

Just how possible human relations are would seem to depend on the purposes (and technology) and size of an organization. Blau and Scott [in Carver and Sergiovanni (1969)] describe various purposes for formal organizations: economic, political, religious, educational, public service, and so on. (p. 13) Logically, one would expect a more humanistic climate in the service/people oriented institutions as opposed to the production/object oriented. One would also expect a correlation between the size of the institution and the extent of bureaucratization and hence the amount of depersonalization, as for example when the individual worker becomes increasingly remote from the head of the organization. Further, in these times, greater size of institution implies more

continuous evaluation of staff and activities, which in turn is often associated with “dehumanization.” On the other hand, in very large bureaucracies, increased humanism is possible within smaller subdivisions, especially through the impact of informal groupings.

To answer the question posed, it must be appreciated that different degrees of the human relations approach are possible at different levels of the organization, and a distinction must be made between the hypocritical “window-dressing” type of humanistic practices and those of the sincere, pervading type. (see Drucker, 1980, p. 193)

Question 4: What about bureaucratic organization and change and innovation?

Many argue that the very character of bureaucracy makes it resistant to change and innovation. For instance, Abbott (1969) and Hanson (1979) state that an organizational hierarchy has a natural tendency to slow down the process of change. Kimbrough and Todd (in Heald, 1970) mention that school bureaucracies generally lack the willingness to expand and to probe the unknown. (p. 418) Several specific points about this bureaucracy are listed: the inability to legitimize differences in ideas among personnel depresses creativity; new ideas generated from within are often vetoed by members of the official hierarchy, especially if they are in conflict with perceived rational teaching behaviour; there is an inadequate structure and process for the review of decisions in the bureaucracy; the extrinsic reward system stimulates conformity rather than innovations; the prior commitments of organizational resources to subunits within the organization make it difficult to develop innovative solutions for new problems; and the lines of communication are often closed because of hierarchical divisions. (p. 420) Many theorists believe that until tendencies such as these are reversed, change and innovation will be difficult.

However, other individuals believe that in recent years the educational bureaucracy has been amply open to, and involved in, change and innovation. Witness the pluralism, the collegial relations in decision making, the community participation, and the general decentralization thrusts in school systems. “Grassroots” curriculum development is a good example. The level of the bureaucracy on which we are focussing again, becomes important in considering whether bureaucracy stimulates or inhibits change and innovation.

It is true, though, that real and seemingly-real intentions and results must be carefully distinguished.

Question 5: How is the study of bureaucracy useful for the educational practitioner?

Bureaucratic theory provides the practitioner with a tool for the understanding of his or her environment. He is able to dissect situations and to

become more aware of where he fits in the hierarchy. The theory includes discussion of change, morale, power, leadership, communications, and decision-making; it provides the practitioner with ideas to sharpen his skills.

The historical development of bureaucratic theory enlightens the practitioner as to the various possible approaches to managing: Scientific Management, Human Relations, Structuralist, Systems, etc. He can learn in which situations to use which approach. Moreover, one learns through the theory how one is socialized into organizational roles. Thus there is an increase in self-awareness.

On the value of a systems approach to a school administrator, Griffith (1979) says the following:

It is a model or conceptual analogue for examining the way a school functions. It indicates that a school is a suprasystem composed of interrelated and interdependent subsystems and that the boundaries of these subsystems must be clearly demarcated to prevent duplication and waste . . .

Systems theory is also a theory base for research, a framework around which an investigator can organize his observations and thinking. It is a guide by which school personnel can bring about curricular change and improve the quality of a school's service to its students and community. Finally, it is a method of budgeting and evaluation, of determining the financial needs of each component and of assessing the relationships between input and output. (pp. 31-32)

So the systems component of bureaucratic theory would seem to be potentially very useful. Generally, the study of bureaucracy brings understanding for the practitioner, resulting in valuable insights into accountability phenomena and style. The theory helps the practitioner to formulate questions to be answered about his or her organization, and knowing the questions is usually more than half the battle. Directions about how to change and innovate emerge. And important ideas appear about what is sometimes referred to as "coping effectively with difficult people".

Bureaucratic organization has been with us for some time and there is no evidence to suggest that it will not continue for some time to come. While it does provide order and a degree of efficiency, there are critical drawbacks to such a structure. The well-being of employees is not what it should be. Bureaucracies may be admirably suited to those individuals who need clearcut directions and rewards in a work situation, but at the same time they can stifle the creativity and initiative of others. All bureaucracies, including the educational one, appear to be resistant to change and innovation.

Many employees do not enjoy their jobs. They get frustrated with the oppression of the bureaucracy. It is a problem of a deficient integration of the individual's needs, interests, and potentials with the goals of the organization (Argyris, 1966). C. Wright Mills explains the "floating paranoia" which sets into

people who feel little control over their job situation. Specifically, there is often poor leadership; management holds too much power in too many organizations. As a result, we see insufficient communication, inappropriate reward systems, and poor morale. Too many people get into positions of management which they cannot handle and this sets off a multitude of difficulties: cutting of corners, too many meetings, temper tantrums, loss of sight of organizational goals and of sound, proven value bases from which to operate, loss of interest in employees' needs, and generally a resorting to personal survival practices. Many managers appear to become almost psychotic. And well-meaning, capable employees must suffer the consequences. Workers are often ordered to do as they are told and to not ask any questions. Most important, these kinds of things discourage excellent people from joining the organization. It is a complex situation which will not be overcome easily — but choosing excellent leaders is the starting point.

Several writers see the elimination of bureaucracy and the creation of an alternative organizational form as necessary in the future. Bennis (1966) feels that rapid and unexpected change, overwhelming organizational size, the complexity of modern technology, and an enlightened managerial approach will lead to the following:

Adaptive, problem-solving, temporary systems of diverse specialists, linked together by coordinating and task-evaluating executive specialists in an organic flux — this is the organization form that will gradually replace bureaucracy as we know it . . . I call this an organic-adaptive structure. (p. 265)

Argyris states that in the organization of the future, “[T]he concept of directive authority or power will be expanded to include the influence of individuals, through rewards and penalties that minimize dependence, through internal commitment, and through the process of confirmation.” (p. 273) Toffler addresses specifically the educational bureaucracy:

The present administrative structures of education, based on industrial bureaucracy, will simply not be able to cope with the complexities and rate of change . . . They will be forced to move toward ad-hocratic forms of organization merely to retain some semblance of control . . . Super-industrial education must prepare people to function in temporary organizations — the Ad-hocracies of tomorrow. (p. 408)

Many writers have attempted to explain deep, profound forces which are at work in society (*The Hidden Persuaders*, *Battle for the Mind*, *The Brain Watchers*) and others have described a total society of the future, such as *Brave New World* and *1984*. Andrews and Karlins (1971) envision a “psytocracy”, a society where all things, including people “things”, are subject to careful and precise technical manipulation. (p. 53)

I am not so hopeful that the bureaucratic structures of the future will be much different from those of today. Imaginative futurists and analysts stimulate our thinking, but few of their ideas are practice-oriented. They ignore too much

the key “people” side of things. People have basic needs, especially the need for security, and they will not accept extended oppression and manipulation passively.

For instance, Bennis and Slater (1968) missed something very crucial in their projections about the future organic/temporary work situation. They did not anticipate that employees in the 1970’s and would become militant and take initiatives to protect their job security through collective agreements. This is the reality nowhere mentioned in many other futurists’ arguments. Granted, such things as automation and computers will alter — in fact are already beginning to alter — the nature of bureaucracies, but people are bound to protect their self-interest. The Polish workers’ assertiveness is a more recent example. Changing the ownership of organizations from private to public, including having employees as owners, is another alteration we are seeing in bureaucracies. (Doig, 1975) This is more conducive to worker self-interest, yet it is doubtful whether the change produces an alleviation of the common organizational problems. (Argyris, 1966, p. 277) The particular purposes and ownership of a bureaucracy influence its general internal climate and the extent to which the aforementioned problems are present. Unlike business organizations, educational organizations have a “guaranteed existence” through society’s tax money and support. In my view this results in less caring about inefficiencies and in poor leadership in the system. I see serious, immense problems along the following lines for universities:

1. There is not enough sharing of the same ideas about the purpose of the university. One result is that business values often take precedence over academic values.
2. Too many administrators work from a business base rather than from an academic base. Term appointment of new faculty, stemming from supposedly declining student enrolments, is an example of a business practice. It exploits people, effects poor morale, and works against academic freedom.
3. The current promotion and tenure system tends to foster misunderstanding, jealousy, and disagreement about criteria. As a result, many good academics decide to emphasize serving the profession rather than their particular university.
4. The educational bureaucracy of today contributes to poor health in its employees. University administrators appear to lack insight and sensitivity concerning the way experience and stress take their toll on a normal employee. The bureaucracy often fails to provide enough security for older employees.
5. The “gloom and doom” attitudes and the use of undesirable value bases which currently abound in educational bureaucracies are contagious. Again, it keeps “good” people from wanting to join.

In 1887 Woodrow Wilson, in his essay "The study of Administration", argued that executive method should be based on stable principles rather than empiricism. Currently in our institutions this is not enough the case. Bureaucracies need to hire the very best people they can get. There is a great need for disciplined, decent leaders who apply common sense and have a deep regard for their employees. We need leaders of expert vision who are capable of courageous acts. (Perrow, 1973, p. 13) Leaders are needed who believe that the great majority of workers *want* to do well, *are* responsible, and, if the organizational situation is right, *will* perform well.

We are an organizational society. (Prethus, 1962) In recent years we have become a collective bargaining and legalistic-oriented society. With our expanding knowledge in such areas as organizational psychology, organization development, and career development [e.g., Mayer (1978); Schein (1978)] it is possible to make bureaucracies enjoyable places for people to work, and let's face it, work is a very important aspect of one's life. Currently, many institutions are breaking the spirit of workers and harming families. At work the onus seems to be on the employee to save himself. Obviously this is wrong. The potential is with us to put our knowledge to work to truly humanize bureaucracies and, as Bennis (1966) says, generally to revitalize our institutions. (p. 262) This begins with a continual questioning of the bureaucracy.

NOTES

The author gratefully acknowledges input from the students in Lakehead University graduate class 5530 on educational administration and organization theory during 1979-80, from Drs. Thomas B. Greenfield, Larry Korteweg, and Neil Nelson, and from Susan Thom and Donald Ward.

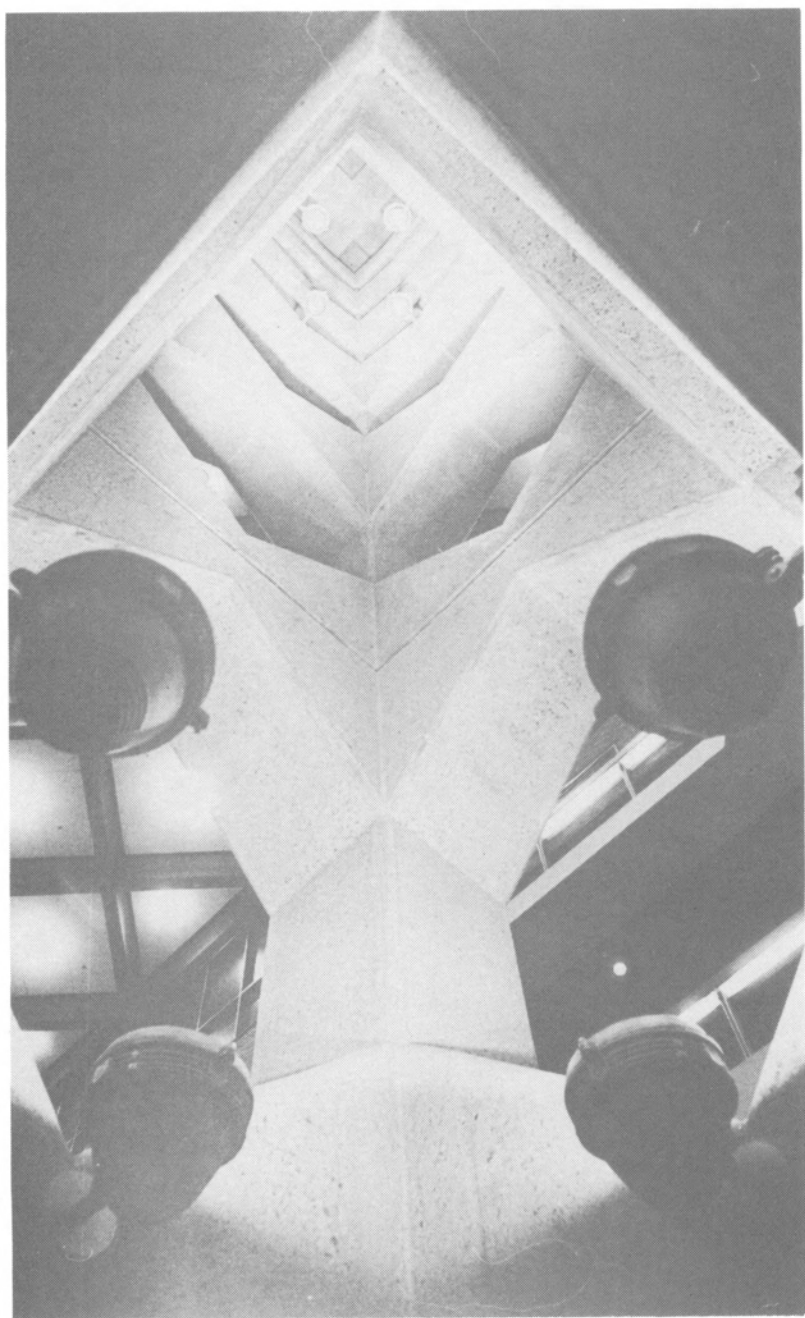
A modified version of the article will appear in *Studies in Educational Administration*.

REFERENCES

- Abbott, Max G. "Hierarchical Impediments to Innovation in Educational Organizations." *Change Perspectives in Educational Administration*, Edited by M. G. Abbott and John Lovell. Auburn University, School of Education, 1965. pp. 44-45.
- Andrews, Lewis M., and Karlins, Marvin. *Requiem For Democracy?* New York, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971.
- Argyris, Chris. *Integrating the Individual and the Organization*. New York, N.Y.: John Wiley & Sons, 1966.
- . "The Individual and Organization: Some Problems of Mutual Adjustment." *Educational Administration: Selected Readings*. 2nd ed. Edited by W. G. Hack, J. A. Ramseyer, W. J. Gephart, and J. B. Heck. Boston, Mass.: Allyn and Bacon, Inc., 1971.
- Bendix, Reinhard. "Taylor and Mayo Compared." *In Work and Authority in Industry*. New York, N.Y.: John Wiley & Sons, Inc., 1965.
- Bennis, Warren G. "The Coming Death of Bureaucracy." *Think Magazine*, (November/December 1966, pp. 30-35).
- Bennis, Warren G., and Slater, Philip E. *The Temporary Society*. New York, N.Y.: Harper and Row, Publishers, 1968.
- Blau, Peter M. *Bureaucracy in Modern Society*. New York, N.Y.: Random House, 1962.
- Blau, Peter M., and Scott, W. Richard. "The Nature and Types of Formal Organizations." *Organizations and Human Behaviour: Focus on Schools*. Edited by F. D. Carver and T. J. Sergiovanni. Toronto, Ont.: McGraw-Hill Book Co., 1969.
- Boren, James H. *When in Doubt, Mumble!: A Bureaucrat's Handbook*. New York, N.Y.: Van Nostrand Reinhold, 1972.
- Bridges, Edwin M. "A Model for Shared Decision-Making in the School Principalship." *Educational Administration Quarterly*, Vol. 3, No. 1 (Winter, 1967), pp. 49-61.
- De Tocqueville, Alexis. *Democracy in America*. Vol. 1. Edited by Phillips Bradley. New York, N.Y.: Vintage Books, 1945.
- Doig, John. "Germany Puts Factory Workers in the Boardroom." Democracy on the Job series. *The Toronto Star*, (Monday, March 3, 1975), p. C3.
- . "Swedish Employers Balk at Boosting Labor's Power." Democracy on the Job series. *The Toronto Star*, (Tuesday, March 4, 1975), p. B3.
- . "British Workers Pressure Wilson for a Voice in Managing Industry." Democracy on the Job series. *The Toronto Star*, Wednesday, March 5, 1975 p. B3.
- Drucker, Peter F. *Managing in Turbulent Times*. New York, N.Y.: Harper and Row Publishers, 1980.
- Etzioni, Amitai. *Modern Organizations*. New Jersey: Prentice-Hall, 1964.
- Gerth, H. H., and Mills, C. Wright, trans. and eds. *Max Weber: Essays in Sociology*. New York, N.Y.: Oxford University Press, 1946.
- Gouldner, Alvin W. *Patterns of Industrial Bureaucracy*. Glencoe, Ill.: Free Press, 1954.
- Griffith, Francis, ed. *Administrative Theory in Education: Text and Readings*. Midland, Mich.: Pendell Publishing Company, 1979.
- Gross, Martin L. *The Brain Watchers*. New York, N.Y.: New American Library, 1963.
- Hanson, E. Mark. *Educational Administration and Organizational Behavior*. Toronto, Ont.: Allyn and Bacon, Inc., 1979.
- Huxley, A. *Brave New World*. New York, N.Y.: Doubleday, 1932.

- Kimbrough, Ralph B., and Todd, Eugene A. "Bureaucratic Organization and Educational Change." *Selected Readings on General Supervision*, Edited by J. E. Heald, L. G. Romano, and N. P. Georgiady. Toronto, Ont.: Collier-MacMillan Canada Ltd., 1970.
- Lane, W. R., Corwin, R. G., and Monahan, W. G. *Foundations of Educational Administration*. Toronto, Ont.: Collier-MacMillan, 1971.
- Maslow, A. *Toward a Psychology of Being*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1962.
- Mayer, Nancy. *The Male Mid-Life Crisis: Fresh Starts After 40*. Scarborough, Ont.: The New American Library of Canada Limited, 1979.
- Merton, Robert K. *Reader in Bureaucracy*. New York, N.Y.: Free Press, 1952.
- _____. *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, Ill.: Free Press, 1968.
- Orwell, G. 1984. New York, N.Y.: Harcourt, 1949.
- Packard, Vance O. *The Hidden Persuaders*. New York, N.Y.: Pocket Books, 1958.
- Perrow, Charles. "The Short and Glorious History of Organizational Theory." *Organizational Dynamics*, 2, no. 1 (Summer, 1973), 2-15.
- Peter, Laurence J., and Hull, Raymond. *The Peter Principle: Why Things Always Go Wrong*. New York, N.Y.: William Morrow and Co., Inc., 1969.
- Presthus, Robert V. *The Organizational Society: An Analysis and a Theory*. New York, N.Y.: Vintage Books, 1962.
- Sargant, William W. *Battle for the Mind: A Physiology of Conversion and Brainwashing*. Baltimore, Md.: Penguin Books, 1961.
- Schein, Edgar H. *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co., 1978.
- Selznick, Philip. "Foundations of the Theory of Organization." *American Sociological Review*, Vol. 13 (1948), pp. 25-35.
- Sergiovanni, Thomas J., and Carver, Fred D. *The New School Executive: A Theory of Administration*. 2nd ed. New York, N.Y.: Harper and Row, 1979.
- Simon, Herbert A. *Administrative Behavior*. 2nd ed. New York, N.Y.: MacMillan, 1957.
- Steinberg, Rafael. *Human Behavior: Man and the Organization*. New York, N.Y.: Time-Life Books, 1975.
- Thom, Douglas J. "Democracy and the Indian." Unpublished course paper, Department of Educational Administration, The Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada, 1971.
- Toffler, Alvin. *Future Shock*. Toronto, Ont.: Bantam Books of Canada Ltd., 1970.
- Weber, Max. *The theory of Social and Economic Organization*, Translated by A. M. Henderson and Talcott Parsons. Glencoe, Ill.: Free Press and Falcon's Wing Press, 1947.
- Wilson, Woodrow, "The Study of Administration." *Political Science Quarterly*, Vol. 2, no. 2 (June, 1887).





Book Reviews

Rose Blue.

ME AND EINSTEIN: BREAKING THROUGH THE READING

BARRIER: New York, N.Y.:

Human Sciences Press, 1979

\$6.95.

There are many conceptualizations of dyslexia in the literature on the study of reading disability. Among them is the widely-held belief of the perceptual-deficit theorists that severely impaired readers suffer from visual anomalies. Rose Blue, who apparently subscribes to this theory, affords the uninitiated an insight into dyslexia through a dramatic account of a nine-year-old's frustrations in his efforts to cope with a reading disability. The youngster's peer and adult relationships gradually deteriorate, in spite of his accomplishments in physical activities, drawing, and mathematics. Disillusionment results. This unfolding story of confused emotions and of a search for both self-worth and compassionate understanding seems intended to sensitize both children and adults to the world of the dyslexic.

The plot is simple. After an active summer free from books, Bobby is plunged into fourth-grade studies. He soon discovers he cannot bluff his way through reading sessions, and his fear of disclosure causes him to react emotionally to what would otherwise be normal reading assignments. Following unsuccessful class placements, Bobby is withdrawn from the school. Subsequent testing proves him to be intellectually bright and he is enrolled in a private school dedicated to teaching children with dyslexia. Here he finds he no longer has to hide his problem and, with the pressure released, he is able to concentrate on his lessons. Success is his.

Blue has produced a readable text told from a child's point of view. This technique allows the reader to empathize with Bobby, the nine-year-old, to experience his feeling of well-being with those who do not make reading demands of him, and to understand the humiliation he suffers when he cannot respond in class and must endure the taunts of his peers, particularly when he is placed in a special education class where he is even more frustrated. This is reality on the doorstep.

The force of this story rests in the reader's recognition that Bobby's disability, left untreated due to lack of identification, not only created problems with assigned work but also caused deep emotional reactions.

"In a way he felt put down . . . If he was a problem it would be because he gave them a hard time. Not because he was stupid."

While the story, as told, is supportive to parents whose children are experiencing similar difficulties in reading, its neatly resolved ending may give false hope to both child and adult. The story concludes with Bobby's suddenly being able to read.

"Then suddenly, all at once, as Bobby stared at the page, the funny squiggles he had seen all his life turned into letters, real letters, and the letters came together and made words."

The time span for the special instruction appears incredibly short. It is implied that a "cure" for dyslexia is a real possibility in a special school setting. This conclusion is hard to accept, given all the evidence in this area to date.

In general, the story line fosters the plausibility of the situation. The approach to one aspect of dyslexia is direct: Blue's book makes crystal clear some of the problems encountered by a learning-disabled child. Both teachers and pupils could gain valuable insights, in spite of the questionable conclusion, through the reading of *Me and Einstein*.

Lorna Haworth
McGill University

Timothy Donovan and W. McClelland.
EIGHT APPROACHES TO TEACHING COMPOSITION.
Urbana: National Council of Teachers of English, 1980.
160 pp.

This collection will appeal to a very limited audience. The teacher of English (or another discipline) who is unfamiliar with the past decade's professional publications on composition pedagogy will find a good introduction to what Donovan and McClelland term the "new paradigm" of teaching composition, a paradigm which emphasizes the writing process rather than the products of composition. The informed professional or the serious student of English methodology, on the other hand, will find the anthology both incomplete and unenlightening.

Recent approaches to teaching composition have emphasized the importance of writing to the writer: the writer learns about himself, about his fellow man, and about his environment through re-examining, classifying, and codifying his experience. Consequently, the teacher is seen as a guide who helps students with all aspects of the composing process (finding a suitable topic, generating ideas, selecting an audience, organizing and reorganizing thoughts, and proofreading and preparing for publication) rather than — as in the "old paradigm" — an assigner of tasks and an evaluator of products.

Donald M. Murray, recipient of a Pulitzer Prize for his editorials in the *Boston Herald* and author of the classic *A Writer Teaches Writing* (Houghton Mifflin, 1968), and Stephen Judy, former editor of the *English Journal* and author of two widely-used texts on English methodology, contribute the two major articles in the collection. Murray views writing as a process of discovering meaning rather than as a method of recording completely-formed products, and suggests that this discovery is the result of complex interactions among the process of *collecting, connecting, reading, and writing*. Judy outlines an experimental approach to composition, and proposes a sequence which moves from personal writing to journalistic writing to academic writing, a pedagogy based on the inner-worlds-to-outer-worlds pattern described by Piaget, Creber, Moffett, and others.

The remaining articles in the collection explore other recent trends in the teaching of composition: Kenneth Dowst's epistemic approach examines writing as a way of "making some sense out of an extremely complex set of personal perceptions and experiences"; Paul A. Eschholz suggests that prose models be introduced during the writing process to help the individual with specific writing problems rather than using them as a prewriting activity; Janice M. Lauer outlines a three-stage rhetorical program; Harvey S. Wiener proposes that "Basic Writing" be taught as process instead of remedial grammar; Thomas Carnicelli provides a rationale for the conference method of teaching writing and suggests

criteria for effective conferences; and Robert H. Weiss discusses the integration of composition with other subject areas — writing across the curriculum.

Despite the fact that each of the eight articles appears to be written specifically for this anthology, *Eight Approaches to Teaching Composition* does not offer much that is new, either in terms of substance or in terms of fresh approaches to comfortably well-born ideas. Failing to offer new ideas, then, such an anthology should include works by theorists who are at the leading edge of the theory. Conspicuously absent from this collection are the writings of most of the better-known spokesmen of the new paradigm — James Britton, James Moffett, Nancy Martin, John Dixon, Janet Emig — although all, of course, are mentioned in the references.

Compared with such anthologies as Richard Larson's *Children and Writing in the Elementary School* (Oxford University Press, 1975) the Donovan and McClelland collection has a very limited view of recent trends in composition. Among its shortcomings —

1. Important work by Christensen, O'Hare, Mellon, and others on generative rhetoric and sentence-combining;
2. Composition evaluation is mentioned only in passing,
3. Schemes for classifying writing (those devised by Britton or Moffett or Emig, for example) are largely ignored.

Nor do the editors help the reader to digest the material. Beyond the seven-page general introduction, they supply neither headnotes to the articles nor summary questions following them. One final minor irritation with the format of the book is that bibliographic material is all placed at the back of the book rather than following each individual article.

J. F. Bélanger
University of British Columbia

Roger Magnuson.

A BRIEF HISTORY OF QUEBEC EDUCATION from New France to Parti Québécois.

Montreal: Harvest House Limited, 1980.

147 pp. \$6.95.

The present book is not the first work written by Dr. Magnuson on the same subject. It was preceded by *Education in the Province of Quebec* (U.S. Department of Health, Education and Welfare, Washington, D.C., 1969), and by the same book with an additional chapter on Education in Quebec in the 1970's (Copyright 1974 by the author. Printed by McGill University Printing Service).

A comparison with the previous publications shows differences in volume and perspective. The study made for the U.S. Office of Education was rather descriptive/informative, in line with that Office's policy of publishing short reports, to inform the public in general and the academic community in particular of educational developments outside the United States. The version published by McGill University Printing Service was an updating of events, with an additional chapter on the cultural changes in Quebec in the 1970's. Both versions describe the administrative structure of public education, its character, its organization and finance, school programs, teacher education, and other aspects of the dual nature (Roman Catholic and Protestant) of Quebec education. The present work does not deal at all with the administrative structure of public education, but widens the historical perspective. Though it comes back to the same historical landmarks in Quebec education (New France: 1608-1760; Transition to Nationhood: 1760-1867; Canadian Confederation 1867, etc.), these landmarks are no longer presented in short paragraphs and in almost telegraphic style, but rather in a descriptive/analytic form, mentioning certain events, emphasizing others, developing the theme in a kind of crescendo, and so leading the reader through the avenues of the history of Quebec education, which is in fact the history of the people of this province.

Being a fervent advocate of the cultural approach to the history of education, the author adopts it too, this time. Master of his subject, he walks freely through the intricacies of time and events. We follow him in a voyage which takes us through three centuries of history. We visit with him the Collège des Jésuites (1635) and the Ursuline convent school. The apparent paucity of education in New France at that period may be attributed to the lack of a printing press in the area, though a few Jesuits and some individuals had their own libraries.

After the British victory in 1760, we meet the *habitant*, the lawyer and the priest, though the population at large is destitute of the skills of reading and writing. The period 1760-1867 is distinguished by the clash of the two cultures. Following the political uprisings of 1837-38, Britain dispatched Lord Durham to

the colonies to investigate the situation. The result was his famous Report, of which the main objective was to make the colony a truly British one. The common school, or the melting-pot for the whole population, which was suggested following his Report was meant to assimilate the French Canadians into the English majority then in formation. However, the whole idea was doomed from the start, since the clergy were quick to condemn it as "très dangereuse pour les Catholiques".

Since the 1840's, Catholics and Protestants went their separate ways. As for the French Canadians, their resistance to secularistic tendencies as a way of self-defence, led to the triumph of the clericalism (1867-1900). A guardian of Québec's language and culture, the Catholic Church continued to play a dominant role in education. This situation — coupled, by the force of circumstances, with a resistance to the tenets of industrialization and urbanization — left education backward on many counts. Furthermore, shaken but not completely moved by the challenge of modernization, school and society had to wait for the Quiet Revolution in the 1960's, to experience enormous changes.

Having lived in Quebec since the beginning of the Quiet Revolution (early 1960's), the author was a spectator of the social drama unfolding in Quebec: the rapid decline of Roman Catholicism and the growing of educational and linguistic nationalism. Furthermore, the victory of the Parti Québécois and the passage of Bill 101, the new language act which makes French the official language of the province, carry it beyond the secularization and stabilization of the school system toward the forging of a distinct nation. The author had emphasized the veritable revolution at all levels that education has undergone. Within a period of several years, three hundred years of educational tradition have been shattered by events outside school. Due mainly to the Quiet Revolution, like a pendulum, society has gone from extreme to extreme, from a priest-ridden to a national and anticlerical society, committed to the values of modernity. In other words, it was switched from a monolithic to a pluralistic society. Though the author wished to avoid "the tyranny of the present," or the pitfalls of writing about the present, it should have been mentioned that in parallel to the social drama unfolding in Quebec, the crescendo of teacher militancy seems to shock many of those concerned with the educational endeavour. This and other events underline the *malaise* which school and society are going through.

One criticism of the book is that it has not insisted enough on the economic background of the French-Canadian population, which could explain much of its poor educational record until 1960. In the book this dimension suffers alongside the description of the triumph of clericalism and of the events which have occurred in the first half of the twentieth century. Napoleon once said, "L'armée marche sur son ventre". Indeed not on culture alone depends the development of a community. That is why Marxist historians emphasize the economic history of nations.

Coming back to Quebec, it is clear that English dominance prevented French Canadians from using the levers of economic decision, private or public. Furthermore, thinking like Weber in "The spirit of Capitalism" that French Canadians are Catholics, hence not capitalistic-minded (not that the author puts it that way), while the Protestant English-Canadians are, is a very simplistic proposition. However, more economic analysis on Quebec would have shown that the under-representation of French Canadians at the control level of the economic activities of the province and the country is not a function of a value system less congruent with "The Spirit of Capitalism," but rather of the place reserved to French Canadians in this country, first by the British colonial conquest, and then by the creation of the Federation. By enlarging the territorial limits of Canada, the Federation transformed the French-Canadian majority in Quebec to a national minority. These political arrangements had an impact on the economy of French Canadians, which in turn greatly affected their system of education.

A second criticism to be directed at the book is its brevity. Though its title, *A Brief History of Quebec Education*, prepares us for it, some paragraphs are "crammed" with names, events or episodes, making the historical development difficult to follow. Some additional information and analysis would eliminate these "short-cuts" in the historical sequences.

Having talked with one of my university colleagues about the book, his question was, "How objective can an English Canadian be in writing the history of Quebec education?" When I pointed out that Dr. Magnuson is American by origin, living in Quebec since the early 1960's, he reacted with less scepticism.

Indeed, the book is written with a good deal of objectivity, in a fair and balanced way, and with a hidden sense of humour. The text is well annotated and contains a select bibliography for those interested in further research. This work will answer the need for an English-language reader on the history of Quebec education, as most of the existing literature is in French or represents translations from the French. Dr. Magnuson should be complimented for his efforts.

Avigdor Farine
Université de Montréal

Kathleen Jamieson.

**INDIAN WOMEN AND THE LAW IN CANADA: CITIZENS MINUS
Canada: Advisory Council on the Status of Women, 1980,
108 pp.**

The central concern of this book is the development and the maintenance in Canada of legislation which discriminates against Indian women on the basis of race, sex, and marital status. Beginning with an examination of the status of Indian women within their own culture during colonial times, the author traces the evolution of these laws up to the present day. Emphasis is placed on the complex and changing attitudes toward intermarriage between white men and Indian women. Throughout the book she attempts to analyze the development of particular policies towards Indian women in particular within the political and social climate of the time, and the deleterious financial, cultural, social and psychological ramifications of the legislation for Indian women and their children are very sharply brought to the reader's awareness.

A number of issues are considered. The development of discrimination against the Indian women through government legislation based on a European cultural tradition is clearly documented. The increasing restrictiveness of such discriminatory practices by the federal government despite protests from the Indian bands themselves is discussed. Reasons are considered for the recent change in attitude by the National Indian Brotherhood, who wish to preserve the Indian Act intact until all parts of it can be revised, and the author examines the consequent moral dilemma faced by Indian women who do not wish to be unsupportive of the Indian cause but who have no rights and no input in changing the Act. A case is thus made for viewing Indian women as being victimized both by the federal government and by Indian (male) leaders out to serve their own political ends. Finally, court cases are documented that to show the lack of recognition in law of their discrimination against Indian women; considering the outcome of the Lavell case, the author argues that "The consequences of the decision for Indian women were serious, since they were left with no route of appeal by Parliament and they were politically powerless". (p. 86) As noted in the final paragraphs of the book, even minimal requests, made by the National Committee of Indian Rights for Indian Women to the government as an interim measure to alleviate the situation, have been refused.

"One thing is clear — that to be born poor, an Indian and a female is to be a member of the most disadvantaged minority in Canada today, a citizen minus. It is to be victimized and utterly powerless and to be by government decree without legal recourse of any kind." (p. 92)

The manner in which the author has gone about her task of dealing with a very complex issue, carefully documenting information and providing analyses and conclusions based on such documentation, is impressive. There is, however, one area which might be a source of confusion for readers. Throughout the

book, the terms "enfranchisement" and "loss of status" are used. While some efforts are made to describe what each entails, the two are not clearly differentiated. Since such differentiation would seem to be integral to an understanding of the issues, a clarification would be beneficial.

There was an obvious need for a book on this topic, which was undertaken at the request of the National Committee of Indian Rights for Indian Women, with the assistance of the Canadian Council on the Status of Women. I am convinced that it should be read, discussed, and acted upon. It should appeal to a diverse readership. Certainly it will be read by those concerned with the status of women and natives in Canada. It might also be used by those involved in any number of disciplines, including history, law, political science, psychology, education and sociology. It is well worth reading.

Sharon E. Robertson
University of Calgary



COLLABORATEURS

Roger A. Cormier est un professeur à la Faculté des sciences de l'éducation et l'Université de Sherbrooke.

Margaret Gillett s'intéresse depuis plusieurs années aux études sur la condition de la femme. Elle vient de terminer un ouvrage qui s'intitule, *We Walked Very Warily: A History of Women at McGill* et qui sera publié en octobre 1981. Elle est professeur titulaire à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université McGill.

André Girard a participé à la mise en place de polyvalentes et de cégeps, en plus d'avoir enseigné tant dans l'ancien que dans le nouveau système aux niveaux secondaire et collégial. Il est actuellement professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et directeur de la *Revue des sciences de l'éducation*.

Richard Joly enseigne la philosophie et la sociologie de l'éducation aux Sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Pionnier de l'orientation et de l'information scolaire et professionnelle au Québec, il fut aussi secrétaire général et doyen d'Éducation à Sherbrooke, avant de servir deux ans au Rwanda, comme vice-recteur à l'Université nationale. Auteur d'innombrables articles sur l'éducation et l'orientation, il a publié un roman, un essai sur l'évolution de l'Eglise et tout récemment, *Notre démocratie d'ignorants instruits* (Leméac, 1981).

Marcel Lavallée est professeur-chercheur, UQAM. Il dirige, depuis 1972, le GREC (Groupe de recherche sur l'évaluation des curriculum), et il poursuit actuellement des recherches sur le concept de soi chez des clientèles scolaires marginales.

Claude Lessard est professeur et directeur de la Section d'éducation comparée et des fondements de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal.

Louise Marcil-Lacoste est professeur agrégée de philosophie à l'Université de Montréal. Membre du premier Conseil supérieur de l'Éducation, elle continue de s'intéresser activement à l'évolution de la réforme scolaire. Elle a participé aux travaux de nombreux organismes, tels que le C.O.P.I.E., la Commission d'étude sur les universités, le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants. Elle a fait de nombreuses communications et publié abondamment au Canada et à l'étranger.

Hyat Mirza est professeur agrégé à l'Université de Montréal. Elle s'intéresse au développement de la personne dans une perspective psycho-sociale et philosophique. Auteur de "Apprenons à apprendre" et "L'enseignant et sa boussole", elle a récemment mis au point une grille d'analyse sémiologique interactionnelle pour l'observation et l'évaluation du système relationnel dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Douglas J. Thom est responsable d'un cours avancé en administration scolaire à l'Université de Hong Kong. Il était auparavant professeur agrégé à Lakehead University où il enseignait l'administration scolaire. Il a publié au Canada et ailleurs de nombreux écrits dont deux livres. Ses principaux intérêts professionnels portent sur l'histoire et la philosophie de l'organisation et de l'administration, le stress administratif, les relations entre les systèmes sportif et scolaire, etc.

Louis Toupin est agent de recherche et de planification socio-économique, rattaché à la Commission d'étude sur la formation des adultes.

Paul Valois est agent de recherche et de planification socio-économique, rattaché au Service de la recherche du Secteur de la planification au ministère de l'Éducation de Québec.

CONTRIBUTORS

Roger A. Cormier is a professor in the Faculty of Education at the University of Sherbrooke.

Margaret Gillett a professor of Education at McGill, has long been interested in Women's Studies. Her book, *We Walked Very Warily: A History of Women at McGill* will be published in October 1981.

André Girard participated in the organizing of polyvalentes and Cégeps in Québec, as well as taught in the old and new systems at the secondary and collegial levels. Presently a professor at the Faculty of Education, University of Montreal, he is also Editor of the *Revue des sciences de l'éducation*.

Richard Joly is professor of Philosophy and Sociology of Education at the University of Sherbrooke. He has been a pioneer of educational and vocational guidance and information in Québec and was secretary general and dean of Education at the University of Sherbrooke before serving for two years as Vice-Rector of the National University of Rwanda. His various publications include numerous articles on education and counselling, a novel, an essay on the evolution of the Church and a recent book *Notre démocratie d'ignorants instruits* (Lémiac, 1981).

Marcel Lavallée is Professor-research, at U.Q.A.M. and has, since 1972, been chairman of the GREC (Research Group of Curriculum Evaluation). He is presently involved in research on self-image with marginal groups of students.

Claude Lessard is professor and director of the Section of Comparative Education and Foundations of Education, Faculty of Education, University of Montreal.

Louise Marci-Lacoste is an associate professor of philosophy at the Université de Montréal. She has served as a member of the first Superior Council of Education, she has since been involved regularly in the Québec educational reform. She has served and shown leadership on many committees such as C.O.P.I.E., the Commission on Universities, on Teacher Training and Retraining, etc. She has been invited as guest speaker by several national and international professional groups and has published extensively.

Hyat Mirza is an Associate Professor at the University of Montréal. She is mainly concerned with the study of personal development in psychological and philosophical perspectives. Author of "Apprenons à apprendre" and "L'enseignant et sa boussole", she has recently concentrated on using a new "Semiological interactional analysis matrix" for the observation and evaluation of the interpersonal dynamics in the teaching-learning process.

Douglas J. Thom is presently lecturer and course director, advanced studies in the management of education in the School of Education, University of Hong Kong. He was formerly associate professor of Ed.Admin. at Lakehead University. Dr. Thom has published many items in the international and Canadian context, including 2 books. His main professional interests are the history and philosophy of organization and administration, organization development; executive stress; and relationships between sport and school systems.

Louis Toupin is a research and socio-economic planning officer with the Commission on Adult Education.

Paul Valois is a research and socio-economic planning officer with the Research Office, Planning Division of the Québec Department of Education.

Table of Contents

Editorial	M.B.	119
Leacock and the Ladies of R.V.C.	Margaret Gillet	121
L'avenir, au féminin pluriel!	Hayat Mirza	131
L'école ou la démocratie entravée	Louise Marcil-Lacoste	141
La réforme scolaire au Québec: Quelques éléments d'un bilan	Claude Lessard, Roger A. Cormier, Paul Valois et Louis Toupin	149
Étude de curriculum	Marcel Lavallée	165
Commissions scolaires et Ministère de l'Éducation: de Boston et de Paris à Québec	André Girard	181
L'école de la suprême esquivé?	Richard Joly	189
Questioning Bureaucracy: An Educational Administration Exercise	Douglas J. Thom	199
Book Reviews	Haworth, Bélanger, Farine, and Robertson	213

Le McGill Journal of Education



Rédacteur-en-chef John K. Harley
Rédactrice adjointe Magdelhayne Buteau
Gérant Christopher Milligan
Comité de révision May Frith
William Talley

Membre Gary Anderson
Membre Richard Butt (Président)
Membre Roly J. Wensley
Membre Boyd E. White
Membre (ex-officio) George E. Flower
Membre (ex-officio) David C. Smith
Adjoint à la rédaction Drew Ferguson
Rédactrice pour ce numéro Magdelhayne Buteau

Le McGill Journal of Education paraît trois fois par an, en hiver, au printemps et à l'automne.

Tarif d'abonnement, port payé: 1 an: \$12.00.

Prix du numéro: \$4.50.

L'abonnement est payable au *McGill Journal of Education* et toute demande doit être adressée au

3700, rue McTavish, Montréal (Québec) Canada H3A 1Y2.

Téléphone: (514) 392-8843.

Le *M.J.E.* est indexé par le Canadian Education Index et par le Centre d'information sur les ressources pédagogiques (CIRP). Il figure dans l'International Periodicals Directory d'Ulrich, il est résumé dans Sociology of Education Abstracts et dans Canadian Social Science Abstracts et il existe en microfilms chez University Microfilms, Inc., à Ann Arbor dans le Michigan. Les anciens numéros sont disponibles sous microforme auprès de Micromedia Ltd., Boîte 34, Succursale 5, Toronto (Ontario) Canada M5M 4L6. Numéro de série international: CN ISSN 0024-9033.

©Faculté des sciences de l'éducation, université McGill.

Le Journal invite les intéressés à lui soumettre des articles, des rapports de recherche, des critiques de livres, des essais littéraires ainsi que des critiques sur ce qu'il publie, soit en français soit en anglais. Son domaine d'intérêt est l'éducation, notamment les liens qui existent entre ses aspects théoriques et appliqués à l'école et à l'université. Le Journal s'intéresse à la façon dont sont traités les problèmes d'actualité scolaire, notamment au Québec. Il est axé sur l'aspect humain de ces problèmes.

Le Journal accepte également des articles légers, humoristiques ainsi que des poésies de qualité et des graphiques. Tout manuscrit doit être envoyé dans sa forme originale dactylographiée accompagné de deux photocopies au rédacteur en chef du McGill Journal of Education, 3700 rue McTavish, Montréal (Québec), Canada H3A 1Y2; il convient d'envoyer une page de titre distincte où figurent le nom et l'adresse de l'auteur, lesquels ne doivent pas apparaître sur le manuscrit proprement dit. La longueur normale d'un article est d'environ 3,000 mots.

The Journal invites contributions in the form of articles, research reports, book reviews and essays on books, and critical responses to its contents, in French or English. The field of interest is education, and especially the links between its theoretical and its applied aspects in school and university. It is concerned with the scholarly treatment of issues of current public concern, and is particularly hospitable to the treatment of problems and developments on the educational scene in Quebec. The emphasis is on the humane.

Light articles, humorous material, poetry of good quality, and graphics are also considered for the Journal. All written material should be furnished in the original typescript, together with one copy, to the Editor, McGill Journal of Education, 3700 McTavish Street, Montreal, Quebec, Canada H3A 1Y2; a separate title page should contain the author's name and address, which should not appear on the manuscript itself. The normal length of article is about 3,000 words.

