

C O N S E I L S U P É R I E U R D E L ' É D U C A T I O N



**UNE ÉCOLE SECONDAIRE QUI S'ADAPTE
AUX BESOINS DES JEUNES
POUR SOUTENIR LEUR RÉUSSITE**

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

Octobre 2009

INTRODUCTION	1
PREMIER CHAPITRE	
QUI SONT LES JEUNES DU SECONDAIRE ET QUELS SONT LEURS BESOINS?	3
1.1 La trajectoire de développement des jeunes du secondaire	3
1.1.1 Mieux connaître les jeunes pour répondre à leurs besoins	3
1.1.2 Les étapes de la trajectoire de développement des jeunes âgés de 12 à 17 ans	4
1.1.3 Un regard sur les valeurs des jeunes âgés de 12 à 17 ans	6
1.1.4 Les principaux contextes à l'intérieur desquels les jeunes évoluent	7
1.2 Des besoins d'ordre pédagogique, personnel et social	9
1.3 En résumé	10
DEUXIÈME CHAPITRE	
UNE ÉCOLE SECONDAIRE QUI SAIT RÉPONDRE AUX BESOINS DES JEUNES : QUELQUES CARACTÉRISTIQUES FAVORABLES	13
2.1 La collaboration école-famille au secondaire	14
2.1.1 L'engagement des parents dans la réussite des jeunes du secondaire	14
2.1.2 Que retenir des observations faites auprès de cinq milieux scolaires au sujet de la collaboration école-famille?	20
2.2 Des enseignantes et des enseignants engagés dans la réussite des élèves et soutenus par tous les membres de l'équipe-école	22
2.2.1 La place cruciale de la relation enseignant-élèves	23
2.2.2 Que retenir des observations faites dans cinq milieux scolaires au sujet de l'engagement du personnel enseignant et de l'équipe-école à l'égard de la réussite des élèves du secondaire?	24
2.3 Un environnement éducatif axé sur la réussite des élèves	26
2.3.1 Une organisation scolaire mise au service des élèves : quelques conditions favorables	27
2.3.2 Que retenir des observations faites dans cinq écoles secondaires au sujet de la mise en place d'un environnement éducatif axé sur la réussite des élèves?	33
2.4 Les enseignements à tirer de la Finlande : l'élève au cœur du système scolaire	35
2.5 En résumé	37
TROISIÈME CHAPITRE	
ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS	41
3.1 Première orientation : Favoriser le développement d'une école secondaire milieu de vie axée sur la prise en compte de tous les besoins des élèves	41
3.2 Deuxième orientation : Affermir les relations entre l'école secondaire et la famille	43
3.3 Troisième orientation : Accompagner les enseignantes et enseignants et soutenir leur développement professionnel au regard du besoin des jeunes d'être en relation avec des adultes signifiants	44
3.4 Quatrième orientation : Soutenir l'exercice d'un leadership local fort pour assurer une réponse appropriée aux besoins de tous les élèves du secondaire	47
Recommandations	49

○	CONCLUSION	51
○	REMERCIEMENTS	53
○	ANNEXE 1 LES VISITES EFFECTUÉES DANS CINQ ÉCOLES SECONDAIRES : PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES	55
○	ANNEXE 2 LE SYSTÈME SCOLAIRE FINLANDAIS	59
○	BIBLIOGRAPHIE	67
○	COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	71
○	CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION	73
○	PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION ...	75

INTRODUCTION

En s'intéressant aux besoins des jeunes du secondaire, le Conseil a le souci de mieux connaître les adolescentes et adolescents d'aujourd'hui pour faire de l'école secondaire un milieu de réussite scolaire et éducative pour le plus grand nombre d'entre eux.

À l'adolescence, les jeunes changent à grand rythme; l'école secondaire est au cœur de cette évolution, de ce passage de l'enfance au statut de jeune adulte. La trajectoire de développement des jeunes qui quittent le primaire pour entrer au secondaire, puis qui accèdent au collégial, à la formation professionnelle ou à l'éducation des adultes, n'est pas banale. L'élève traverse cinq années marquées par beaucoup de changements physiques, psychologiques et cognitifs, et aucun autre ordre d'enseignement n'est témoin d'autant de bouleversements à une période aussi cruciale de développement. Cet état de fait conditionne singulièrement la mission de l'école secondaire et des acteurs qui y travaillent au quotidien.

Dès le début de sa démarche de réflexion, le Conseil a choisi de valoriser et de prendre en considération les besoins de l'ensemble des jeunes qui fréquentent le secondaire. Cette orientation de fond a profondément marqué les travaux entourant l'élaboration de cet avis.

Le Conseil a tout d'abord tenté de mieux connaître les jeunes d'aujourd'hui et de circonscrire les divers contextes à l'intérieur desquels ils évoluent. Cela a permis d'identifier trois types de besoins que connaissent les jeunes : des besoins d'ordre pédagogique pour faire écho à la mission première de l'école qui est d'instruire, mais également des besoins d'ordre personnel et social compte tenu des missions de socialiser et de qualifier dévolues à l'école et des grandes étapes de développement qui jalonnent l'adolescence.

Ensuite, le Conseil a cherché à savoir s'il existait des caractéristiques spécifiques faisant d'une école secondaire un établissement particulièrement apte à répondre aux besoins des jeunes. Les activités de recherche et d'écoute des milieux ont permis d'identifier au moins trois leviers importants qui sont en rapport avec la famille, la relation enseignant-élèves et l'environnement éducatif de l'école.

L'identification des besoins des jeunes et des caractéristiques qui influencent favorablement la capacité d'une école secondaire à y répondre vise à proposer aux divers acteurs scolaires des pistes d'action qui leur permettent de relever les défis de taille qui se présentent à eux au quotidien. Le Conseil entend ainsi outiller les personnes qui façonnent l'école secondaire et inspirer les pratiques institutionnelles visant à satisfaire l'ensemble des besoins des jeunes, qu'ils soient d'ordre pédagogique, personnel ou social.

Pour soutenir sa réflexion sur le thème des besoins des jeunes au secondaire, le Conseil a réalisé des études documentaires et il a consulté des expertes et des experts. Le Conseil a aussi réalisé une importante activité d'écoute et d'observation auprès de quelque 200 acteurs scolaires qui travaillent dans cinq écoles secondaires du Québec identifiées comme ayant su se transformer et s'adapter aux besoins des jeunes qu'elles accueillent.

Le présent avis comprend trois chapitres. Le premier retrace les grandes étapes de la trajectoire de développement des jeunes à l'adolescence et tente de circonscrire les besoins qui en découlent. Le deuxième chapitre présente quelques caractéristiques qui influencent favorablement la capacité des écoles secondaires à répondre aux besoins des jeunes. On y examine également quelques aspects du système scolaire finlandais. Enfin, le troisième chapitre de l'avis précise les orientations que le Conseil entend promouvoir pour accompagner et soutenir les acteurs scolaires. Le Conseil fait un rappel des grands constats qui se dégagent de la recherche et de l'écoute des milieux et il adresse des recommandations à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et aux autres acteurs scolaires touchés par les besoins des jeunes au secondaire.

En terminant, le Conseil tient à remercier tous les élèves, les parents, le personnel enseignant, le personnel professionnel et les directions d'école qui ont participé au processus de consultation. Il remercie également les expertes et experts rencontrés, les membres de la Commission de l'enseignement secondaire ainsi que toutes les personnes qui ont collaboré à l'élaboration de cet avis.

PREMIER CHAPITRE

QUI SONT LES JEUNES DU SECONDAIRE ET QUELS SONT LEURS BESOINS ?

À l'intérieur de ce chapitre, le Conseil retrace les grandes étapes de la trajectoire de développement des jeunes âgés de 12 à 17 ans et jette un regard sur les valeurs auxquelles ils adhèrent. Le Conseil prend acte de l'ampleur et de la complexité des changements qui s'opèrent sur le plan physique, psychologique et cognitif chez ces jeunes et il constate que cette évolution conditionne singulièrement la mission de l'école secondaire de même que le rôle que les adultes exercent auprès d'eux. Enfin, à partir de cette description et de ces constats, le Conseil identifie trois grandes catégories de besoins des jeunes au secondaire : des besoins d'ordre pédagogique, personnel et social.

1.1 La trajectoire de développement des jeunes du secondaire

1.1.1 Mieux connaître les jeunes pour répondre à leurs besoins

Selon Michel Janosz¹, on a tendance à amplifier les difficultés liées à l'adolescence et à en exagérer les effets. Ces propos rejoignent les réflexions de Diane Pacom² sur certains mythes qui perdurent au sujet de l'adolescence.

Diane Pacom parle d'un problème de représentation et d'une vision déformée de la jeunesse. Elle mentionne trois représentations fausses : *les jeunes sont violents, les jeunes sont des victimes et les jeunes sont des consommateurs*. Dans les faits, les jeunes commettraient moins d'actes violents que ceux d'autrefois selon les statistiques compilées depuis plus de dix ans aux États-Unis comme au Canada ; ce qui change selon elle, c'est le fait que la violence s'exprime de plus en plus tôt et de façon de plus en plus brutale.

Par ailleurs, Diane Pacom considère que les jeunes ne sont pas des victimes passives ; au contraire, ils font preuve d'une grande créativité pour survivre dans des situations difficiles et de plus en plus complexes. Camper les jeunes dans un tel rôle, c'est réduire leur réalité à une série de problèmes comme le suicide, le chômage et le décrochage scolaire. Des problèmes certes réels et préoccupants, mais qui ne caractérisent pas la réalité de tous les jeunes.

Enfin, les jeunes ne sont pas nés consommateurs de biens de toutes sortes, mais ils se définissent de plus en plus en fonction de leur apparence ; de fait, ce sont les compagnies de marketing qui les modélisent et qui alimentent de nouvelles formes d'expression et de sentiment d'appartenance. Diane Pacom estime que ce sont ces entreprises qui comprennent et qui connaissent le mieux les jeunes d'aujourd'hui, et elle s'interroge à savoir pourquoi la société ne fait pas autant d'efforts pour connaître la jeunesse. « Il y a un malentendu par rapport aux jeunes, résume-t-elle. On ne les comprend pas, on ne sait pas vraiment qui ils sont. » (Sauvé, 2003.) Le Conseil est d'avis qu'il y aurait lieu de se doter d'outils et d'instruments de collecte de données permettant de mieux connaître les jeunes âgés de 12 à 17 ans.

Diane Pacom énonce trois principes devant guider les interventions auprès des jeunes : le respect, la responsabilité et la compassion. Chaque adulte qui est engagé dans un rapport pédagogique, parental ou amical avec un jeune doit être conscient de la place qu'il occupe dans la vie de ce jeune. Selon elle, chaque intervention peut le perturber ou au contraire faire en sorte qu'il s'engage dans la vie. Elle invite les parents à trouver de nouvelles façons d'être présents dans la vie de leurs jeunes. Elle convie les enseignants à avoir à cœur de comprendre cette génération complexe et fragmentée. Elle vise particulièrement la relation maître-élèves : « Bien que cela implique beaucoup de travail, qu'ils le fassent. Ils ont un privilège. La société leur confie ses enfants. Assumez cette responsabilité primordiale plutôt que de vous décourager face à l'ampleur de la tâche. [...] C'est aussi une responsabilité de la part des citoyens en général. » (Pacom, 2004, p. 8.)

1. Propos tenus par Michel Janosz, professeur en psychoéducation à l'Université de Montréal, directeur du Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES) et responsable de l'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement*, lors d'une conférence prononcée devant les membres de la Commission de l'enseignement secondaire, le 9 mai 2007.

2. Diane Pacom, professeure de sociologie à l'Université d'Ottawa, a partagé le fruit de ses recherches sur le tissu social des jeunes d'aujourd'hui lors d'une session de formation des personnes-ressources organisée par le MEQ en mars 2003. Ces propos ont été recueillis par Pascale Sauvé (2003).

Dans cet avis, le Conseil s'intéresse aux besoins de l'ensemble des jeunes du secondaire. En adoptant cet angle d'approche, le Conseil veut mettre en évidence la richesse des jeunes qui fréquentent le secondaire et la diversité des profils, des intérêts et des besoins qui se manifestent. Aussi, en évitant d'appréhender la réalité des jeunes sous l'angle principal des difficultés qu'ils éprouvent (drogue, violence, cyberintimidation, santé physique et mentale, hypersexualité, etc.), le Conseil est soucieux de montrer que la situation de la majorité des jeunes est somme toute positive, et leur cheminement, sans histoire. Le Conseil entend aussi contribuer à faire connaître les pratiques professionnelles et institutionnelles qui peuvent faire une différence dans la réussite, tant scolaire qu'éducative, du plus grand nombre d'élèves du secondaire.

1.1.2 Les étapes de la trajectoire de développement des jeunes âgés de 12 à 17 ans

« Adolescence » vient du mot latin *adolescenscentia*, de *adolescere*, qui signifie « grandir vers » (*ad* : vers ; *olescere* : croître, grandir). On peut concevoir l'adolescence comme un stade intermédiaire durant lequel l'individu, qui n'est plus un enfant et pas encore un adulte, n'a pas de responsabilités sociales en propre, mais où il peut explorer, s'exercer, expérimenter des rôles. (Cloutier, 1996.)

Pour raffiner sa compréhension de l'adolescence et des besoins des jeunes à cette étape cruciale de leur vie, le Conseil a puisé à diverses sources documentaires : il a notamment pris connaissance d'une enquête portant sur les habitudes de vie et les aspirations des jeunes dans trois régions du Québec (Gaudreault et autres, 2009), il a exploré les travaux de Richard Cloutier, professeur et chercheur à l'Université Laval et il a examiné les résultats d'une importante recherche conduite par une organisation panaméricaine (Pan American Health Organization, 2005) portant sur les programmes de promotion de comportements sains à l'adolescence, étude qui met à jour nos connaissances sur la trajectoire de développement des jeunes.

Les auteurs de cette étude proposent une nouvelle classification des différentes étapes de développement à l'adolescence et leurs changements caractéristiques sur le plan physique, cognitif, social et émotif. Ils distinguent ainsi trois stades : la préadolescence (*preadolescence*, 8-11 ans), la jeune adolescence (*early adolescence*, 11-14 ans) et le milieu de l'adolescence (*middle adolescence*, 15-17 ans). Les auteurs signalent que les résultats d'une importante méta-analyse des statistiques sur la croissance aux États-Unis indiquent que la puberté commence maintenant à 9 ans chez les filles et à 11 ans chez les garçons.

À la préadolescence, les changements sont de tous ordres : physique, intellectuel, sexuel, émotif et social. Cette étape débute plus tôt chez les filles (9-12 ans) que chez les garçons (10-13 ans). Lorsque les enfants entrent dans leurs années de préadolescence, un nécessaire, mais difficile processus de définition de leur personnalité commence. Pour la première fois, les préadolescents tournent le dos à leurs parents et se retournent vers leurs pairs pour déterminer quels comportements et attitudes sont acceptables et appropriés. Un nouveau besoin d'intimité se développe et c'est l'étape du ou de la *best friend*.

Les préadolescents sont encore grandement dépendants de leurs parents et de leur permission sur une variété d'aspects. Toutefois, cette dépendance est en conflit avec leur désir d'une plus grande autonomie et liberté. Dans la culture *preteen*, le processus de croissance tout au long de cette étape est très lié à des prises de risques (comportements à risques), au secret et au *testing* (mise à l'épreuve) des limites et des règles de l'autorité. Aussi, les valeurs auxquelles ils adhèrent ne proviennent plus seulement de leurs parents, mais aussi de leurs amis ou d'autres adultes signifiants. Jusqu'au milieu de l'adolescence, la construction de leur identité oscille entre ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent être, ce qui les rend plus vulnérables à la pression et à l'influence des pairs. Toutefois, il est primordial que les parents et les enseignants travaillent avec eux, et qu'ils les aident à se définir et à découvrir leur caractère unique.

Les préadolescents ont aussi l'attrait de la nouveauté (être unique aux yeux de leurs pairs), ils veulent des interactions sociales (avoir un ou une *best friend*, dormir chez des amis, entretenir de longues conversations téléphoniques, clavarder), vivre des expériences de grands (s'habiller comme les filles ou les garçons plus âgés et les plus populaires de l'école), regarder les émissions de télé et les films de grands, etc.

Les besoins des préadolescents sont de divers ordres :

- besoin de relations suivies et d'approbation ;
- besoin de croître en vivant des expériences et des réussites ;
- besoin de conseils, de limites ;
- besoins d'un environnement sécuritaire et de soutien à la maison, à l'école et dans le voisinage.

La jeune adolescence est marquée par le développement de la sexualité. C'est une période de changements biologiques, cognitifs, sexuels, sociaux et émotifs. Cette étape, comme la précédente, commence un an plus tôt chez les filles (12-14 ans) que chez les garçons (13-15 ans). Aussi, à la jeune adolescence, on voit se développer davantage la pensée abstraite; c'est le début de la capacité à penser par soi-même plutôt que de se référer continuellement au point de vue des parents. Les jeunes adolescents commencent à explorer le monde avec plus d'indépendance et moins de supervision parentale. Ils passent plus de temps avec leurs amis et en petits groupes.

Au cours de cette période, les jeunes adolescents sont capables de plus d'opérations formelles (plus de raisonnements abstraits). L'indépendance s'accroît, la supervision parentale et le *monitoring* direct sont en décroissance, alors que l'influence du groupe de pairs augmente. C'est une période propice à la formation des sous-groupes (athlètes, leaders étudiants).

En ce qui a trait aux comportements sexuels futurs et à l'acquisition des rôles sociaux, la jeune adolescence est une période clé pour la formation de l'identité. Des compétences cruciales se développent à ce stade et elles ont des répercussions sur les relations et les comportements futurs: le développement de l'autonomie (désir d'expérimenter) vis-à-vis des parents et en même temps l'acceptation d'une certaine dépendance à l'égard des pairs; la capacité de maîtriser son agressivité d'une part et la capacité d'empathie d'autre part.

Les jeunes adolescents veulent avoir du plaisir, être acceptés et aimés des autres et vivre des succès après y avoir consacré les efforts nécessaires. Ils sont en quête de plus d'autonomie de la part de leurs parents (prendre des décisions par rapport à leurs vêtements et à leur nourriture, aux sports qu'ils exercent, aux émissions de télé qu'ils regardent, à leurs activités pratiquées avec les amis).

Les besoins à la jeune adolescence sont de divers ordres :

- besoins liés à l'estime de soi et à l'acceptation par les pairs, les parents, les enseignants et, dans une moindre mesure, par eux-mêmes;
- besoin de vivre des expériences et des succès;
- besoins liés à la sexualité;
- besoins liés à l'identité;
- besoin d'occasions d'apprendre qui s'accompagnent de conseils, d'attentes claires et de limites;
- besoin d'un environnement sécuritaire et positif à la maison, à l'école et dans l'entourage.

Au milieu de l'adolescence (*middle adolescence*, 15-17 ans), le corps continue à se développer et à changer. Les filles traversent cette étape entre 14 et 16 ans et les garçons entre 15 et 17 ans. La recherche de sensations atteint son apogée et prend fin au milieu de l'adolescence. Sur le plan cognitif, le jeune est capable d'abstraction et il est de plus en plus apte à exercer des fonctions de métacognition, de résolution de problèmes et de planification.

Sur le plan émotif, il y a accroissement de la capacité à façonner une vision différenciée de soi, une amélioration de la confiance en soi et de la capacité à réfléchir sur ses sentiments et ses relations aux autres. L'ennui consécutif à l'éloignement de la maison et les sensations d'anxiété qui y étaient associées diminuent. L'accent est mis sur la formation d'amitiés sécurisantes (pour atténuer l'anxiété de rejet et favoriser la loyauté), particulièrement chez les filles. Il y a croissance de la capacité d'empathie et d'ouverture envers les amis proches.

Sur le plan social, les adolescents passent plus souvent de temps en groupe (clans, bandes) tout en appréciant se retrouver en solitaire. Ils sont moins souvent en situation d'être supervisés par leurs parents. Leurs attentes, tant sur le plan scolaire que social, sont en croissance. Enfin, l'importance du groupe tend à décroître tout comme l'influence de la pression des pairs.

Les besoins des jeunes au milieu de l'adolescence sont de divers ordres :

- besoin d'être en groupe sans perdre son individualité;
- besoin de s'engager, de définir ses propres valeurs;
- besoin de se fixer des objectifs, notamment sur le plan de la carrière;
- besoin de vivre des expériences et d'expérimenter des rôles;
- besoin d'acquérir son autonomie.

1.1.3 Un regard sur les valeurs³ des jeunes âgés de 12 à 17 ans

Au Québec, peu de recherches ont été réalisées sur les valeurs des jeunes âgés de 12 à 17 ans⁴. En 2004, une enquête (Pronovost, 2007; Pronovost et Royer, 2004) a été menée sur ce thème par des chercheurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ils se sont entretenus avec des adolescentes et adolescents de 14 à 19 ans provenant des régions de Montréal et de Trois-Rivières. Les jeunes étaient issus de divers milieux familiaux et socioéconomiques. Les résultats de cette enquête font ressortir six grands groupes de valeurs :

- la famille, les amis, la vie amoureuse
- les études, le travail
- le respect, l'entraide
- le bonheur, le bien-être
- le sport et les activités de loisir
- certaines croyances religieuses

Famille et amis

On note d'abord que la famille et les amis forment un duo de valeurs tout à fait central pour les jeunes.

En effet, presque tous les jeunes mentionnent spontanément l'importance de la famille et des amis. Bien qu'ils soient des acteurs distincts, ils exercent des rôles similaires dans leur vie.

Selon les chercheurs, la famille est un *lieu de conception et d'éducation et un lieu de soutien*. Véritable unité de base, la famille est le lieu où l'enfant grandit et où il apprend, se développe et intègre des valeurs. Si l'école est davantage associée à l'acquisition des savoirs, la famille est associée à la formation de l'être. La famille représente une grande solidité et la stabilité. On peut compter sur elle de manière inconditionnelle et en tout temps, et les jeunes disent la même chose de leurs amis.

Les amis se superposent à la famille et leur présence est tout autant indispensable. Les jeunes ont un besoin viscéral d'être avec quelqu'un, d'être entourés, de ne pas être seuls. Les amis sont perçus comme des personnes solidaires, qui ne jugent pas et qui ne condamnent pas. Ce sont des alliés à la socialisation (intégration sociale) et à l'éducation (échanges qui favorisent des apprentissages).

Par ailleurs, entre 12 et 18 ans, l'amitié évolue ; selon Richard Cloutier (1996), on observe le passage d'une amitié-activité à une amitié-réciprocité. À la fin de l'adolescence, le besoin inconditionnel de l'ami du même sexe se dissipe graduellement à mesure que la confiance en soi et l'autonomie croissent. Le besoin de solidarité est désormais ressenti moins intensément.

Évolution de l'amitié à l'adolescence

Amitié-activité de 11 à 13 ans	L'amitié est plus centrée sur les activités conjointes que sur la relation elle-même.
	Les amis sont ceux avec qui on partage des activités.
	Les sentiments associés à la relation d'amitié (réciprocité, engagement, loyauté, etc.) sont encore mal différenciés.
Amitié-solidarité de 14 à 16 ans	La relation est basée sur la solidarité, et le désir de sécurité est prédominant.
	L'ami est avant tout une personne loyale sur laquelle on peut compter. L'amitié est aussi (surtout pour les filles) une relation de soutien moral et d'échange sur les nouvelles situations de vie, comme les premiers rendez-vous hétérosexuels.
Amitié-réciprocité 17-18 ans	Le partage d'expériences devient le principal but de la relation. L'intimité est fondée sur la compréhension mutuelle plutôt que sur la satisfaction d'un besoin individuel.
	L'ami est considéré selon son apport à la relation. Ses qualités personnelles sont distinguées et les différences individuelles sont appréciées telles quelles. Le besoin d'échange demeure, mais l'importance croissante des liens hétérosexuels entraîne la diminution graduelle de celle des amis de même sexe.

Source: Inspiré de E. Douvan, J. Adelson et J. C. Coleman, *The Adolescent Experience*, New York, Wiley, 1966 et de J. C. Coleman, «Friendship and the Peer Group in Adolescence», dans J. Adelson, *Handbook of Adolescent Psychology*, New York, Wiley, 1980.

3. La définition du concept de valeurs est empruntée à Guy Rocher et à Chantale Royer: «La valeur est une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent (sic) comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée.» (Pronovost et Royer, 2004, p. 12.)

4. Les travaux de l'Observatoire Jeunes et Société touchent les jeunes âgés de 20 à 34 ans.

Études et travail

Les jeunes accordent une grande importance à leurs études et à leur vie professionnelle future.

Lorsque les jeunes parlent de leurs études, une représentation domine : *c'est l'univers de l'emploi, de la carrière, de la réussite sociale*. Les jeunes ont une vision utilitaire des études, *elles sont un mal nécessaire*. Ils reconnaissent qu'elles sont importantes pour l'avenir.

Par ailleurs, le travail est un moyen de se développer, de s'accomplir, de se rendre utile. Les jeunes rêvent d'un travail intéressant et stimulant dans lequel ils auront du plaisir. Études et travail sont en étroite relation : les études sont vues comme le chemin qui conduit à un travail intéressant.

Respect et entraide

Le respect et l'entraide sont aussi des valeurs importantes aux yeux des jeunes et ils aspirent au bonheur.

Les jeunes voient dans le respect *une condition à des relations harmonieuses entre les personnes* : le respect dans la famille, entre amis, dans le couple, entre collègues et entre groupes d'êtres humains. Ils se disent touchés par la pauvreté et voient l'entraide comme une réponse possible à ce problème.

Bonheur et bien-être

Les jeunes expriment un grand besoin de sécurité et d'amour, ce qu'ils trouvent généralement auprès de leurs amis et de leur famille.

Ils aspirent à être heureux et désirent se sentir bien et avoir du plaisir. Les amis, le travail, la famille figurent parmi les ingrédients qui contribuent à leur bonheur, bonheur qui, selon eux, se trouve dans la vie quotidienne.

1.1.4 Les principaux contextes à l'intérieur desquels les jeunes évoluent

La trajectoire de développement des jeunes âgés de 12 à 17 ans évolue en divers contextes. À l'adolescence, c'est surtout en milieu familial et scolaire que les jeunes progressent dans leur quête d'autonomie et qu'ils expérimentent divers rôles sociaux. À cela s'ajoute l'environnement technologique et virtuel qui influence leur rapport au savoir et module leur façon de socialiser. Par conséquent, il importe que le personnel enseignant prenne acte de cet état de fait et en tienne compte dans le choix des méthodes et des stratégies d'enseignement.

Le milieu familial

Entre 12 et 17 ans, la famille continue d'avoir une très grande importance, bien que l'adolescent prenne de plus en plus ses distances. C'est dans la famille que s'élabore la compréhension du monde social. Le milieu familial continue de modeler et d'encadrer les apprentissages sociaux en devenir. En dépit du fait que la famille conserve cette importance, le jeune doit sortir du cadre familial et se construire une vie sociale autonome. C'est là une tâche développementale incontournable ; la famille doit soutenir cette distanciation et non pas la freiner. Les parents représentent donc un élément clé de l'expérience adolescente au moment du processus d'acquisition de l'autonomie. D'où l'intérêt de considérer leur rôle dans la réponse aux besoins des jeunes.

La famille constitue le premier milieu de vie des jeunes et plusieurs études ont montré que le milieu familial joue un rôle essentiel pour leur réussite et leur persévérance scolaires. L'intérêt des parents pour la vie scolaire, leur encouragement à l'autonomie et leur degré d'engagement peuvent aider les jeunes à réussir et à avoir des aspirations plus élevées tout en contribuant à réduire les problèmes de discipline (Deslandes et Potvin, 1998). La contribution des parents à la réussite scolaire et éducative des adolescents peut adopter des traits divers : supervision des travaux scolaires, supervision des progrès accomplis dans les diverses matières, renforcement des acquis, détermination d'objectifs scolaires avec les jeunes, communication avec l'école. En corolaire, les données d'une enquête canadienne (Ryan et Adams, 1998, cité dans MEQ, 2003a) révèlent que plusieurs caractéristiques familiales peuvent avoir un effet négatif sur le rendement scolaire des élèves, d'où l'importance de considérer le contexte familial à l'intérieur duquel ils évoluent.

Comment l'école peut-elle soutenir certains parents dans l'exercice de leur rôle de parents d'élèves du secondaire et comment peut-elle favoriser le développement d'un partenariat avec l'ensemble des familles? Il en sera question dans le chapitre suivant, lequel traite des caractéristiques qui contribuent à rendre l'école secondaire plus apte à répondre aux besoins des jeunes.

Le milieu scolaire

Le deuxième élément de contexte dans lequel les jeunes évoluent entre 12 et 17 ans est bien sûr le milieu scolaire. L'école est un agent de socialisation des jeunes. Ce n'est pas seulement un lieu de transmission du savoir scolaire, c'est aussi leur principale communauté extrafamiliale.

Au cours de ses études, l'adolescent assimile tout un ensemble de valeurs et de façons d'interagir avec les autres au contact d'un ensemble de modèles de pairs et d'adultes, d'où l'importance des interactions adultes-élèves, et en particulier des relations enseignant-élèves, dans la compréhension des besoins des jeunes.

Par ailleurs, vers l'âge de 12 ans, après six ans de cheminement à l'école primaire, les adolescents entrent dans les écoles de plus grande taille, et voient augmenter considérablement le nombre d'élèves, de classes, de professeurs, de nouvelles règles, etc. Ces changements, selon Richard Cloutier, ont pour principal effet de lui couper ses références au moment même où il amorce l'intense période de croissance qu'est l'adolescence. Les résultats de recherches⁵, cités par Richard Cloutier (1996), soutiennent que le début de l'adolescence ne serait pas le meilleur moment pour assurer une transition entre le primaire et le secondaire. À cette période, il ne serait pas indiqué de quitter un milieu scolaire et une société de pairs devenus familiers, ainsi qu'une supervision scolaire principalement assumée par un professeur titulaire connu, et entrer dans une école beaucoup plus grande, fréquentée par des jeunes plus âgés et où les contacts avec les enseignants sont plus rapides et anonymes. Ce passage primaire-secondaire survient à une période où le jeune a besoin d'être reconnu, écouté et valorisé en tant qu'individu possédant sa propre identité. Or, ces exigences de développement seraient plus difficiles à satisfaire dans un environnement scolaire où les relations sont potentiellement plus anonymes et fragmentées. Ces résultats de recherche mettent en lumière l'importance des mesures prises par les écoles secondaires pour accompagner les élèves lors de cette transition : formation de groupes stables, titulariat, école dans l'école, etc.

Par ailleurs, le milieu scolaire constitue le lieu privilégié d'apprentissage, de responsabilisation et de socialisation des jeunes. Selon une étude canadienne, l'opinion qu'ont les jeunes de leur rendement scolaire est fortement corrélée avec le degré de satisfaction à l'égard de l'école et avec les relations avec les parents (King et autres, 1999).

Aussi, des études indiquent l'importance de la relation entre l'enseignante ou l'enseignant et l'enfant dans l'apprentissage. Une recherche sur l'évaluation des programmes de prévention du décrochage scolaire fait ressortir que les bénéfices de ces programmes « passent surtout par une amélioration de la qualité de la relation élève-enseignant qui, à son tour, exerce un impact déterminant sur le rendement et les comportements à l'école » (Janosz et Deniger, 2001).

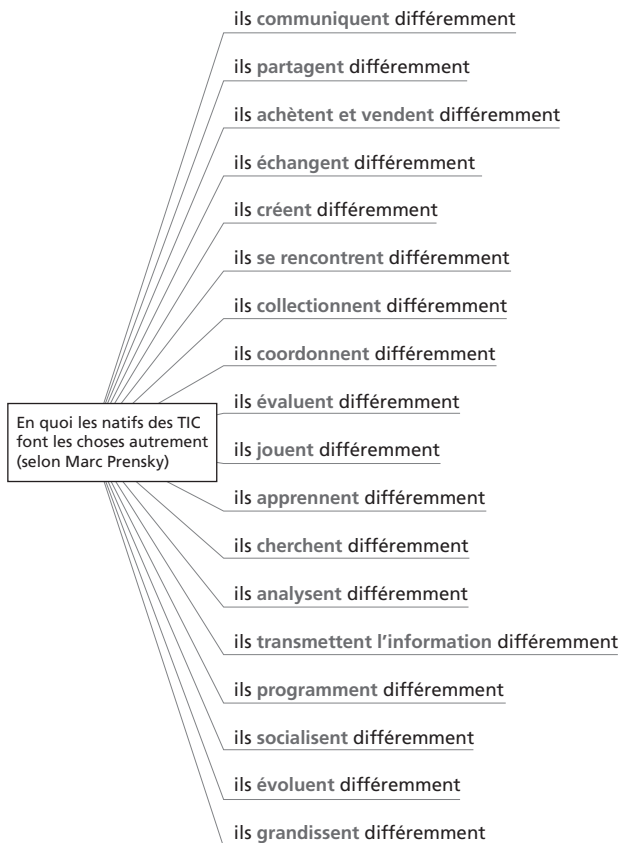
Plus l'opinion des jeunes est positive, meilleures sont les relations avec les parents et plus la satisfaction à l'égard de l'école est grande. Parmi les facteurs qui font que les jeunes aiment l'école, y persévèrent et y réussissent, on trouve des éléments comme le climat de l'école, l'engagement et la disponibilité du personnel enseignant, les ressources et les services mis à la disposition des élèves et les liens entre la famille et l'école.

L'environnement technologique et virtuel

L'utilisation des technologies informatiques et numériques par les adolescents transforme le rapport qu'ils ont au savoir et à l'école en plus de diversifier leurs modes de socialisation. Diana G. Oblinger publiait en 2006 un ouvrage intitulé *Learning Spaces* dans lequel elle décrit cinq caractéristiques qui définissent les élèves d'aujourd'hui : les élèves sont des *digitals*, ils sont des natifs du numérique. Ils n'ont pas peur de la technologie, ils ont appris à communiquer « en ligne », ils privilégient l'apprentissage par la pratique plutôt que par l'écoute et ils préfèrent l'étude en petits groupes. Les élèves sont *mobiles*, aidés par les périphériques que sont les iPods, les ordinateurs portables et les téléphones cellulaires, ils sont constamment « branchés ». Ils échangent non seulement du texte, mais aussi des images, de la musique et des films. Les élèves sont *indépendants*, la navigation sur Internet confère une certaine autosuffisance et développe l'autonomie, la motivation, la curiosité. Les élèves sont *sociaux*, ils partagent des expériences avec des amis ou des inconnus, sont toujours en interaction avec d'autres même si c'est dans un environnement virtuel. Enfin, les élèves sont *participatifs* ; ce sont des adeptes du blogue, il y a place pour le débat et l'échange d'idées.

Les élèves du numérique ont appris et continuent d'apprendre d'une manière différente de celle de leurs parents et, conséquemment, de leurs enseignants comme l'illustre la figure suivante (Prensky, 2004) :

5. Blyth, Simmons et Bush (1978); Simmons, Blyth, Van Cleave et Bush (1979); Simmons et Blyth (1987); Simmons, Black et Zhou (1991). Ces chercheurs se sont penchés sur les conséquences du passage du primaire au secondaire en tentant de départager ce qui caractérisait le début de l'adolescence et ce qui relevait de la transition scolaire.



Le Conseil constate l'incidence majeure que les technologies exercent sur les façons d'apprendre et d'appréhender la réalité des élèves et il souhaite que le personnel des écoles secondaires soit attentif aux transformations qu'elles entraînent dans les modes d'apprentissage des élèves. De l'avis du Conseil, il y a là un terreau fertile à la recherche en vue d'une meilleure intégration des technologies à l'apprentissage et à l'enseignement et au développement d'un environnement virtuel de qualité qui prennent en considération les intérêts des élèves et leurs acquis en matière de technologie.

Qu'il s'agisse de tirer profit du portail Internet de l'établissement, porte d'entrée sur de l'information générale (ex. : mission, calendrier, programmes, services complémentaires), de créer une plateforme de formation offrant des services en ligne (ex. : horaire de l'élève, résultats scolaires, travaux à réaliser) ou encore de favoriser l'utilisation d'outils avancés de communication et de télécollaboration qui permettent aux élèves d'interagir en temps réel pour rassembler, analyser et partager de l'information, un virage semblable doit s'accompagner de mesures concrètes qui permettent au personnel de perfectionner ses compétences au regard de l'exploitation des technologies de l'information et de la communication. Il doit également rassembler les ressources professionnelles dont la tâche consiste à concevoir et à maintenir à jour ces infrastructures virtuelles pour qu'elles puissent être mises à profit dans la formation des jeunes du secondaire.

1.2 Des besoins d'ordre pédagogique, personnel et social

En janvier 2004, le Conseil, dans un avis, constatait une typologie des modes d'encadrement des élèves. Privilégiant une conception globale de la notion d'encadrement, le Conseil écrivait alors que «l'encadrement consiste à soutenir, à guider et à accompagner les élèves, non seulement dans leur cheminement scolaire, mais aussi dans leur développement personnel et social» (CSE, 2004a, p. 17). Les mesures d'encadrement des élèves se regroupent donc autour de trois volets : l'encadrement pédagogique, l'encadrement personnel et l'encadrement social. L'encadrement pédagogique réunit toutes les mesures destinées à favoriser la réussite scolaire des élèves. L'encadrement personnel concerne toutes les mesures conçues pour accompagner les élèves dans les divers aspects de leur vie scolaire et dans la recherche de solutions aux difficultés qu'ils éprouvent. L'encadrement social englobe, quant à lui, les mesures relatives à la vie scolaire concernant le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités des élèves, les relations interpersonnelles et le sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté.

Les mesures requises pour assurer un encadrement adéquat des élèves du secondaire entretiennent ainsi des liens très étroits avec les besoins qu'ils éprouvent à l'adolescence. S'appuyant sur la revue de la littérature, sur les résultats de l'étude menée dans cinq écoles secondaires et sur ses propres réflexions entourant l'encadrement des élèves, le Conseil est d'avis que les besoins des élèves du secondaire sont de divers ordres : ils ont des besoins liés à l'apprentissage et au suivi de leur cheminement scolaire, d'autres liés à leur quête d'autonomie et au développement de leur sens des responsabilités et, enfin, des besoins liés à leur sentiment d'appartenance et à l'instauration de relations interpersonnelles harmonieuses.

Les jeunes fréquentent une école secondaire pour mener à terme un projet d'études qui a du sens pour eux. Cette première catégorie de besoins, qui sont d'ordre pédagogique, est liée aux conditions à mettre en place pour assurer la réussite scolaire et éducative des élèves. Sont notamment considérés ici l'équipe-école et, en particulier, le personnel enseignant, l'environnement éducatif et l'organisation scolaire de l'école, l'offre de formation, le projet éducatif et le plan de réussite.

Les adolescents traversent une période critique qui peut parfois les rendre vulnérables sur le plan individuel. Pour répondre aux besoins d'ordre personnel, divers services d'aide et de soutien peuvent être offerts aux élèves, individuellement ou collectivement : services de santé, de psychologie, d'éducation spécialisée, d'orientation scolaire et de travail social. Aussi, le personnel

professionnel et technique veille au maintien de la qualité des relations interpersonnelles qu'entretiennent les élèves entre eux et avec les autres individus dans l'école.

Enfin, l'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage pour les jeunes du secondaire. Ainsi, tous les éléments qui font de l'école un milieu de vie agréable et positif, et qui favorisent l'intégration des jeunes à un groupe et le développement d'un sentiment d'appartenance vis-à-vis de l'école, se rapportent à une autre catégorie de besoins, soit ceux d'ordre social. Sont notamment considérés ici les activités parascolaires et interscolaires, le climat de l'école, l'aménagement physique des lieux et les outils de socialisation que sont les règles de conduite et de comportement, la surveillance et les règles de sécurité.

1.3 En résumé

Une trajectoire de développement longue et complexe

De l'entrée au secondaire à 11-12 ans jusqu'à la sortie à 16-17 ans, l'élève connaît une série de transformations physiques, psychologiques et cognitives qui touchent tous les aspects de sa vie scolaire, mais aussi familiale et sociale. Ainsi, la description des différentes étapes de développement nous donne une meilleure compréhension des besoins des adolescents tout au long de cette longue transition vers l'âge adulte.

Progressivement, le jeune est capable de raisonner sur des sujets plus complexes, il peut faire des apprentissages plus sophistiqués et son sens moral est de plus en plus développé. Le jeune interagit avec d'autres, s'expose à de nouvelles expériences, construit son identité et cherche à jouer un rôle dans la société. Au cours de cette période, l'influence parentale est en décroissance, alors que l'influence des pairs, des médias et de la culture est en croissance continue. Aussi, entre 12 et 17 ans, les amis jouent un rôle central, puisque c'est vers eux que se tourne l'adolescent lorsqu'il prend ses distances de ses parents.

On a vu que les besoins qui s'expriment pendant l'adolescence sont divers. Des relations chaleureuses entre les jeunes et leurs parents sont cruciales. Ils ont besoin de se distinguer d'eux, de se rebeller de façon sécuritaire pour façonner leur propre identité. C'est à cette étape que l'adolescent a besoin de l'affection de ses parents et, en même temps, qu'il peut refuser toute manifestation d'amour en public.

Les jeunes ont besoin d'être acceptés par leurs pairs, par leurs parents et par leurs enseignants mais aussi par eux-mêmes. Ils doivent ainsi acquérir une grande capacité à cultiver et à négocier de bonnes relations à l'intérieur du groupe sans perdre leur individualité.

Les jeunes ont besoin de renforcer leur engagement et leur système de valeurs, leurs objectifs de carrière et familiaux et leur philosophie de vie générale. Éventuellement, ils doivent prendre leur indépendance du groupe de pairs qui avait remplacé leur dépendance à l'égard des parents; cela explique toute l'importance de trouver leur propre identité.

Les adolescents ont besoin d'espace pour vivre des expériences et, en même temps, les parents doivent établir des limites, définir les comportements acceptables et rendre les adolescents responsables de répondre de leurs actes et de leurs décisions. Les parents doivent donner des règles claires, enseigner la prise de responsabilité et accepter de négocier lorsque cela est approprié.

L'école secondaire est un milieu de vie

Outre leur présence à la maison, les adolescents passent une grande partie de leur journée à apprendre et à étudier à l'école. Ils sont d'abord et avant tout des élèves dont l'objectif ultime est d'obtenir un diplôme. De plus, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école, les technologies de l'information sont omniprésentes dans la vie des adolescents. Il faut donc tenir compte de cette nouvelle réalité lors du choix des méthodes et des stratégies d'apprentissage.

Le milieu scolaire est aussi l'endroit où se constituent les groupes et où se nouent les amitiés. Aussi, les jeunes entrent en contact avec de nombreux adultes qui peuvent devenir des figures significatives dans leur vie, des personnes auprès desquelles ils peuvent trouver de l'aide pour résoudre leurs problèmes d'ordre personnel et social. Au secondaire, c'est le moment des passions, des idéaux et de la découverte. Les jeunes s'initient à des activités sportives et culturelles, l'école étant en quelque sorte l'un des principaux lieux de socialisation à l'adolescence.

Pour que l'école soit un milieu de vie, les adolescents doivent s'y sentir accueillis; ils doivent pouvoir y accéder en dehors des heures de classe, avoir la possibilité d'y poursuivre leurs projets ou d'y découvrir de nouveaux intérêts et y trouver des lieux de parole (ex. : conseil étudiant) et d'engagement.

Dans ce contexte, l'école secondaire devrait être reconnue comme le lieu autour duquel s'organise la vie de l'adolescent en dehors de la famille. Aussi, parce que la trajectoire de développement des jeunes à l'adolescence est soumise à une série de variances individuelles qui font poindre des obstacles particuliers et personnels divers, l'école secondaire devrait être un lieu de convergence de plusieurs services d'aide.

Des besoins d'ordre pédagogique, personnel et social

Compte tenu de la trajectoire de développement des jeunes à l'adolescence, de la place qu'occupent la famille et les amis pendant cette période cruciale de leur vie et des valeurs auxquelles ils adhèrent, les jeunes de 12 à 17 ans ont des besoins d'ordre pédagogique en rapport avec la mission d'instruire de l'école québécoise. Mais ils ont aussi des besoins d'ordre personnel et social, qui s'accordent aux autres missions de l'école, soit celles de socialiser et de qualifier.

Des besoins d'ordre pédagogique : Les jeunes veulent mener à terme un projet d'études qui a du sens à leurs yeux. Pour cela, certaines conditions sont nécessaires, notamment du personnel engagé, compétent et attentionné, un environnement éducatif sain et sécuritaire, une organisation scolaire centrée sur les élèves et sur leur réussite et un curriculum qui donne de plus en plus de sens aux apprentissages réalisés par les élèves.

Des besoins d'ordre personnel : Les jeunes traversent plusieurs étapes de développement qui peuvent parfois les rendre vulnérables sur le plan individuel. L'école secondaire doit donc offrir des services d'aide, d'accompagnement et de soutien appropriés.

Des besoins d'ordre social : L'école doit aussi être un milieu de vie agréable, constructif et positif. Les jeunes de 12 à 17 ans ont besoin d'appartenir à un groupe et de développer un sentiment d'appartenance à l'école. Les activités parascolaires, les projets pédagogiques particuliers, les structures de représentation des élèves et les lieux d'engagement sont autant d'occasions de répondre à ces besoins.

DEUXIÈME CHAPITRE

UNE ÉCOLE SECONDAIRE QUI SAIT RÉPONDRE AUX BESOINS DES JEUNES : QUELQUES CARACTÉRISTIQUES FAVORABLES

Considérant la trajectoire de développement des jeunes âgés de 12 à 17 ans, les valeurs auxquelles ils adhèrent, le rôle des pairs, l'importance des milieux familial et scolaire de même que l'environnement technologique et virtuel dans lequel ils évoluent aujourd'hui, le Conseil a identifié au chapitre précédent trois catégories de besoins des jeunes à l'adolescence : des besoins d'ordre pédagogique, personnel et social.

Au premier chef, les jeunes adolescents ont besoin d'une famille qui favorise leur épanouissement, le développement de leur estime de soi et leur apprentissage de l'autonomie. Les jeunes ont aussi des besoins d'encadrement et d'accompagnement tout au long de leur cheminement scolaire. Ils ont besoin d'une organisation scolaire et d'une pédagogie qui favorisent des relations positives et significatives avec les amis et avec les adultes, notamment le personnel enseignant. Ils éprouvent des besoins de soutien en cas de vulnérabilité et de problèmes personnels. En somme, ils ont besoin que l'on tienne compte des divers moments marquants de la trajectoire de développement qui jalonnent l'adolescence.

Pour le Conseil, il en résulte des obligations et des devoirs pour l'école secondaire, notamment : bien connaître les jeunes de 12 à 17 ans, reconnaître le rôle de la famille et des parents et favoriser leur participation à la réussite scolaire et éducative de l'élève, mettre en place un environnement éducatif centré sur les élèves qui favorise leur réussite, aider les membres de l'équipe-école à développer ou à approfondir leurs compétences à l'égard de la diversité des besoins qui s'expriment à l'adolescence et au regard de la communication avec les parents, et offrir des services d'aide personnelle en réponse aux besoins de divers ordres des jeunes.

Dès le début de ses travaux sur les besoins des jeunes du secondaire, le Conseil s'est interrogé sur les caractéristiques qui accroissent la capacité d'une école à y répondre. De fait, les écoles ne sont pas toutes semblables. Elles se différencient selon leur projet éducatif, leurs ressources humaines et matérielles, l'effectif étudiant qui les fréquente, l'environnement socioéconomique et culturel et la communauté environnante. Ce sont là à la fois des éléments communs et distinctifs.

Pourquoi, à conditions égales ou semblables, certaines écoles sont-elles reconnues comme étant plus aptes à répondre aux besoins des jeunes? Sur quels éléments repose le rayonnement de certaines écoles secondaires à

l'intérieur du réseau scolaire? Quelles sont les conditions à réunir pour accroître la capacité d'une école à répondre aux besoins des jeunes du secondaire? Telles sont les interrogations auxquelles le Conseil s'est attaché à répondre dans le présent avis.

À la suite de ses analyses et de ses réflexions, le Conseil a donc émis l'hypothèse qu'une école qui sait répondre aux besoins des jeunes est une école qui réunit au moins deux des trois caractéristiques suivantes :

- L'équipe-école est très mobilisée par la réussite des élèves, et les relations entre le personnel et les jeunes sont positives et engagées.
- L'organisation scolaire est mise au service de l'élève et favorise la pédagogie : aménagement des lieux et de l'horaire, regroupement par cycle ou par familles, formation de groupes stables d'élèves, implantation du nouveau pédagogique, participation à des activités de recherche-action, etc.
- La collaboration école-famille est très importante et est reconnue comme un facteur qui contribue à faire réussir les élèves.

Pour répondre à ces interrogations et vérifier son hypothèse, le Conseil a réalisé une activité d'écoute du milieu qui a permis d'interviewer près de 200 acteurs scolaires. Les écoles qui composent l'échantillon ont été proposées par des acteurs du milieu scolaire comme étant des écoles aptes à répondre adéquatement aux besoins des jeunes qui les fréquentent. Dans chacune de ces écoles, le personnel de direction, le personnel enseignant des premier et deuxième cycles, les élèves des premier et deuxième cycles, les professionnels non enseignants et le personnel technique ainsi que les parents ont été conviés à des groupes de discussion distincts⁶. Les discussions avec les divers groupes de personnes nous apprennent beaucoup sur les besoins des jeunes et sur la capacité d'une école secondaire à y répondre. Les échanges et les témoignages nous renseignent sur les dynamiques institutionnelles à l'œuvre, sur les leviers et les obstacles en présence et sur les conditions à mettre en place pour favoriser la réussite des élèves. Ainsi, les observations et l'analyse qui en

6. Dans l'annexe 1, on trouvera des renseignements plus complets sur les objectifs de la consultation, la méthodologie privilégiée et la sélection des écoles secondaires visitées en vue de l'élaboration de cet avis.

découlent ont permis de dégager des pistes de développement susceptibles d'inspirer et de guider d'autres milieux scolaires dans leurs réponses aux besoins des jeunes du secondaire. Dans le présent chapitre, le Conseil accordera une place importante aux témoignages des personnes interviewées à l'occasion de la préparation de cet avis sur les besoins des jeunes du secondaire.

D'entrée de jeu, le Conseil considère qu'il est important de faire écho aux propos que les jeunes ont tenus lors des visites effectuées dans les écoles secondaires aptes à répondre à leurs besoins. Que disent les jeunes eux-mêmes à propos de leurs besoins? Les élèves rencontrés lors de cette consultation étaient tous très engagés dans leur école du fait de leur participation au conseil étudiant ou, dans le cas de certains d'entre eux, au conseil d'établissement. En outre, la plupart des élèves étaient inscrits à un projet pédagogique particulier (programme d'éducation internationale, programme arts-études ou sports-études, programme de micro-informatique). Ils estiment avoir la capacité de changer les choses dans leur école et tous sont d'avis qu'ils ont un rôle à jouer dans la réponse à leurs besoins et qu'ils se doivent d'être proactifs.

Dans leur école, ils entretiennent beaucoup d'attentes à l'égard des adultes en général et, plus particulièrement, à l'endroit du personnel enseignant : être à l'écoute, respectueux, discrets si on leur fait une confiance ou si l'on éprouve un problème, disponibles s'ils ont besoin d'aide dans leurs travaux scolaires, et engagés dans les activités scolaires et parascolaires.

Les élèves du premier cycle ont déclaré avoir été très bien accueillis à l'arrivée au secondaire et leurs craintes sont vite tombées dès les premiers jours de classe, compte tenu des nombreuses activités organisées dans chaque école visitée pour les sécuriser et les intégrer. Les élèves du deuxième cycle appréhendent quant à eux leur entrée au collégial, qui demeure une « structure » un peu mystérieuse à leurs yeux. La majorité des jeunes interviewés ont un intérêt marqué pour leur carrière et leur avenir en général. Ils sont très préoccupés par leurs choix de cours et leurs options et ils craignent l'irréversibilité de ces choix.

Leurs attentes à l'égard de leurs parents sont assez claires : ils souhaitent qu'ils s'intéressent à leurs études, qu'ils soient à l'écoute de leurs besoins, qu'ils soient compréhensifs, et qu'ils les encouragent et les soutiennent même s'ils ont un échec ou des résultats scolaires moins élevés que ceux auxquels ils s'attendent. La plupart ont témoigné des pressions de plus en plus fortes qu'exercent leurs parents sur leurs performances scolaires tout au long de leur scolarité.

Enfin, tous les groupes d'élèves, sans exception, ont mentionné qu'ils souhaitent que l'on améliore l'aménagement physique de leur école, car ils y sont très sensibles : repeindre les murs, aménager la cafétéria et les aires communes, remplacer et agrandir les casiers et les espaces où ils sont situés, remplacer le mobilier dans les classes, etc.

Ainsi, les propos recueillis lors de la consultation ont confirmé l'hypothèse du Conseil en faisant ressortir trois caractéristiques qui influencent favorablement la capacité de ces écoles secondaires à répondre adéquatement aux besoins des jeunes. Il s'agit de la collaboration école-famille au secondaire, du personnel enseignant engagé dans la réussite des élèves et soutenu par les autres membres de l'équipe-école et d'un environnement éducatif axé sur la réussite des élèves. Chacune d'entre elles fera l'objet d'une présentation plus détaillée dans les sections qui suivent.

2.1 La collaboration école-famille au secondaire

Une première caractéristique favorable constatée par le Conseil touche la collaboration école-famille. Selon les recherches documentaires effectuées, il y a consensus sur le fait que les familles et l'école sont des partenaires essentiels à la réussite scolaire et éducative des jeunes du secondaire. Bien qu'il ne soit pas scientifiquement établi qu'il y a un lien direct entre l'engagement parental et les résultats scolaires, il existe bel et bien un « effet parent » selon les chercheurs.

La Fédération des comités de parents du Québec (2004) distingue trois niveaux de participation parentale. Les deux premiers sont liés à l'accompagnement de l'enfant dans son cheminement scolaire et à la participation à la vie de l'école. Le troisième niveau de participation touche quant à lui la participation des parents aux instances que sont les conseils d'établissement, les divers comités de l'école et ceux de la commission scolaire. Dans les sections qui suivent, ces trois niveaux de participation seront pris en considération.

2.1.1 L'engagement des parents dans la réussite des jeunes du secondaire

De nombreuses études recensées par le Conseil démontrent que les styles parentaux et la participation parentale au suivi scolaire des élèves exerceraient une influence sur la réussite des jeunes au secondaire.

Le style parental correspond au modèle général d'éducation qui caractérise les comportements des parents à l'égard de leur jeune. Il se définit en fonction des niveaux d'engagement (chaleur, affection), d'encadrement (supervision) et d'encouragement à l'autonomie (encouragement à

l'esprit critique) (Deslandes et Potvin, 1998). Dans la plupart des recherches sur le sujet, on associe un style parental aux familles en se basant sur un seul des deux parents (souvent la mère), ou encore, on prend en considération uniquement les familles dans lesquelles les deux parents ont le même style parental.

Dans les recherches consultées par le Conseil, quatre principaux styles parentaux (Simons et Conger, 2007) ont été mis en évidence :

- autoritaire (contrôle ferme, peu de soutien affectif) ;
- permissif (peu de contrôle, grand soutien affectif) ;
- négligent (peu de contrôle, peu de soutien affectif) ;
- démocratique (contrôle ferme, grand soutien affectif).

Le style parental démocratique est reconnu comme étant celui qui favorise le plus la réussite scolaire et l'adaptation sociale de l'enfant. En effet, à la suite d'une étude longitudinale, Leslie G. Simons et Rand D. Conger (2007) font un certain nombre d'observations :

- un taux plus faible de dépression et un taux plus élevé d'engagement scolaire est observé chez les enfants ayant deux parents de style démocratique ;
- le plus faible taux de délinquance se trouve chez les jeunes provenant de familles ayant un parent démocratique et l'autre permissif ;
- un engagement scolaire moindre et davantage de problèmes de délinquance et de dépression sont observés chez les adolescents provenant de milieux familiaux où l'un des parents est de type négligent, surtout lorsqu'il s'agit de la mère ;

- les résultats démontrent également les bénéfices associés à la présence d'au moins un parent ayant un style démocratique ;
- la présence d'un parent de style démocratique au sein de la famille, surtout lorsqu'il s'agit de la mère, contre-carre les effets négatifs associés aux styles autoritaire, permissif et négligent.

Une participation parentale au suivi scolaire qui influe sur la réussite des jeunes

Cinq dimensions⁷ sont associées à la participation parentale au suivi scolaire et elles interpellent les parents dans l'éducation de leur jeune à la maison ou à l'école. Il s'agit du *soutien affectif*, des *interactions parents-jeunes axées sur le quotidien scolaire*, de la *communication parents-jeunes*, de la *communication parents-enseignants* et de la *communication parents-école*.

Pour chacune de ces dimensions, le tableau qui suit illustre de façon concrète les gestes ou les actions qui peuvent être faits par l'un ou l'autre des parents d'élèves et qui peuvent contribuer à la réussite des adolescentes et adolescents.

7. Texte tiré de la conférence prononcée par Lyne Martin lors du Colloque régional *Agir autrement* des 16 et 17 mai 2005, à Rimouski, intitulée *La collaboration école-famille-communauté: soubait ou nécessité ?*

Dimensions de la participation parentale

Un de mes parents...	
Soutien affectif	<ul style="list-style-type: none"> • M'aide à faire mes devoirs quand je lui demande. • Me félicite pour mes réalisations (résultats d'examen, travaux ou autres activités). • M'encourage dans mes activités scolaires. • M'accompagne lors d'un voyage ou d'un événement spécial (spectacle, partie de hockey, cinéma). • Assiste à des activités auxquelles je participe à l'école (sports, pièce de théâtre, harmonie). • Discute avec moi des options (cours) à choisir pour l'an prochain.
Communication avec les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Parle avec tous mes enseignants. • Rencontre un de mes professeurs. • Va chercher mon bulletin à l'école. • Parle au téléphone avec mes enseignants.
Interactions parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Me questionne à propos de l'école (travaux, résultats d'examen, activités, amis, enseignants). • Me demande si j'ai fait mes travaux scolaires (devoirs ou études). • M'interroge à propos de mes résultats scolaires. • Me dit que l'école, c'est important pour mon avenir.
Communication parents-école	<ul style="list-style-type: none"> • Assiste aux réunions du conseil d'orientation, du comité d'école ou des deux. • Discute à propos de l'école (règlements, politiques, élèves, enseignants) avec d'autres parents. • Assiste aux rencontres de parents à l'école.
Communication parents-adolescents	<ul style="list-style-type: none"> • Discute avec moi de l'actualité ou d'une émission de télévision. • M'aide à planifier mon temps pour ce que j'ai à faire (devoirs, travail, tâches familiales). • Discute avec moi de mes projets d'avenir (travail, études).

Source : Deslandes et Potvin (1998), p. 1-4.

Des pratiques parentales pertinentes pour la réussite des jeunes au secondaire

Selon les résultats d'études américaines, 80 % des parents d'élèves du secondaire se demandent : « Comment puis-je aider mon adolescent à mieux réussir ? » (Deslandes et Potvin, 1998.) Les lignes qui suivent font état des pratiques parentales ayant de l'influence sur la réussite des jeunes au secondaire, d'abord du point de vue des styles parentaux, ensuite du point de vue de la participation parentale au suivi scolaire.

L'étude de Rollande Deslandes et de Pierre Potvin démontre que l'encadrement parental, l'encouragement à l'autonomie et, dans une moindre mesure, l'engagement des parents, contribuent à prédire les résultats scolaires. En d'autres termes, les jeunes qui ont les meilleurs résultats scolaires décrivent leurs parents comme étant fermes, chaleureux et démocratiques.

- Le parent qui encadre se tient au courant des allées et venues de son adolescent le soir, pendant ses temps libres ou l'après-midi, après l'école.
- Le parent qui encourage l'autonomie, c'est-à-dire qui favorise le développement de l'esprit critique de l'adolescent évite de lui dire, par exemple, que ses idées comme parent sont correctes et que le jeune ne devrait pas en douter, ou alors que l'adolescent devrait donner raison aux gens plutôt que d'argumenter et de les mettre en colère. Ce même parent se met rarement en colère lorsque son jeune entreprend une action pour laquelle il est en désaccord.
- Le parent engagé est celui sur qui peut compter l'adolescent lorsqu'il a un problème personnel, qui connaît ses amis, qui réserve du temps pour causer avec lui et celui qui, lorsqu'il lui demande de faire quelque chose, prend le temps de lui expliquer pourquoi.

Pour plusieurs chercheurs, les adolescents à qui les parents apportent un soutien affectif obtiennent les meilleurs résultats scolaires. En d'autres termes, les adolescents les plus performants ont des parents qui les encouragent, les complimentent, discutent avec eux des cours à choisir, assistent comme spectateurs à des représentations dans lesquelles ils sont impliqués à l'école, les aident dans les devoirs quand ils le demandent et les accompagnent lors d'un voyage ou d'un événement spécial. Aussi, une plus grande surveillance des activités des jeunes aide à réduire le taux de décrochage. Par ailleurs, les parents semblent plus enclins à participer au suivi scolaire de leurs enfants si ceux-ci sont performants à l'école (Potvin et autres, 1999).

D'autres facteurs influenceraient la réussite des élèves dans différents milieux socioéconomiques.

- Un environnement positif à la maison : l'approbation, l'encouragement, l'aide, l'expression de tendresse et la rétroaction verbale des parents ont aussi une influence positive sur la motivation des jeunes.
- Des attitudes positives par rapport à l'éducation, relativement à l'apprentissage et aux tâches scolaires, par rapport à l'école.
- Des attentes élevées de réussite scolaire et les aspirations scolaires que les parents ont pour leur enfant.
- La perception que les parents ont de la compétence de leur enfant est le principal déterminant du rendement scolaire de l'enfant et aussi le principal déterminant des perceptions de compétence de ce dernier.
- Des comportements des parents associés au désir de poursuivre des études collégiales ou universitaires : dans l'étude de Rollande Deslandes et Pierre Potvin (1998), les résultats d'analyse révèlent que les adolescents à qui les parents apportent un soutien affectif (encouragement, félicitations, aide dans les devoirs, présence à l'école lors de représentations et discussions sur les cours à choisir) ont une probabilité plus élevée d'envisager de poursuivre des études supérieures. Il en est de même pour ceux dont les parents exercent une supervision adéquate et dont la communication avec les parents sur l'actualité, la gestion du temps et les projets est fréquente.

En somme, pour ce qui est des dimensions du style parental, l'encadrement parental constitue le facteur le plus important qui est associé à la fois à de meilleurs résultats scolaires, à de plus grandes aspirations scolaires et à un taux moindre d'incidents disciplinaires à l'école. Les deux autres dimensions, l'engagement et l'encouragement à l'autonomie, sont aussi en relation avec les résultats scolaires. Quant aux dimensions de la participation parentale au suivi scolaire, le soutien affectif prédomine, en ce sens qu'il est associé à la fois à de meilleurs résultats scolaires et à de plus grandes aspirations scolaires.

Les obstacles et les facteurs de réussite associés à la collaboration école-famille

D'abord, mentionnons que de nombreuses études indiquent une diminution de la participation parentale au secondaire selon l'âge de l'adolescent. Plusieurs raisons sont évoquées pour expliquer cette diminution :

- les occasions de participer au secondaire se font plus rares ;
- les parents se sentent moins compétents pour aider ou pensent qu'ils n'ont plus besoin de le faire, ou souvent ils ignorent les stratégies appropriées à l'étape de l'adolescence ;

- la crainte de se faire critiquer (ex. : pour certains parents, les critiques faites au sujet du comportement ou à l'endroit des apprentissages de leur enfant sont perçues comme des critiques faites à eux-mêmes);
- la peur de l'échec (ex. : certains parents ne sont pas certains de comprendre ce qui leur sera dit à l'école);
- le manque de temps (ex. : les familles au sein desquelles les deux parents travaillent⁸);
- le faible taux de contacts signifiants avec l'école dans le passé.

Quant à Rollande Deslandes et Richard Bertrand (2003), ils notent : des attitudes moins positives et un degré d'engagement moindre rapportés à l'égard des activités de collaboration école-famille chez les enseignants du secondaire; des perceptions négatives de la part des enseignants selon lesquelles les parents ne veulent pas participer plus qu'ils ne le font présentement; un manque de soutien de la part de la direction d'école; certains parents trouvent que les enseignants les blâment pour les difficultés qu'éprouve leur enfant; les parents se sentent comme des intrus à l'école; des parents veulent participer davantage, mais ne savent pas comment y arriver.

D'après les divers auteurs consultés par le Conseil⁹, la réussite de la collaboration entre la famille et les acteurs du milieu scolaire nécessite en premier lieu que des actions soient, avant tout, entreprises par l'école; en deuxième lieu, elle demande une implication constante des parents; en troisième lieu, elle commande une bonne communication entre l'école et les familles; en quatrième lieu, elle sous-tend une entente sur la notion d'éducation pour mettre en place un processus de coéducation (parents-enseignants).

En premier lieu, des actions entreprises par l'école :

- Organiser des activités de collaboration susceptibles d'intéresser toutes les familles. Quand l'école met en place des programmes d'activités à facettes multiples pour favoriser la participation des familles, celles-ci répondent en s'impliquant davantage.
- Cibler les formes de collaboration école-famille les plus importantes dans le milieu, en ayant une vision d'ensemble des facteurs qui peuvent influencer sur l'engagement parental à la maison et à l'école et une connaissance des besoins des parents des jeunes de l'école.
- Prendre en compte la contribution du style parental à la prédiction de la réussite éducative (notamment l'encadrement parental) pour mettre davantage l'accent sur les interventions ayant pour objet de développer ces habiletés parentales.

- Outiller les familles pour qu'elles apportent un plus grand soutien, tant affectif qu'instrumental, à leurs adolescents pour favoriser une meilleure réussite et de plus grandes aspirations scolaires. Les rencontres entre parents et enseignants peuvent s'avérer des moments opportuns pour sensibiliser les parents à la nécessité d'encourager, de féliciter, de discuter des cours à choisir, d'accompagner les jeunes lors de sorties spéciales et d'être présents à l'école comme spectateurs lors de représentations dans lesquelles les adolescents se produisent.
- Proposer des horaires de représentations variés pour permettre au plus grand nombre de parents d'assister aux spectacles ou aux compétitions sportives de l'école.
- Informer les parents des programmes offerts de sorte qu'ils puissent discuter des cours à choisir et des progrès de leurs jeunes.
- Travailler davantage avec une approche de prévention des conflits plutôt qu'une approche de résolution de problèmes. En effet, dans de nombreuses recherches, la communication entre parents et enseignants s'est avérée plus fréquente lors d'échecs scolaires ou de difficultés comportementales. Pourtant, les écrits démontrent que des communications positives et régulières entre l'école et les familles constituent la pierre angulaire pour une véritable collaboration école-famille.
- Mettre en place des stratégies pour sensibiliser les parents peu scolarisés aux comportements parentaux associés à la réussite scolaire et en favoriser l'apprentissage et la manifestation. En effet, les adolescents provenant de ces familles ont tendance à obtenir de plus faibles résultats et à nourrir de moins grandes aspirations scolaires.

En deuxième lieu, une implication constante des parents. Assurément, la participation parentale favorise la collaboration famille-école. Une collaboration fructueuse entre les parents et l'école est en soi une stratégie préventive qui promeut le bien-être des jeunes. Par ailleurs, une participation active (par exemple, les échanges) semble plus efficace qu'une participation passive (par exemple, recevoir de l'information) (Deslandes, 2004). Mais il faut dire qu'au secondaire, quels que soient la scolarité du parent, la structure familiale et le niveau de scolarité de l'élève, plus le parent reçoit des invitations de la part des

8. Selon les données de recensement de Statistique Canada de 2001, 73,5% des familles biparentales avec enfants travaillent à l'extérieur de la maison (extrait d'une recherche de Nicole Paquet publiée en 2004 et intitulée *Vers une politique gouvernementale sur la conciliation travail-famille*, p. 18).

9. La plupart des auteurs consultés par le Conseil sont cités dans Rollande Deslandes (2004).

enseignants, plus il collabore avec l'école (communication avec l'enseignant ou l'enseignante, présence à une rencontre ou à une assemblée, bénévolat, etc.). Deux autres facteurs entrent également en ligne de compte dans la décision du parent de collaborer avec l'école : sa compréhension des responsabilités parentales en termes d'implication à l'école et sa perception des invitations à participer de la part de l'adolescent. En somme, le parent participera davantage à l'école s'il perçoit que sa présence est à la fois désirée et bienvenue, s'il comprend que cette activité fait partie de son rôle parental et s'il entretient des relations positives avec son adolescent (Deslandes, 2004). Toutefois, un défi demeure, celui de trouver un moyen de communiquer avec les parents.

En troisième lieu, la nécessité d'une bonne communication entre l'école et les familles. Trouver des moyens de communiquer avec les familles, c'est faire preuve de beaucoup de créativité et d'imagination. À ce sujet, Lyne Martin¹⁰ se questionne : « Comment trouver les bons mots pour expliquer aux parents les difficultés de leur enfant sans les blesser? Quelles sont les attitudes qui peuvent bloquer la communication ou au contraire aider à construire une relation famille-école? » C'est ainsi que dans la trousse intitulée *Rapprocher les familles et l'école*¹¹ on trouve l'un des quatre volets de l'inventaire des pratiques de l'école, *Diversifier et faciliter la communication entre les parents et l'école*.

Pour ce faire, les auteurs proposent la mise en place de moyens de communication efficaces et variés entre l'école et la famille pour tout ce qui concerne la vie des jeunes. Cela touche, notamment, la qualité de l'accueil des parents dans l'école ou au téléphone, la fréquence et la variété des messages écrits ou des échanges verbaux et la clarté du contenu des messages.

Quelques exemples de communication pour que les parents se sentent plus en confiance dans diverses situations : améliorer l'accueil et favoriser des contextes plus chaleureux (contact personnalisé au téléphone : petit lunch, beaucoup de place à la discussion lors des rencontres); trouver des solutions de rechange aux messages écrits et instaurer des habitudes de communication positive. Si les parents sont peu scolarisés, on invite à trouver des moyens autres que la communication écrite et à communiquer toute sorte d'information aux parents (résultats scolaires, absences, choix de cours, vaccination, permission spéciale, etc.).

En quatrième lieu, la nécessité d'une entente sur la notion d'éducation. Selon des chercheurs cités dans Rollande Deslandes (2004)¹², il serait important d'établir un référentiel commun aux parents et aux enseignants pour qu'ils s'entendent sur une définition opérationnelle de la notion d'éducation. En élaborant une telle définition,

on permettrait la mise en place d'un processus de *coéducation* où l'enfant bénéficierait d'un milieu scolaire et d'un milieu familial cohérents. Selon les auteurs, la *coéducation* nécessite au préalable que l'école et la famille déterminent leur rôle respectif ainsi que les zones communes d'intervention. D'un côté, les enseignants sont principalement responsables de l'enseignement des savoirs explicites, tel que les matières scolaires et du développement psychosocial de l'enfant dans un contexte scolaire. De l'autre côté, les parents sont surtout responsables du savoir implicite, tel que les pratiques langagières, les habitudes comportementales et les attitudes. L'existence d'une coéducation implique donc que tant l'enseignant que le parent prend en considération les besoins fondamentaux du développement psychosocial de l'enfant, tout en préservant les savoirs respectifs (implicite et explicite) et les champs d'enseignement (la famille et l'école) de chacun. Trois règles de base sous-tendent ainsi la coéducation : coéduquer, ce n'est pas coenseigner (ex. : critiques du parent à l'égard des méthodes d'enseignement); coéduquer, ce n'est pas cogérer (ex. : critiques du parent à l'égard du fonctionnement de l'école); et coéduquer, ce n'est pas éduquer la famille (ex. : critiques des enseignants à l'égard des manières d'être ou d'agir de la famille).

10. *Op. cit.*

11. Sachant qu'il s'avère souvent difficile pour l'école de créer des liens avec les parents, plus particulièrement au secondaire, une équipe du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a travaillé, à l'intérieur du Programme de soutien à l'école montréalaise et de la stratégie *Agir autrement*, sur l'élaboration d'une trousse intitulée *Rapprocher les familles et l'école*. D'abord préparée pour les écoles secondaires, cette trousse est en voie d'être adaptée pour les écoles primaires. Elle se présente sous la forme d'une pochette qui comprend deux instruments. D'abord, *L'Inventaire des pratiques de l'école*, qui cherche, à l'aide de questions, de pistes de réflexion, d'illustrations et d'exemples, à aider l'équipe-école à se donner une vue d'ensemble sur l'état de sa collaboration avec les parents. *L'Inventaire* se divise en quatre volets : (1) Diversifier et faciliter la communication entre les parents et l'école; (2) Faciliter l'exercice du rôle de parent; (3) Encourager la participation des parents à la vie de l'école; (4) Collaborer plus étroitement avec la communauté pour répondre aux besoins des familles et des jeunes. Le second instrument, le *Questionnaire destiné aux parents*, sert à recueillir l'opinion de petits groupes de parents au cours d'une rencontre avec eux. Il a pour objectif de leur permettre de s'exprimer et de faire des commentaires et des suggestions pour bien cerner leurs préoccupations et leurs souhaits. Enfin, en vue de faciliter la compilation des résultats obtenus, des fiches d'analyse sont également fournies. Le guide et ses annexes sont sur le site Internet de la stratégie d'intervention en milieu défavorisé *Agir autrement*, à l'adresse suivante : <http://www.meq.gouv.qc.ca/agiraument>.

12. Ces chercheurs sont B. Humbeeck, W. Lahaye et J.-P. Pourtois (2006).

La diversité des familles

On note une complexité et une diversité de plus en plus grandes des réalités familiales contemporaines. C'est ce que le Conseil de la famille et de l'enfance observait dans un avis publié en 2005, intitulé *Prendre en compte la diversité des familles*. Pour illustrer cette diversité, l'organisme gouvernemental propose une typologie des familles en s'appuyant d'abord sur leurs structures, leurs conditions de vie, leur diversité ethnique, leurs normes et leurs valeurs.

Les structures familiales

On fait référence ici à la taille des familles et aux relations entre ses membres. Ainsi, avec pour point de départ la relation parent-enfant, on peut définir différentes structures, dont les familles biparentales, les familles monoparentales, les structures pluriparentales et les familles réseaux. Au sein de chacune de ces structures, plusieurs variantes sont possibles. Par exemple, dans les familles biparentales, les deux parents peuvent être du même sexe ou de sexe différent, mariés, en union civile ou en union libre ; la famille peut aussi être « intacte », c'est-à-dire formée des parents d'origine, ou bien recomposée, adoptive, etc. Ces divers regroupements ne sont pas forcément mutuellement exclusifs.

Les structures pluriparentales comprennent plus de deux figures parentales. On peut alors retrouver des parents légaux, des parents sociaux ou des parents substitués (famille d'accueil).

On trouve aussi les constellations familiales, qui désignent les différents foyers à l'intérieur desquels les enfants circulent, incluant les frères et sœurs, et les demi-frères et demi-sœurs, et les structures quasi familiales qui reposent plutôt sur des liens électifs d'affinités et sur la solidarité mutuelle (famille intergénérationnelle, famille d'affinité et famille réseau généralement constituée de membres de la parenté, des amis et parfois des voisins). On note ici une nouvelle tendance, qui consiste à considérer comme faisant partie de la famille les personnes qui appartiennent à ce réseau social.

Les conditions de vie et la diversité ethnique, les normes et les valeurs des familles

Le Conseil de la famille et de l'enfance distingue ensuite les types de familles selon certains éléments du mode de vie et les conditions dans lesquelles existe le lien parent-enfant : famille dont le parent travaille à l'extérieur et confie une partie des responsabilités à un tiers (par exemple, à un service de garde), famille dont le parent travaille à la maison et s'occupe à temps plein de la famille, famille dont le parent travaille selon des horaires atypiques, famille dont le parent suit des rôles plus ou moins traditionnels selon le genre. Les conditions de vie

dans la sphère publique (type d'occupation, horaire de travail, conditions de travail et avantages sociaux rattachés) tout comme les conditions économiques influencent le vécu familial et constituent des facteurs de diversité.

Les catégories de familles se distinguent aussi selon leur origine, leurs traditions et leurs valeurs culturelles : famille multiethnique ou mono-ethnique, famille immigrante, famille des communautés culturelles et famille des Premières Nations ou familles autochtones.

Le défi que constitue la diversité des familles pour l'école secondaire et l'ensemble des acteurs qui y travaillent est important. La diversité des familles d'élèves appelle d'abord à une plus grande ouverture sociale envers les choix de vie et les trajectoires familiales contemporaines ; cela exige de ne pas opposer les types familiaux, de ne pas isoler de groupes particuliers ni de les discriminer ou d'en cibler certains à outrance. Cette diversité nécessite également un assouplissement et une diversification des politiques et des programmes pour mieux prendre en compte les différents parcours familiaux. Enfin, les diverses catégories de familles, leurs modes de vie et leurs caractéristiques culturelles appellent plus que jamais une diversité dans les communications de l'école avec la famille en termes de moyens, de fréquence et d'interlocuteurs.

La contribution de la communauté à la réussite des jeunes du secondaire

La contribution de la communauté à la réussite des jeunes du secondaire est reconnue et l'est encore davantage depuis la mise en œuvre du renouveau pédagogique, en 1998. Même si la Loi sur l'instruction publique a toujours accordé du pouvoir aux parents d'élèves, ce sont les modifications qui y ont été apportées dans la foulée de cette réforme qui ont renforcé le pouvoir parental en introduisant une nouvelle instance, le *conseil d'établissement*. Composé de parents et de membres du personnel de l'école, mais aussi de membres de la communauté et d'élèves du deuxième cycle du secondaire, la mise en place du conseil d'établissement a en quelque sorte confirmé le rôle et l'importance de la communauté dans l'accomplissement de la mission de l'école. L'éducation n'est pas seulement l'affaire de l'école et de la famille, c'est aussi la responsabilité de la communauté.

Pourquoi l'école et la famille doivent-elles engager un partenariat avec la communauté? Une auteure consultée (Azdouz, 2004) invoque un *argument citoyen*: le partenariat école-communauté aurait une fonction politique, c'est-à-dire qu'il assure la démocratie scolaire et il rapproche le pouvoir des collectivités locales. Il exerce également une *fonction éducative* en encourageant une conduite citoyenne chez l'élève et en prêchant par l'exemple. Selon cette perspective, le partenariat école-communauté ne renvoie plus à des projets ponctuels entre l'établissement scolaire et le milieu, mais à des relations continues entre personnes qui collaborent à un but commun, la réussite de l'élève.

En 2005, une équipe de travail sur le développement de l'école communautaire remettait son rapport au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Intitulé *L'école communautaire: un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté* (MELS, 2005), le rapport explique que ce type d'école n'est pas une fin en soi, mais bien un moyen de favoriser la réussite des jeunes. Le groupe de travail retient la définition suivante de l'école communautaire:

L'école communautaire mobilise le personnel de l'école, les membres du conseil d'établissement, les parents et les partenaires du milieu communautaire, social, culturel, municipal, gouvernemental et économique en vue de mettre leurs ressources respectives au service des jeunes, de leurs familles et de la communauté.

L'école communautaire vise à faire de la réussite des jeunes un engagement social. (MELS, 2005, p. 6.)

La définition retenue réunit les deux orientations de l'école communautaire:

- les partenaires de la communauté soutiennent l'école et sa communauté;
- l'école communautaire collabore au développement de la communauté.

Selon cette conception, l'école communautaire est un *carrefour* où se rassemblent divers partenaires en vue d'offrir différents services et divers types d'aide aux jeunes, aux familles et à la communauté. L'équipe de travail mandatée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) privilégie deux types d'école communautaire: ouverte à la communauté ou ancrée dans la communauté.

Une école ouverte à la communauté adopte une approche éducative. Elle offre des services liés à sa mission et accueille, dans ses murs ou non, des partenaires dont les activités sont liées à la mission de l'école. Elle cherche à mieux répondre aux besoins des jeunes, mais aussi à ceux de leurs familles. Elle ouvre ses portes selon une amplitude qui va au-delà des heures habituelles.

L'école ancrée dans la communauté offre des services et accueille des partenaires, dans ses murs ou non, comme la précédente. Certains de ces services et de ces partenaires sont associés à la réalisation de la mission de l'école alors que d'autres participent au développement de la communauté. C'est une école qui est ouverte le jour, le soir, les fins de semaine et l'été. Elle contribue non seulement à mieux répondre aux besoins des jeunes, mais aussi au développement de la communauté.

2.1.2 Que retenir des observations faites auprès de cinq milieux scolaires au sujet de la collaboration école-famille?

Que révèlent les résultats de l'étude réalisée dans les cinq écoles secondaires réputées aptes à répondre aux besoins des jeunes de leur milieu au regard de la collaboration école-famille?

Tout d'abord, soulignons que la plupart des parents interrogés siègent au conseil d'établissement ou à l'organisme de participation des parents (OPP)¹³. Dans un premier temps, ils expriment leur fierté et leur satisfaction à l'égard de l'équipe de direction et de l'équipe-école. Les parents interviewés cherchent comment s'impliquer dans l'école et auprès de leur enfant qui a fait le passage au secondaire. Ils entretiennent beaucoup d'attentes à l'égard du personnel de direction de l'école, et surtout à l'endroit des enseignants vis-à-vis de leur propre enfant.

Les principaux leviers identifiés par le Conseil à la suite de la consultation touchent à la fois l'engagement individuel des parents à l'égard du cheminement scolaire de leur enfant et la contribution de la famille et de la communauté à l'accomplissement de la mission de l'école: la participation des parents au conseil d'établissement, aux divers comités de l'école et à l'organisme de participation des parents (OPP).

13. La création de l'organisme de participation des parents est facultative. Le cas échéant, l'OPP est mis en place à l'échelle de l'école. Il a pour objectifs de promouvoir la participation des parents à la réussite scolaire des élèves et d'inciter la collaboration des parents à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation du projet éducatif de l'école.

L'un des principaux leviers pour susciter la collaboration école-famille est celui de la participation des parents aux structures formelles de l'école. Dans les milieux visités, cet engagement des parents se manifeste principalement au sein du conseil d'établissement et à l'OPP. D'après les témoignages des parents, leur participation favorise d'abord une meilleure connaissance des intervenants qui travaillent dans l'école et partant, le développement du respect mutuel entre eux et les membres de l'équipe-école. Ensuite, elle assure une meilleure appropriation du projet éducatif de l'école et de son plan de réussite. Enfin, la participation des parents permet d'attirer et d'intéresser de nouvelles personnes et de briser le mythe de la « chose scolaire ».

La diversité des modes de communication

Bien que les modes de communication avec les parents dans l'ensemble des écoles visitées demeurent limités et assez conventionnels, on observe que là où les communications sont plus fréquentes et diversifiées, la participation et l'intérêt s'en trouvent accrus. L'un des leviers mis en place dans une école est de calquer les pratiques du primaire pour la remise du premier bulletin (sur rendez-vous avec un ou deux enseignants qui sont les porte-parole de leurs collègues auprès des parents d'un élève). Cette pratique suscite un fort taux de participation des parents et les prédispose favorablement dans leurs communications ultérieures avec l'école.

Les ateliers de formation sur les compétences parentales

Au moins une école visitée offrait des ateliers destinés à enrichir les compétences parentales des parents d'élèves. À ce chapitre, le Conseil tient à souligner le travail de *L'école des parents*¹⁴, une initiative d'une commission scolaire de la région de la Chaudière-Appalaches qui soutient les parents, par des ateliers de formation, dans le développement ou l'enrichissement de leurs compétences parentales. Cette initiative a largement fait ses preuves à l'ordre primaire et elle est en voie d'implantation au secondaire.

Les principaux obstacles à la collaboration école-famille identifiés par le Conseil à la suite des visites dans les cinq écoles secondaires touchent les parents dans l'exercice de leur rôle et de leurs responsabilités à l'intérieur de l'école et auprès de leur enfant.

La difficulté des parents à trouver leur place et leur rôle dans l'école secondaire

La majorité des parents consultés ont témoigné de diverses manières de leur difficulté à saisir ce que l'école attend d'eux. Leur rôle est relativement clair lorsqu'ils siègent au sein des structures formelles que sont les conseils d'établissement et les divers comités de l'école et de la commission scolaire, mais il l'est beaucoup moins au regard des diverses activités organisées par l'école et dans leurs communications avec les membres de l'équipe-école, particulièrement avec le personnel enseignant.

La difficulté de certains parents à exercer leur rôle d'encadrement auprès de leur enfant à l'adolescence

Des parents, des directions d'établissement et des membres du personnel enseignant ont témoigné de la difficulté de certains parents à établir des limites à leurs adolescents et à exercer leur responsabilité parentale à leur endroit. Au nom de l'indépendance et de l'autonomie à faire acquérir à leur jeune à cette étape de leur développement, plusieurs hésitent à intervenir et se questionnent notamment sur la manière d'assurer la supervision des études et l'encadrement des sorties.

Le Conseil retient que le rôle des parents dans le suivi du cheminement scolaire de leur jeune et à l'intérieur des structures formelles de l'école est bien reconnu et accepté de l'ensemble des acteurs interviewés. La collaboration école-famille est inscrite au cœur du projet éducatif et du plan de réussite de chaque établissement visité, et les parents rencontrés en témoignent. Toutefois, le Conseil a pu constater la grande difficulté d'intéresser un plus grand nombre de parents à s'engager dans les structures de participation prévues, par exemple parce qu'ils ont du mal à saisir ce que l'école secondaire attend d'eux. Aussi, un certain nombre de parents auraient de la difficulté à exercer leur rôle de supervision et d'encadrement maintenant que leur jeune est entré dans l'adolescence. Enfin, le Conseil observe que les modes de communication entre l'école secondaire et les parents gagneraient grandement à s'intensifier et à se diversifier. De l'avis du Conseil, à l'ordre d'enseignement secondaire, la collaboration école-famille est un chantier prioritaire à mettre en œuvre au cours des années à venir.

14. Josette Grégoire, responsable de *L'école des parents* à la Commission scolaire des Navigateurs, a prononcé une conférence devant la Commission de l'enseignement secondaire, le 23 janvier 2009, au cours de laquelle elle a présenté la mission et les services de l'organisation.

2.2 Des enseignantes et des enseignants engagés dans la réussite des élèves et soutenus par tous les membres de l'équipe-école

Une deuxième caractéristique favorable identifiée par le Conseil a trait à l'engagement du personnel enseignant dans la réussite des élèves. Les relations entre le personnel enseignant et les élèves jouent un rôle crucial au secondaire. Cependant, l'ampleur et la diversité des besoins qui s'expriment à l'adolescence commandent un engagement et une mobilisation de tous les acteurs qui gravitent autour de l'élève. C'est pourquoi le Conseil identifie une deuxième caractéristique présente dans les écoles secondaires aptes à répondre aux besoins des jeunes : du personnel enseignant engagé dans la réussite des élèves et soutenu par les autres membres de l'équipe-école.

Sans minimiser le rôle et l'importance de tous les acteurs scolaires qui gravitent autour des élèves, le Conseil croit qu'il faut reconnaître le rôle crucial du personnel enseignant auprès des jeunes du secondaire et le soutenir dans l'exercice de cette importante responsabilité. Une réponse intégrée aux besoins d'ordre pédagogique, personnel et social des élèves ne peut advenir sans la participation active du personnel enseignant. L'enseignant demeure la pierre angulaire de toute intervention auprès de l'élève, car il exerce un rôle de première ligne auprès de lui. C'est lui qui a la tâche d'accompagner les jeunes, de les aider à se prendre en charge, de communiquer avec les parents des élèves qui sont sous sa responsabilité. La reconnaissance du rôle crucial du personnel enseignant et des responsabilités qui lui incombent nécessite un appui réel et constant de la part de la direction et des autres membres du personnel de l'école.

La réponse aux besoins d'ordre pédagogique, personnel et social des élèves est aussi l'affaire des autres membres de l'équipe-école : le personnel enseignant occupe une place majeure auprès des élèves, mais une réponse adéquate à leurs besoins concerne aussi le personnel professionnel, le personnel technique et le personnel de soutien. Ces personnes exercent des rôles différents et complémentaires au sein de l'établissement. Elles doivent s'entendre sur les valeurs qu'elles veulent promouvoir. Elles doivent établir un réseau de communication efficace et leurs actions doivent être fondées sur le même désir d'aider l'élève. Depuis la publication du document *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* (MEQ, 2002), on tend à développer progressivement dans les établissements scolaires une vision globale des besoins des élèves et des services de plus en plus intégrés.

L'intégration des services exige une présence assidue du personnel professionnel et du personnel de soutien dans l'école pour en garantir la continuité et la complémentarité, dans un esprit de collaboration à la fois interne et externe. L'école est une porte d'entrée pour les services diversifiés des établissements du réseau de la santé et des services sociaux, des organismes communautaires, des carrefours jeunesse-emploi, etc. Ces services externes apportent un appui à l'élève et un soutien à l'enseignant, inestimables, en continuité et en complémentarité avec ceux de l'école. (MEQ, 2002, p. 23.)

À l'interne, les services complémentaires aux élèves ont beaucoup évolué au cours des dernières décennies. De services à l'élève, ils se sont transformés en services à l'ensemble de la communauté éducative. La composition du personnel responsable de ces services a aussi changé et s'est beaucoup diversifiée : on y trouve des professionnels tels des psychologues, des orthopédagogues et des conseillers en orientation, mais aussi des techniciens, soit en loisirs, en animation culturelle, en éducation spécialisée, en vie étudiante, etc. À plusieurs égards, le Conseil considère que les cinq écoles visitées à l'intérieur de l'activité d'écoute du milieu ont adopté une vision globale des besoins des élèves et ils ont su intégrer les services éducatifs complémentaires qui leur sont destinés.

Parmi les acteurs scolaires, la direction d'une école secondaire est particulièrement interpellée par les responsabilités suivantes :

- établir un climat de coopération entre tous les membres de l'équipe-école ;
- créer et maintenir un environnement éducatif axé sur les besoins des élèves et sur leur réussite ;
- rendre disponibles les ressources matérielles et financières nécessaires à la mise en place d'une organisation scolaire centrée sur les besoins des élèves et leur réussite ;
- encourager la collaboration des parents dans le suivi du cheminement scolaire de leur jeune ;
- favoriser la participation de la famille et de la communauté à l'accomplissement de la mission de l'école ;
- situer l'ensemble de cette démarche à l'intérieur du projet éducatif et du plan de réussite de l'établissement.

S'ajoutent aux acteurs scolaires les parents et la communauté. Dans la section précédente, le Conseil a indiqué à quel point la contribution des parents et de la famille était essentielle à la réussite des élèves. L'engagement de la communauté environnante de l'école lui paraît aussi important. L'éducation n'est pas la responsabilité exclusive de l'école. Il convient de concevoir la réponse aux divers besoins des jeunes dans une perspective globale où les membres de la communauté (responsables municipaux, gens d'affaires et groupes communautaires) contribuent tous à leur manière à offrir aux jeunes des conditions de développement optimales.

Il importe de situer les services mis en place en réponse aux besoins des jeunes et le rôle exercé par chacun des partenaires à l'intérieur du projet éducatif et du plan de réussite de l'établissement. Par ces deux instruments, l'école peut montrer comment elle entend répondre aux besoins d'ordre pédagogique, personnel et social des élèves qu'elle accueille et préciser les responsabilités de chacun des acteurs scolaires et de l'ensemble des intervenants locaux dans l'accomplissement des trois missions de l'école : instruire, socialiser et qualifier. Le Conseil estime enfin qu'il faut prendre en considération les besoins changeants des élèves et leur complexité grandissante et ne pas oublier que le travail de l'école secondaire et de ses partenaires en cette matière demeure aussi tributaire de ressources humaines et financières suffisantes.

2.2.1 La place cruciale de la relation enseignant-élèves

L'enseignante ou l'enseignant est la pierre angulaire de toute intervention auprès de l'élève. Tous les acteurs rencontrés lors de l'activité d'écoute du milieu ont souligné le rôle crucial du personnel enseignant dans la réussite des élèves, particulièrement au secondaire. Le travail des enseignants comporte en effet une multitude de rôles : éducateur, pédagogue, spécialiste de matière, guide, référence comme adulte signifiant et ainsi de suite. C'est l'enseignante ou l'enseignant qui a la tâche d'instruire les jeunes, de les accompagner et de les aider à se prendre en charge.

L'enseignant est aussi un *médiateur*¹⁵ culturel. Il est important que les enseignants possèdent une certaine connaissance des caractéristiques propres aux cultures premières (Dumont, 1968)¹⁶ des élèves à qui ils enseignent de sorte à en tenir compte dans le choix des approches pédagogiques, des situations d'apprentissage et d'évaluation et dans leurs façons de communiquer aux parents les objectifs d'apprentissage et les finalités de l'éducation. Pour être une personne culturellement signifiante pour les jeunes, cela exige que les enseignants soient initiés aux défis liés à la transmission de la culture commune

tout en tenant compte de la diversité culturelle des familles. Cela exige aussi que le projet éducatif de l'école valorise le vivre-ensemble et la diversité sociale et culturelle. Le Conseil croit qu'il est important que les maîtres soient formés pour être en mesure d'exercer ces rôles et responsabilités ; cela interpelle particulièrement les facultés d'éducation dans les universités pour que les professeurs qui leur enseignent intègrent cette dimension culturelle dans leur propre enseignement.

Comment le personnel enseignant conçoit-il son rôle et comment ce dernier évolue-t-il ? Une série d'enquêtes pancanadiennes (Kamansi et autres, 2008)¹⁷ trace un portrait actuel de la situation, dont voici quelques faits saillants :

- En dépit de leur insatisfaction par rapport au volume de travail et aux autres conditions d'exercice de leur profession, les enseignantes et enseignants aiment leur métier et font montre d'un vécu professionnel plutôt équilibré.
- Les enseignantes et enseignants sont très satisfaits des rapports sociaux qu'ils entretiennent avec l'ensemble de l'équipe-école : direction, autres enseignants, personnel non enseignant, représentants de la communauté, parents ou élèves.
- L'équipe-école semble être un appui pour le personnel enseignant. Dans un contexte de changement, c'est un lieu d'échange d'expériences et de soutien mutuel.
- Les conditions de travail des enseignantes et enseignants, ce sont aussi les relations qu'ils entretiennent avec les élèves, lesquelles sont de nature affective ; aussi, ils se sentent respectés d'eux.
- L'enquête révèle que les enseignantes et enseignants ont des difficultés à répondre aux besoins des clientèles scolaires actuelles : elles sont de plus en plus diversifiées et hétérogènes.

15. L'expression est empruntée à Céline St-Pierre, conférencière invitée à l'Assemblée plénière annuelle du Conseil supérieur de l'éducation, le 30 avril 2009. La conférence était intitulée *Culture et inclusion sociale : orientations et pratiques de l'école québécoise depuis la Révolution tranquille*.

16. Selon Fernand Dumont, « la culture première est un donné. [...] La culture première est comprise comme la culture commune, spontanée. [...] La culture seconde est un renversement de la première appartenance ».

17. Il s'agit d'une enquête réalisée auprès de 4 569 enseignantes et enseignants de l'ensemble des provinces et territoires du Canada.

- Sur le plan de la perception qu'ont les enseignants et enseignantes à l'égard des finalités et des valeurs éducatives à privilégier ainsi que des rôles idéaux à jouer, les enseignantes et enseignants accordent beaucoup d'importance à l'instruction, à l'éducation aux valeurs et aux normes de la société, à l'épanouissement personnel et à la préparation au marché du travail. Ils sont préoccupés d'offrir aux élèves une formation de qualité et ils ont le souci de couvrir l'essentiel du programme, d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves, de les préparer aux examens standardisés, de développer leur esprit critique, de rendre les élèves plus heureux et de former des citoyens responsables.

Par ailleurs, dans un avis récent (CSE, 2008), le Conseil reconnaissait l'influence de tous les acteurs scolaires et, en particulier, celle du personnel enseignant dans le projet de formation des élèves. Bien qu'il s'agisse des enseignantes et enseignants du collégial, le Conseil est d'avis que cela s'applique aussi à ceux du secondaire. Il indiquait alors que l'engagement des étudiants du collégial comportait trois dimensions importantes, qui ne sont pas absentes chez les élèves du secondaire : une dimension *affective* liée à l'importance que les élèves accordent à leurs études et à la vie collégiale ; une dimension *cognitive* liée aux efforts consacrés aux études pour ce qui est du temps et des manières de faire (dont l'utilisation de stratégies qui favorisent des apprentissages en profondeur, l'assistance aux cours, la participation active, l'accomplissement du travail demandé en dehors des heures de cours et l'acquisition d'une bonne connaissance des ressources éducatives du collège en soutien à l'apprentissage) ; une dimension *sociorelationnelle*, qui englobe non seulement les relations avec les pairs, mais aussi les relations qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant et les autres catégories de personnel.

Dans cet avis, le Conseil propose quatre axes d'intervention, dont l'un concerne spécifiquement les relations pédagogiques :

L'engagement de l'étudiant s'incarne principalement dans ses relations avec l'enseignant et les savoirs. En effet, au moment de l'apprentissage, l'étudiant entretient à la fois une relation émotive, cognitive et sociorelationnelle avec l'enseignant et les savoirs. Le rôle de l'enseignant dans la relation didactique est majeur, puisque c'est lui qui fait la médiation entre les savoirs et l'étudiant. Dans cette dynamique des relations pédagogiques, il faut de plus retenir que l'apprentissage existe dans un milieu ou un contexte : la classe est le lieu social où l'enseignant est à la fois en relation avec un étudiant et avec des étudiants qui interagissent aussi entre eux. L'enseignant s'adresse à un groupe et peut utiliser ce groupe pour favoriser et appuyer les apprentissages. Toutefois, l'enseignant doit [également] tenir compte de l'hétérogénéité du groupe, et comme

dans l'axe qui précède, avoir recours lui aussi à une panoplie d'approches et de moyens pour mettre les individus en relation entre eux et avec les savoirs. (CSE, 2008, p. 45.)

Par ailleurs, selon des chercheurs, la relation enseignant-élèves exerce une réelle influence sur la réussite scolaire et sur le décrochage scolaire. Des recherches montrent ainsi que l'attitude de l'enseignante ou de l'enseignant n'est pas sans effet sur le décrochage (Potvin, 2005). Aussi, la relation enseignant-élèves est une variable qui influence le développement de l'élève, son système de compétences, son autonomie et son investissement dans ses apprentissages. Ces facteurs interagissent entre eux et avec d'autres, dont la famille, la relation avec les parents et la relation avec les pairs.

Jean-Sébastien Fallu et Michel Janosz (2003) ont également démontré dans une étude qu'une relation positive entre un élève et ses enseignants peut être un facteur de protection contre l'échec scolaire. Les résultats de cette étude indiquent qu'une relation chaleureuse enseignant-élèves est un mécanisme de protection pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation à l'école et qui souvent ne reçoivent pas dans leur famille ou leur environnement en général le soutien et l'encouragement nécessaires à leur engagement scolaire.

Le Conseil estime pour sa part que la reconnaissance du rôle crucial du personnel enseignant et de l'importante responsabilité qui lui incombe dans le cheminement scolaire et personnel des élèves du secondaire doit être réaffirmée. En contrepartie, les enseignantes et les enseignants ont la responsabilité de reconnaître l'influence déterminante qu'ils exercent auprès des jeunes non seulement sur le plan des apprentissages, mais aussi sur le plan personnel et social.

2.2.2 Que retenir des observations faites dans cinq milieux scolaires au sujet de l'engagement du personnel enseignant et de l'équipe-école à l'égard de la réussite des élèves du secondaire ?

Tout d'abord, quelles sont les caractéristiques et les préoccupations des équipes-écoles rencontrées lors des visites dans les cinq milieux scolaires réputés aptes à bien répondre aux besoins des jeunes qu'ils accueillent ?

Le personnel de direction de tous les établissements visités est porteur d'une vision d'avenir pour l'école qu'il dirige. Les dirigeants perçoivent clairement les objectifs à atteindre et ils ont une bonne connaissance des problématiques qui façonnent leur milieu, des acteurs qui travaillent dans leur école et des jeunes qu'ils accueillent. Ils héritent, pour quatre d'entre elles, d'une école qui a connu des difficultés dans le passé et dont la situation est aujourd'hui redressée et enviable. Ils s'inscrivent donc dans la continuité et ils veulent préserver cet héritage. Ils exercent une gestion participative et collégiale marquée par la confiance et la transparence. Plusieurs directions ont d'ailleurs mis en place des structures de communication, de concertation et de collaboration entre les divers acteurs de l'école, et ces mécanismes incarnent le leadership pédagogique dont ils font preuve.

Le personnel enseignant consulté est constitué tant de jeunes individus qui apprivoisent leur métier que de personnes d'expérience qui entendent assurer la continuité des pratiques professionnelles qui font la renommée de leur école. Ces derniers souhaitent participer à l'intégration et favoriser l'adhésion des nouveaux aux valeurs et à la culture de leur école; ils témoignent qu'il s'agit parfois d'un grand défi pour tous les acteurs et, au premier chef, pour le personnel de direction. Des témoignages entendus, on note un grand respect de la part des enseignantes et des enseignants à l'égard des élèves. Ils estiment faire preuve d'ouverture et de disponibilité, et plusieurs ont mentionné qu'il importe avant tout d'être présent et à l'écoute des jeunes lorsqu'ils expriment leurs besoins et se manifestent.

On constate, par ailleurs, que la participation du personnel enseignant aux divers comités de l'école ainsi qu'aux activités scolaires et parascolaires est acquise dans chacun des établissements visités. Sauf une exception, ils sont également représentés au sein de toutes les structures formelles de gestion et de représentation (conseil d'établissement, comité de direction, comité de vie pédagogique). On observe également que le travail du personnel enseignant est bien soutenu à la fois par la direction et par le personnel professionnel et technique présents dans l'école.

Le personnel professionnel et technique interviewé fait équipe avec le personnel enseignant. Dans le respect des compétences respectives, il soutient le personnel enseignant de diverses manières dans les relations avec les élèves, mais aussi dans les communications avec les parents. La présence de ce personnel à l'intérieur des diverses structures de gestion illustre bien comment ils font dorénavant partie à part entière de l'équipe-école. On constate que, de plus en plus, les directions mettent à profit l'expertise de ce personnel et les compétences qu'il a acquises dans la réponse aux besoins d'ordre

pédagogique, personnel et social des jeunes. Des témoignages entendus, on note que les services du personnel professionnel sont de plus en plus sollicités pour répondre aux besoins les plus urgents et sévères des élèves, alors que ceux du personnel technique sont davantage requis pour répondre aux besoins quotidiens de l'ensemble des élèves et du personnel enseignant.

En somme, les visites dans les cinq écoles secondaires qui ont la réputation de bien répondre aux besoins d'ordre pédagogique, personnel et social des jeunes ont révélé des pratiques institutionnelles et professionnelles variées. Ce sont là autant d'éléments qui font d'une école un milieu de vie où des jeunes âgés de 12 à 17 ans peuvent réussir et s'épanouir.

Au regard de l'équipe-école et en particulier, de la relation enseignant-élèves, les principaux leviers identifiés par le Conseil lors de l'étude de cas sont variés :

L'engagement du personnel enseignant dans la réussite des élèves

La majorité des enseignantes et enseignants consultés ont témoigné de leur engagement dans la réussite des élèves. Cette responsabilité se manifeste notamment dans les activités de récupération offertes aux élèves en dehors des cours et dans leur disponibilité à répondre aux divers besoins d'ordre pédagogique, personnel et social des élèves à tout moment de la journée ou de la semaine. Le personnel enseignant possède une bonne connaissance des élèves et des problématiques qu'ils vivent au quotidien. Ils sont par ailleurs conscients d'être des adultes signifiants pour les élèves et ils cherchent continuellement des façons de mieux les joindre.

La participation aux activités scolaires et parascolaires

L'engagement du personnel enseignant auprès des élèves se manifeste également dans leur participation aux activités scolaires et parascolaires organisées par l'école et effectuées en dehors de leur prestation de travail en classe. Les personnes interviewées ont témoigné du fait que le temps consacré aux élèves dans ces conditions est un facteur de succès qui explique que leur école répond adéquatement aux besoins des élèves.

La participation du personnel enseignant aux comités de l'école

Dans toutes les écoles visitées, la participation des enseignantes et enseignants aux divers comités de l'école (conseil d'établissement, comité pédagogique, comités divers) est assurée et ne suscite ni problème d'intérêt ni problème de tâche chez les principaux intéressés. Selon le personnel de direction, la présence des enseignants et des autres membres de l'équipe-école au sein de toutes les structures formelles de gestion et de consultation est un atout et un facteur de succès indéniable dans la capacité d'une école à répondre aux besoins des jeunes. Cette collaboration assure un règlement rapide des problèmes, elle crée une synergie entre les acteurs et elle nourrit le dynamisme institutionnel.

La collaboration du personnel enseignant avec le personnel professionnel et technique

Un autre levier important tient à la coopération étroite entre le personnel enseignant et le personnel professionnel et technique en matière de réponses aux besoins de tous ordres des élèves et, en particulier, d'ordre personnel et social. Le travail de ces personnes en est un de première ligne auprès des élèves, mais il se transforme graduellement aux dires des différents acteurs consultés. On pense ici au travail d'accompagnement assuré par les techniciennes et techniciens en travail social et en éducation spécialisée auprès du personnel enseignant, tant à l'intérieur de la classe qu'auprès des parents. Dans les écoles visitées, ces personnes font partie des structures formelles de gestion et de concertation au même titre que le personnel professionnel.

L'intégration des nouveaux enseignants

La qualification et l'intégration de la relève dans l'ensemble des écoles visitées sont un défi majeur dans le contexte actuel et futur. Intégrer les nombreux nouveaux enseignants ou enseignantes qui prennent la place de ceux qui sont partis à la retraite ou qui bénéficient de congés sociaux, favoriser leur adhésion aux valeurs de l'école et susciter leur engagement vis-à-vis de tous les élèves de l'école, ce sont là des responsabilités que se donne le personnel enseignant interviewé. Ces préoccupations témoignent de leur souci d'assurer la continuité et de préserver les valeurs et la culture de l'établissement, mais aussi celui de bien répondre aux besoins des jeunes.

Les deux principaux obstacles identifiés par le Conseil sont en rapport avec la transmission des valeurs qui font la richesse et la réputation de l'école :

L'adhésion pas toujours acquise des nouveaux enseignants et enseignantes aux valeurs et à la culture de l'école

Toutes les écoles visitées ont comme défi d'assurer la relève, compte tenu des départs à la retraite du personnel enseignant. Trois d'entre elles ont aussi le défi d'intégrer une nouvelle personne à la direction de l'établissement. On témoigne du fait que la culture organisationnelle d'une école est chose fragile et que les valeurs qui animent un milieu peuvent évoluer dans plusieurs directions. La capacité d'une école secondaire à répondre aux besoins des jeunes peut par conséquent s'en trouver affectée.

La mobilité du personnel qui peut affecter le dynamisme de l'école

Au moins deux des cinq écoles visitées ont mentionné leur difficulté à retenir leur personnel enseignant ou professionnel en raison de la situation difficile de leur milieu ou en raison de certains facteurs externes qui exercent un pouvoir d'attraction auprès du personnel. Aux dires des personnes consultées, la mobilité des ressources affectées à une école est un obstacle dans la mesure où elle influence la dynamique et la synergie de l'ensemble de l'équipe-école et partant, la réponse aux besoins des jeunes.

Le Conseil retient que le personnel enseignant interviewé dans les écoles secondaires reconnues comme étant aptes à répondre aux besoins des jeunes est particulièrement engagé auprès des élèves. Cet engagement se manifeste dans le soutien pédagogique quotidien en classe et hors classe et aussi dans la participation active aux activités scolaires et parascolaires organisées par l'école. Le Conseil note également que le personnel de direction, le personnel professionnel et le personnel technique soutiennent efficacement le travail des enseignantes et enseignants, favorisant ainsi une réponse adéquate aux besoins d'ordre personnel et social des jeunes. Enfin, le Conseil est d'avis qu'il faut réaffirmer la place cruciale du personnel enseignant à toutes les étapes de la trajectoire de développement des élèves du secondaire.

2.3 Un environnement éducatif axé sur la réussite des élèves

La troisième caractéristique favorable identifiée par le Conseil a trait à la mise en place d'un environnement éducatif axé sur la réussite des élèves.

2.3.1 Une organisation scolaire mise au service des élèves : quelques conditions favorables

Trois missions sont confiées à l'école secondaire : instruire, socialiser et qualifier. On pense d'abord au volet proprement pédagogique et, sur ce plan, l'école secondaire vit des transformations majeures depuis la mise en œuvre du nouveau pédagogique. Comme le soulignait le Conseil dans un avis, intitulé *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire* (CSE, 2003), cette dernière était d'abord conviée à effectuer des changements susceptibles de modifier en profondeur sa culture et son organisation :

- *Le renforcement du pôle local.* L'école secondaire était appelée à remplir sa mission avec des pouvoirs et des responsabilités plus étendus dans un système scolaire moins centralisé. Les responsabilités confiées aux établissements d'enseignement secondaire devaient permettre de donner une réponse adaptée aux besoins de réussite de tous les élèves.
- *L'assouplissement des encadrements de système.* L'école secondaire évolue selon un cadre législatif, réglementaire et financier très structuré et assez uniforme. Des modifications ont été apportées ponctuellement à la Loi sur l'instruction publique, au régime pédagogique et aux conventions collectives, ce qui a permis de lever certaines contraintes liées à l'organisation du travail et à l'organisation scolaire sur le plan local. Ces ajustements et assouplissements devaient permettre de migrer progressivement vers une organisation plus favorable à la réussite de tous les élèves.
- *L'essor d'une culture professionnelle plus collégiale.* La mise en place des cycles d'apprentissage, le regroupement des programmes en grands domaines d'apprentissage, l'interdisciplinarité, les pratiques d'évaluation des apprentissages et les mesures de différenciation pédagogique favorisent le développement d'une culture de collaboration et de coopération chez les enseignantes et enseignants du secondaire. L'enjeu en cause était de faire de la réussite de chaque élève une tâche assumée collégalement et avec professionnalisme.
- *Le développement d'une pédagogie moins uniforme dans un curriculum plus diversifié.* Le Programme de formation de l'école québécoise, l'approche par compétences, l'organisation en cycles d'apprentissage et les mesures de différenciation pédagogique peuvent concourir à diversifier les pratiques en vigueur au secondaire et à donner du sens à l'école en la rapprochant de son milieu. L'offre de cours à options et de parcours de formation diversifiés¹⁸ ouvrirait potentiellement la voie à des projets d'établissement plus aptes à répondre à un effectif scolaire de plus en plus hétérogène.

Les transformations suscitées par la mise en œuvre du nouveau pédagogique touchent aussi plusieurs dispositifs pédagogiques. Parmi ceux qui subissent des transformations importantes (pôle local, encadrements de système, etc.), on compte plusieurs éléments qui tendent à mieux répondre aux besoins des jeunes âgés de 12 à 17 ans. Bien que les effets de la mise en œuvre de ces dispositifs sur la réussite des élèves ne soient pas encore évalués, rappelons le sens que donnait alors le Conseil (CSE, 2003, p. 12-18) aux choix stratégiques faits par le Ministère.

Les grands axes de la réforme du curriculum

En renforçant le contenu du curriculum, en favorisant un processus d'apprentissage plus exigeant qui sollicite les capacités intellectuelles plus complexes, en pratiquant une pédagogie différenciée, en instaurant un deuxième cycle d'apprentissage plus diversifié, en intégrant les visées d'éducation de la personne dans les domaines généraux de formation et dans les disciplines, le Conseil est d'avis que l'articulation d'ensemble du curriculum devrait concourir à rehausser la qualité de la formation offerte. Elle devrait également contribuer à recentrer les apprentissages sur l'essentiel, à solliciter davantage les capacités intellectuelles des élèves et, enfin, à diminuer les parcours de formation qui ne menaient pas au succès des élèves et à l'obtention du diplôme. Autant d'éléments qui permettent de mieux répondre aux besoins d'ordre pédagogique des jeunes du secondaire.

L'approche par compétences

Selon le Conseil, le choix de l'approche par compétences pour élaborer le Programme de formation de l'école québécoise découle de nombreux travaux de recherche en psychologie de l'éducation et en pédagogie qui ont conduit à une compréhension de plus en plus fine de la dynamique de l'apprentissage, du transfert des apprentissages et de la motivation scolaire. Ainsi, apprendre, c'est transformer de l'information en connaissances viables, durables et transférables. Pour favoriser l'acte d'apprendre, il faut créer un déséquilibre cognitif, partir des questions, des besoins et des intérêts de l'élève et mettre ce dernier en projet ou devant une situation d'apprentissage ou un problème à résoudre. Pour apprendre, l'élève doit être placé en interaction avec ses pairs.

18. Des acteurs scolaires ont toutefois fait observer au Conseil que des difficultés propres à l'organisation scolaire de même que l'espace restreint réservé aux cours à option dans la grille-matières au second cycle d'apprentissage ont pour effet d'atténuer la diversité recherchée dans le nouveau curriculum du secondaire.

Les cycles d'apprentissage

D'après le Conseil, les cycles d'apprentissage sont compatibles avec l'approche par compétences et permettent de mieux répondre aux besoins d'ordre pédagogique des jeunes âgés de 12 à 17 ans. L'organisation en cycles d'apprentissage favorise, en effet, l'étalement des apprentissages sur une plus longue période, permet des interventions pédagogiques et didactiques de longue durée (requis par le développement de compétences), favorise la mise en œuvre de situations d'apprentissage et d'évaluation plus complexes et permet d'accorder plus d'attention au parcours scolaire de chaque élève.

Le découpage des cycles d'apprentissage au secondaire, particulièrement le premier, s'adapte bien aux caractéristiques de la trajectoire de développement des jeunes à l'adolescence. D'une durée de deux ans, le premier cycle vient compléter et consolider la formation de base commune amorcée au préscolaire et au primaire. Au début du cycle, on accueille les sortants du primaire et les règles de passage sont établies par la commission scolaire. Le premier cycle du secondaire entretient plus d'affinités avec le primaire compte tenu du continuum de la formation de base et de sa configuration qui favorise la mise en place de groupes stables d'élèves de même que l'instauration du *titulariat* et du *tutorat*.

D'une durée de trois ans, le deuxième cycle du secondaire contient un « tronc commun » de formation, plus important à la première année du cycle, puis progressivement remplacé par des options et des parcours de formation au cours des deux dernières années. Le deuxième cycle entretient ainsi une certaine parenté avec le premier cycle du secondaire et des affinités avec le collégial compte tenu du tronc commun de formation. Au terme des études secondaires, des arrimages sont à faire entre l'école secondaire, la formation générale des adultes, la formation professionnelle et le collégial, préuniversitaire ou technique.

La différenciation pédagogique

De l'avis du Conseil, la différenciation pédagogique est un ensemble de stratégies et de moyens mis en œuvre pour suivre la progression des apprentissages des élèves et leur cheminement scolaire. C'est en quelque sorte un moyen de traiter l'hétérogénéité scolaire dans le respect des rythmes d'apprentissage individuels et des façons d'apprendre de chacun. L'hétérogénéité de l'effectif constitue l'un des traits caractéristiques les plus marquants de l'école secondaire : diversité des appartenances et des origines sociales, écarts dans les cheminements et les acquis scolaires, études valorisées selon des degrés fort variables, variété des âges, des styles d'apprentissage et des degrés de motivation, etc. De l'avis du Conseil, une fréquentation scolaire de masse requiert une pédagogie différenciée et des parcours scolaires diversifiés.

Quelques modalités prometteuses en rapport avec l'organisation scolaire

En outre, pour le Conseil, un environnement éducatif axé sur la réussite, c'est aussi mettre certains éléments de l'organisation scolaire au service de l'élève. On pense ici aux structures de regroupement des élèves, à la formation de groupes stables d'élèves, aux modes d'encadrement des élèves, à l'offre de projets pédagogiques particuliers, aux activités entourant les transitions entre le primaire et le secondaire, puis entre le secondaire et le collégial, à la formation professionnelle ou à l'éducation des adultes, aux activités parascolaires, à la présence de services d'aide individuelle et collective à l'intention des élèves, etc. Sans embrasser la totalité de ces éléments dans la section qui suit, le Conseil entend illustrer comment certains d'entre eux peuvent être mis au service de la réussite des élèves du secondaire.

Les recherches menées par le Conseil montrent que plusieurs écoles secondaires québécoises ont su s'adapter et mettre en place l'environnement éducatif recherché pour répondre aux besoins des jeunes. Ainsi, dans un avis sur l'encadrement des élèves au secondaire (CSE, 2004a), le Conseil montrait que plus de la moitié des écoles secondaires, tant publiques que privées, avaient mis en place des formules d'encadrement pédagogique pour répondre aux besoins d'encadrement des élèves.

C'est le cas du *titulariat*, que le Conseil définit comme « l'assignation d'un groupe-classe d'élèves à une personne qui enseigne, à ce groupe, deux ou plusieurs matières » (CSE, 2004a, p. 24). Le *titulariat* suppose l'existence de groupes stables. Il peut être généralisé à l'ensemble de l'école ou réservé aux élèves éprouvant d'importantes difficultés d'apprentissage. Très souvent, il est appliqué au premier cycle pour favoriser la transition primaire-secondaire. Le titulaire est alors la « plaque tournante » des décisions qui touchent l'élève. Il assure la communication entre ce dernier et les autres personnes qui enseignent, la direction d'école, le personnel professionnel et technique et la famille. Le *titulariat* permet de créer un esprit de groupe et un climat de confiance qui rassure l'élève, de réduire le nombre de personnes enseignantes avec qui l'élève entre en contact et de personnaliser les liens entre les élèves et le personnel enseignant. Bref, pour l'élève, le *titulariat* est une formule propre à accroître son sentiment d'appartenance à l'école de même qu'à favoriser sa persévérance et sa réussite. Du point de vue du personnel enseignant, le *titulariat* peut occasionner, à ses débuts, un accroissement de la tâche (appropriation d'une seconde matière, voire de plusieurs). En revanche, il permet de mieux connaître l'élève et de dépister plus rapidement ses difficultés d'apprentissage et de comportement, et il favorise une relation positive entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves.

Une autre formule d'encadrement pédagogique présente dans bon nombre d'écoles secondaires est le *tutorat*. Celui-ci se définit comme « l'assignation, aux fins d'encadrement individuel, d'un certain nombre d'élèves à une personne enseignante qui leur fournit l'aide nécessaire sur le plan pédagogique, personnel ou social » (CSE, 2004a, p. 25). Cette formule englobe des modèles diversifiés selon des modalités diverses. Ainsi, le tutorat peut être à caractère purement administratif (faire circuler l'information) ou à forte teneur pédagogique et disciplinaire.

Le tuteur n'assume pas nécessairement une charge d'enseignement auprès des élèves qui lui sont assignés, bien que cela puisse se produire. L'assignation peut se faire selon des modalités variées : choix du tuteur par les élèves, jumelage fait par la direction en fonction de critères particuliers, etc. Lorsque le tutorat est à forte teneur pédagogique et disciplinaire, le tuteur s'occupe de tous les aspects du cheminement individuel des élèves. Il stimule l'élève et le soutient dans ses efforts. Il l'aide à résoudre ses difficultés scolaires et ses problèmes personnels, à acquérir de bonnes méthodes de travail, à harmoniser ses études et ses autres activités scolaires ou à s'intégrer au groupe d'élèves. Enfin, le tuteur assure la communication avec les parents, la direction et les autres acteurs de l'école. Ses interventions auprès des élèves sont régulières, individuelles ou en petits groupes.

Les écoles secondaires sont habituellement de plus grande taille que les écoles primaires¹⁹. Le Conseil a constaté que plusieurs établissements ont privilégié le regroupement des élèves en unités plus réduites (par cycle, par familles, par degrés) encadrées par des personnes-ressources (direction adjointe ou responsable d'unités) selon le modèle de « l'école dans l'école ». Cette formule existe le plus souvent dans les écoles de grande taille où l'on essaie d'adapter les règlements aux caractéristiques et aux besoins des élèves. On peut ainsi se retrouver avec deux écoles sous un même toit, dont l'une de premier cycle avec un horaire, des locaux, des règlements et un personnel distincts, avec des personnes qui enseignent dans quelques disciplines (titulariat).

Ce type de regroupement permet de sécuriser les élèves et de faciliter leur passage du primaire au secondaire. Avec une telle formule, les élèves développent un plus grand sentiment d'appartenance à leur groupe et ils établissent de meilleurs contacts entre eux et avec les adultes chargés de les encadrer. Les rapports sont généralement plus faciles et plus humains. Les enseignantes et les enseignants peuvent travailler en commun, les échanges étant plus féconds. Le suivi pédagogique est facilité, tandis que le dépistage des difficultés se révèle plus rapide et plus efficace.

D'autres moyens contribuant à créer un environnement éducatif favorable à la réussite des élèves ont été répertoriés par le Conseil, notamment les groupes stables, les équipes restreintes responsables d'un ou de plusieurs groupes d'élèves et le temps de concertation entre enseignantes et enseignants. Les deux premières formules sont la plupart du temps présentes dans le contexte des projets pédagogiques particuliers, ce qui contribue à leur succès auprès des élèves et des parents, comme il en sera fait état plus loin.

Les groupes stables sont des groupes d'élèves qui suivent ensemble tous leurs cours ou la majorité de leurs cours pendant l'année scolaire. Cette formule favorise le développement d'un sentiment d'appartenance en permettant à l'élève de s'identifier à son groupe. Dans le cas des équipes restreintes, on assigne aux enseignantes et aux enseignants un certain nombre d'élèves (un groupe ou plus d'un groupe) en fonction d'une année d'études ou d'un cycle, aux fins d'encadrement individuel et collectif. Réunis en équipe, ils fournissent aux élèves l'aide nécessaire sur le plan pédagogique, personnel ou social et s'interrogent sur les moyens à mettre en œuvre pour mieux encadrer les élèves et répondre à leurs besoins. Enfin, le temps de concertation entre enseignantes et enseignants correspond aux rencontres entre eux, qu'elles soient officielles (prévues à l'horaire par la direction) ou spontanées (à l'heure du dîner ou après les heures de cours) pour discuter de questions d'ordre pédagogique ou liées aux problèmes vécus par les élèves.

Créer un environnement éducatif axé sur la réussite des élèves, c'est aussi rendre accessibles aux élèves des activités parascolaires et des projets pédagogiques particuliers variés qui rejoignent leurs intérêts et qui répondent à leurs besoins. On connaît déjà les bienfaits des activités parascolaires (MEQ, 2005) et le rôle qu'elles exercent sur le développement du sentiment d'appartenance au groupe et à l'école. Dans son avis sur l'encadrement des élèves, le Conseil indiquait que la grande majorité des établissements d'enseignement secondaire québécois offrent des activités sportives, culturelles et scientifiques. La plupart du temps, elles sont offertes le midi et les fins d'après-midi, après les cours. Cela témoigne d'une adaptation de l'école secondaire aux besoins des jeunes.

19. Notons toutefois qu'un peu plus de la moitié des écoles secondaires des secteurs public et privé accueillent moins de 500 élèves et celles qui en reçoivent plus de 1000 comptent pour environ 20 % du total des établissements.

En ce qui a trait aux projets pédagogiques particuliers²⁰, le Conseil a déjà fait valoir que ces programmes exercent une réelle influence sur la motivation et l'intérêt des élèves du secondaire à l'égard de leur projet de formation. Dans l'avis intitulé *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité* (CSE, 2007), le Conseil a fait valoir que ces projets ont des retombées positives non seulement sur les élèves, mais également sur l'ensemble des acteurs de l'école et sur les parents en autant qu'ils soient accessibles à tous. Ainsi, l'arrimage entre la formation et certains champs d'intérêt des élèves a permis de hausser leur motivation et de stimuler leur intérêt envers l'école, ce qui ne serait pas sans incidence sur l'échec et l'abandon scolaires selon les témoignages entendus par le Conseil. De plus, les projets pédagogiques particuliers ont favorisé la constitution d'équipes enseignantes motivées et mobilisées : le travail d'équipe, l'engagement personnel et professionnel du personnel enseignant et la mobilisation autour d'un projet commun sont autant d'effets positifs qui découlent de ces projets. Par ailleurs, les parents sont plus intéressés et davantage satisfaits de l'école secondaire dans les écoles offrant un ou plusieurs projets pédagogiques particuliers.

En somme, en considérant plusieurs aspects de la trajectoire de développement des jeunes à l'adolescence, ces projets répondent à leurs besoins de se regrouper entre amis, d'explorer ou de s'initier à un nouveau champ d'intérêt, de relever de nouveaux défis et d'établir des relations plus soutenues avec le personnel de l'école, notamment avec le personnel enseignant.

L'école secondaire qui est soucieuse de créer un environnement éducatif axé sur la réussite des élèves veille aussi à assurer les transitions entre les ordres et les secteurs de l'enseignement²¹. Le passage des élèves du primaire au secondaire, puis du secondaire au collégial, à la formation professionnelle ou à l'éducation des adultes est un moment clé de la trajectoire de développement des jeunes à l'adolescence.

Pour faciliter le passage entre le primaire et le secondaire, certaines caractéristiques liées à l'école et à l'élève lui-même méritent d'être prises en considération. Concernant l'école, la plus grande taille de celle-ci peut créer de l'isolement et des difficultés de communication. Aussi, l'élève doit faire face à un plus grand nombre de personnes qu'au primaire, ce qui représente un gros défi pour certains d'entre eux. D'où l'importance de créer des lieux d'appartenance à l'intérieur de l'école secondaire (des regroupements par cycle ou par famille). L'organisation de l'enseignement peut aussi être revue pour permettre une meilleure adaptation des jeunes à leur nouvel environnement. On peut ainsi diminuer le nombre de changements de classes, de groupes et d'enseignants en créant des groupes stables d'élèves confiés à des équipes de titulaires qui enseignent

plus d'une discipline. D'autres caractéristiques sont liées à l'élève lui-même pour qu'il vive bien les changements liés à l'adolescence. Ainsi, l'appartenance à un groupe à l'intérieur d'un projet pédagogique particulier permet de maintenir des liens avec les amis et d'influencer positivement la réussite scolaire et le comportement.

Le soutien des parents est un autre facteur essentiel à la réussite de ce passage stratégique entre le primaire et le secondaire. Les résultats d'une étude de Phyllis Bronstein et autres (1996) montrent que le soutien des parents est associé, d'une part, à une plus grande estime de soi, à un meilleur rendement scolaire et à une plus grande popularité auprès des pairs lors de la transition au secondaire. D'autre part, il est associé à une baisse de problèmes psychologiques et de comportements dans les années scolaires qui suivent la transition à l'école secondaire. Ces auteurs définissent le soutien parental comme une combinaison de différentes caractéristiques telles que l'affection, l'acceptation, l'attention et la responsabilisation.

Le passage du secondaire au collégial est tout aussi crucial que celui du primaire au secondaire pour bon nombre d'élèves. D'abord, la transition entre le secondaire et le collégial est, de l'avis de plusieurs auteurs²², un passage difficile pour plusieurs jeunes. L'environnement physique de l'établissement, l'organisation des études et la quantité de travail exigé, l'encadrement moins soutenu, l'éloignement familial et l'étiement du réseau social de même que l'orientation scolaire concourent à déstabiliser l'élève qui arrive du secondaire.

Des difficultés liées à l'environnement physique : Le repérage du nouveau milieu et l'atmosphère du collège (sentiment de liberté) provoquent un premier choc chez les nouveaux étudiants. En règle générale, l'établissement est plus vaste que l'école secondaire, il faut repérer les principaux services et apprendre à connaître les rouages du fonctionnement du cégep et les ressources disponibles. Il n'y a plus de sonneries qui rythment le temps, et les horaires individualisés font en sorte que la fin de journée n'est pas la même pour tous. Le cégep peut tout aussi bien être un milieu froid et distant pour certains qu'un milieu vivant et stimulant pour d'autres.

20. On pense ici au programme d'éducation internationale, aux programmes arts-études et sports-études, etc. Ces projets pédagogiques particuliers sont aussi connus sous d'autres vocables : programmes à vocation particulière ou projets particuliers.

21. Les renseignements sur les transitions interordres d'enseignement sont tirés de travaux de recherche effectués en 2007 par Sylvie Gladys Bidjang, consultante en éducation, pour le compte de la Direction des études et de la recherche du Conseil supérieur de l'éducation.

22. La question du choc ou de la difficulté de transition a été principalement étudiée au collégial au début des années 1990 par Désilets et Roy (1988); Larose et Roy (1992 et 1994); Barbeau (1994); Terrill et Ducharme (1994).

Des difficultés liées à l'organisation des études et à la quantité de travail exigé: Au cégep, l'étudiant doit vite devenir responsable de l'organisation de ses études et de la gestion de son temps. Il choisit son programme et il doit planifier son cheminement à travers les quatre ou six sessions qui suivent. La charge de travail de l'étudiant de cégep est plus grande qu'au secondaire. Les résultats d'une étude de Michèle Gingras et Ronald Terrill (2006) montrent que la majorité des élèves du secondaire étudient moins d'une heure par jour, alors qu'au collégial, en théorie, la somme de travail requise est plus élevée. En pratique, le nombre d'heures requises est de 12 par semaine selon un avis récent du Conseil supérieur de l'éducation (2008).

L'échec d'un cours n'a pas la même signification selon que l'on fréquente le secondaire ou le cégep. Tous les cours doivent être réussis au secondaire et des unités leur sont attribuées. Toutefois, aux fins de la sanction des études, toutes les unités ne sont pas comptabilisées pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES)²³. Le message implicite est que l'élève n'est pas tenu de réussir tous ses cours. Au collégial, en plus de l'épreuve synthèse de programme et de l'épreuve uniforme en langue d'enseignement, l'étudiant doit réussir tous les cours de son programme d'études, car, à défaut, il ne peut obtenir son diplôme d'études collégiales (DEC). De plus, au secondaire, un élève en situation d'échec est assez rapidement repéré et des ressources sont mobilisées pour lui venir en aide. Au collégial, le filet de sécurité n'est pas le même et les ressources de soutien peuvent varier beaucoup d'un programme à l'autre et d'un collège à l'autre.

Un autre facteur important est le découpage de l'année sur une base semestrielle. Au secondaire, les cours s'étendent sur l'année scolaire entière, les élèves ne sentent pas de pression à ce niveau. Fonctionner sur la base d'une session de quinze semaines, comme c'est le cas au cégep, impose une cadence d'apprentissage plus accélérée à laquelle les nouveaux étudiants ne sont pas accoutumés. Par conséquent, les retards ou les échecs accumulés au cours des premières semaines sont plus difficiles à rattraper.

Des difficultés liées à l'encadrement: Au secondaire, les élèves sont surveillés, suivis et contrôlés de façon quotidienne. Les absences, les retards et le non-respect de la date de la remise des travaux peuvent donner lieu à des sanctions, des avertissements, des réprimandes : billets de retard, retenues, récupération forcée si un travail n'est pas fait, etc. En cas d'absence ou d'échecs répétés, enseignants ou directeurs font des appels téléphoniques aux parents. Quand l'étudiant arrive au cégep, tout ce système de contrôle et de discipline est moins présent et c'est lui qui est responsable de la gestion de son temps et de ses études.

Des difficultés liées à l'éloignement familial et à l'étiollement du réseau social: Le déracinement familial que plusieurs étudiants doivent vivre constitue une autre difficulté (ils seraient près de 25 % de l'effectif total selon les données d'enquête recueillies par le Conseil dans l'avis *Au collégial - L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*²⁴). Les jeunes adultes qui ont à composer avec la séparation de leurs proches voient leurs sentiments de solitude et d'anxiété augmenter pendant leur transition. Pour certains, l'acquisition d'une autonomie nouvelle prend des proportions encore plus grandes. En quittant le foyer familial pour vivre en résidence ou en appartement, ils doivent apprendre à tenir une maison, s'occuper de leur alimentation et de leur lessive, gérer un budget. Ils doivent aussi vivre la coexistence, qui n'est pas toujours facile avec des étrangers.

Une autre difficulté est liée aux transformations qui se produisent à l'intérieur du groupe d'amis du secondaire. En période de transition, le réseau social des étudiants « s'atrophie » (Larose et Roy, 1992). De nombreux étudiants sont déçus de ne pas retrouver au cégep un bon nombre de leurs amis et de leurs connaissances, bien que plusieurs d'entre eux arrivent des écoles secondaires avoisinantes. Non seulement ils perdent leurs amis, mais en plus, de nouveaux cégépiens éprouvent des difficultés à se reconstruire un nouveau cercle d'amis.

Quelles stratégies peuvent faciliter la poursuite du cheminement scolaire ?

De l'avis du Conseil, au secondaire, il est nécessaire de se donner une bonne connaissance des jeunes et des difficultés qu'ils auront à surmonter en vue de mettre en place des stratégies d'intervention pour les préparer aux études collégiales. Ainsi, il importe de repérer notamment ceux qui devront quitter le milieu familial pour poursuivre leurs études collégiales, ceux qui devront se construire un nouveau réseau social de même que ceux qui peuvent avoir des difficultés à demander l'aide nécessaire en cas de problèmes personnels ou scolaires.

23. Le Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire stipule que, pour obtenir le DES, au moins 54 unités de 4^e et 5^e secondaire sont requises sur un total possible de 72 unités.

24. Dans son rapport 2006-2008 sur l'état et les besoins de l'éducation, intitulé *L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective*, le Conseil rend compte de témoignages d'étudiants du collégial faisant état de la difficulté à s'adapter à leur nouveau milieu et aux exigences des études, surtout lorsqu'ils étudient loin de leur domicile familial (p. 51).

Au collégial, qui sont les étudiants les plus vulnérables? Ceux qui avaient de moins bons résultats scolaires au secondaire (la moyenne au secondaire est un bon prédicteur de la réussite au cégep de même que la réussite de la première session, selon Michèle Gingras et Ronald Terrill); ceux qui n'ont pas été admis dans le programme de leur premier choix; ceux qui ont interrompu leurs études entre le secondaire et le collégial (les élèves qui ont effectué un passage direct du secondaire au collégial sont proportionnellement plus nombreux à obtenir un DEC que ceux qui ont interrompu leurs études) (Gingras et Terrill, 2006).

De façon systématique²⁵, pour préparer les jeunes à une transition que bon nombre d'entre eux s'apprentent à vivre, l'école secondaire devrait offrir à l'ensemble des élèves des ateliers de préparation aux études collégiales (comment étudier, se préparer aux examens, gérer son temps, préparer un budget, gérer un horaire qui comporte des périodes libres, etc.) de manière à les outiller avant l'arrivée au cégep. Les élèves du secondaire devraient être responsabilisés et amenés à acquérir plus d'autonomie avant la fin du deuxième cycle d'apprentissage. Également, on devrait leur présenter et leur expliquer la pondération des cours et les informer du temps d'étude requis pour réussir au cégep. On pourrait également offrir certains cours sur une base semestrielle pour que les élèves apprivoisent un rythme d'enseignement/apprentissage différent.

Par ailleurs, on devrait sensibiliser les nouveaux étudiants arrivant au cégep à l'importance de lire les babillards ainsi que les bulletins d'information et les amener à connaître les services d'aide pédagogique et d'aide individuelle qui sont autant de ressources servant à soutenir leur engagement dans leurs études. Également, on devrait inciter les étudiants à rencontrer leurs enseignantes et enseignants. Ce faisant, ils font un geste important et démontrent leur souci et leur volonté de réussir. Enfin, les étudiants devraient être invités à participer aux activités parascolaires qui offrent des occasions de nouer de nouvelles relations interpersonnelles.

Pour la plupart des élèves du secteur des jeunes, le passage du secondaire à la formation professionnelle s'effectue après l'âge de 16 ans. Les modalités de passage de l'école vers le centre de formation professionnelle sont établies par le MELS. Les cours de formation générale étant terminés dans la plupart des programmes professionnels, les élèves doivent apprivoiser une nouvelle organisation des études et ils font des apprentissages en rapport avec leur futur métier avec du personnel enseignant spécialisé. Cette situation commande des ajustements et une adaptation de la part des élèves et il convient d'assurer les transitions nécessaires avant la fin des études secondaires.

Depuis quelques années, le passage du secondaire à l'éducation des adultes pose des défis particuliers aux acteurs scolaires. En effet, un certain nombre de jeunes qui ont atteint l'âge de 16 ans terminent leur secondaire au secteur des adultes. Le Conseil a cherché à comprendre ce phénomène²⁶.

Lorsqu'il s'agit de réussite scolaire, tout doit être mis en œuvre pour répondre aux besoins de chaque élève, que ce soit au secteur régulier de la formation ou au secteur des adultes. On doit chercher le meilleur intérêt de l'élève et lui offrir ce qui convient le mieux à sa situation. Que deviennent les jeunes lorsqu'ils atteignent l'âge de 16 ans? Il y a plusieurs cas de figure :

- Des élèves de 16 ans et plus qui demeurent au secteur régulier de la formation jusqu'à l'obtention du diplôme à 17, 18 ou 19 ans.
- Des élèves de 16 ans et plus qui fréquentent le secteur régulier de la formation selon une approche pédagogique empruntée au secteur des adultes (enseignement modulaire, programme de formation des adultes), ce qui nécessite toutefois des dérogations au régime pédagogique. Les élèves bénéficient alors des services complémentaires offerts au secteur régulier de la formation.
- Des élèves de 16 ans et plus qui fréquentent le secteur des adultes, à leur demande ou à la demande des parents (un droit qui est exercé en vertu de l'article 14 de la Loi sur l'instruction publique).
- Des élèves de 16 ans et plus qui fréquentent des écoles pour raccrocheurs, selon une formule mixte (secteur régulier et secteur des adultes) sur le plan du financement et de la pédagogie.

25. Le Programme de formation de l'école québécoise offre des occasions intéressantes de préparer l'élève aux transitions tout au long de son cheminement scolaire, que l'on songe au domaine général de formation *Orientation et entrepreneuriat*, au domaine d'apprentissage du *Développement professionnel*, au projet personnel d'orientation du parcours de formation générale appliquée, à l'approche orientante, etc.

26. Le Conseil s'appuie sur ses propres recherches documentaires de même que sur les résultats d'une enquête réalisée en novembre 2007 par la Commission scolaire des Affluents auprès de 685 jeunes (âgés de 16 à 19 ans) inscrits au secteur de l'éducation des adultes. De plus, le Conseil a entendu les témoignages de deux conférencières de la Commission scolaire de Portneuf qui sont venues présenter l'expérience de l'école alternative Le Relais, qui accueille 250 élèves âgés de 13 à 18 ans. La formation de ces jeunes est faite au secteur régulier tout en empruntant plusieurs caractéristiques du secteur des adultes.

Pourquoi les jeunes âgés de 16 à 19 ans fréquentent-ils massivement les deux services d'enseignement que sont la *préparation à la formation professionnelle* et le *deuxième cycle du secondaire*? Parce que l'éducation des adultes représente, pour plusieurs jeunes âgés de moins de 20 ans *un complément ou une solution de rechange aux classes du deuxième cycle du secondaire en formation générale des jeunes*. En effet, « la formation générale des adultes constitue pour beaucoup de jeunes une solution alternative à la formation générale des jeunes et leur permet de rattraper les retards accumulés en formation générale des jeunes » (MEQ, 2004, p. 13-14). Pour plusieurs, l'objectif de formation est toujours l'obtention du DES en vue de poursuivre les études soit en formation professionnelle, soit au collégial.

En somme, l'attrait du secteur des adultes auprès des 16-19 ans est bien réel et un certain nombre de jeunes tirent grand bénéfice à y terminer le secondaire. C'est reconnaître une autre façon d'apprendre et de réussir et c'est bénéficier d'une certaine souplesse du système scolaire. Par ailleurs, les témoignages entendus confirment qu'il s'agit là d'une voie de réussite scolaire et éducative pour un grand nombre d'élèves qui, autrement, n'obtiendraient pas leur diplôme d'études secondaires. Selon le Conseil, les choix locaux²⁷ en matière de fréquentation scolaire chez les 16-19 ans devraient être guidés par les intérêts de l'élève et la réponse à ses divers besoins d'ordre pédagogique, personnel et social.

2.3.2 Que retenir des observations faites dans cinq écoles secondaires au sujet de la mise en place d'un environnement éducatif axé sur la réussite des élèves?

À la suite de l'étude réalisée dans cinq écoles secondaires réputées aptes à répondre aux besoins des élèves, le Conseil constate que plusieurs éléments d'un environnement éducatif axé sur la réussite sont présents dans les écoles visitées. Quels sont les principaux leviers et obstacles dans les milieux scolaires visités par le Conseil?

Les principaux leviers favorisant un environnement éducatif axé sur la réussite des élèves:

Les structures de regroupement des élèves

Les écoles visitées ont privilégié les regroupements par famille ou les groupes stables (groupes fermés) d'élèves au premier cycle du secondaire. Cette organisation favorise une meilleure connaissance des élèves, elle facilite leur intégration et leur encadrement, elle permet de restreindre le nombre d'enseignants qui interviennent auprès d'eux et elle développe l'appartenance au groupe et à l'école. Ce sont là autant de moyens de répondre aux besoins de jeunes préadolescents âgés de 11 ou 12 ans

et de sécuriser le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre. Selon les témoignages entendus, cette forme d'organisation favorise une entrée réussie au secondaire et le cheminement scolaire de la majorité des élèves s'en trouve amélioré à plusieurs égards.

L'aménagement du temps

Le temps est utilisé comme une ressource pédagogique importante et il est mis à profit par les écoles en réponse aux besoins des élèves. C'est ainsi que l'on aménage la durée des cours pour dégager du temps, pour la tenue des activités parascolaires, pour l'organisation d'activités spéciales, pour les projets pédagogiques particuliers, pour la concertation du personnel enseignant, pour la mise en œuvre du renouveau pédagogique, pour augmenter le nombre de journées pédagogiques, etc.

Le titulariat et le tutorat

Une autre manière de s'assurer d'une réponse adéquate aux besoins des élèves est d'instaurer le titulariat ou le tutorat, surtout au premier cycle d'apprentissage, et parfois même jusqu'à la troisième année du secondaire. Les titulaires ou les tuteurs ont pour fonction première d'entretenir une relation pédagogique privilégiée avec chaque élève placé sous leur responsabilité, mais cette supervision peut aussi s'étendre aux besoins personnels et sociaux. Les rôles de ces titulaires et tuteurs peuvent varier d'un milieu à l'autre, mais le principe demeure le même: ce sont des adultes signifiants et une référence pour les élèves et les parents lorsque des problèmes surgissent.

L'offre de projets pédagogiques particuliers

Toutes les écoles visitées ont fait le choix d'offrir un ou plusieurs projets pédagogiques particuliers à leurs élèves et la plupart ne sont pas sélectifs sur la base des résultats scolaires. Cette offre de projets est un puissant agent de recrutement auprès des parents, comme l'a déjà constaté le Conseil dans un avis récent (CSE, 2007); c'est aussi une façon d'établir la renommée de l'école. Mais, aux dires des personnes consultées, c'est surtout une source de motivation pour la plupart des élèves auxquels ils s'adressent. À l'adolescence, le besoin de se retrouver en groupe, de faire partie d'un clan et de partager des intérêts communs explique la popularité de ces programmes.

27. Chaque commission scolaire a sa politique en matière d'admission et de fréquentation du secteur des adultes par les jeunes âgés de 16 ans et plus.

Les activités scolaires et parascolaires

Les activités scolaires sont nombreuses dans les écoles visitées (visites de toutes sortes, théâtre, harmonie musicale, etc.), de même que les activités parascolaires. Le personnel enseignant, professionnel et technique y est très engagé et selon les personnes interviewées, ce sont des lieux et des occasions privilégiés de mieux connaître les élèves et de nouer de bonnes relations avec eux. Plusieurs élèves consultés témoignent d'ailleurs de l'importance que revêt la participation de leurs enseignantes et enseignants aux activités de l'école. Lorsqu'ils côtoient ces adultes, ils se sentent respectés, valorisés et responsabilisés.

Les modalités d'encadrement des élèves

Les écoles ont mis en place toutes sortes de modalités d'encadrement des élèves : code vestimentaire, règles de conduite ou codes de vie, politique institutionnelle sur les devoirs, les absences et les retards, le vouvoiement, la récupération, les périodes d'étude obligatoires, etc. Les règlements touchent différents aspects et constituent des repères nécessaires pour les élèves aux dires du personnel de direction et des autres acteurs scolaires de l'école. Dans les milieux visités, ces modes d'encadrement sont distincts entre les deux cycles d'apprentissage pour tenir compte de la maturité des élèves et de la différence des besoins, qui varient tout au long de la trajectoire de développement des adolescents.

Les arrimages interordres d'enseignement

La trajectoire de développement des élèves du secondaire compte deux moments de transition importants : le passage du primaire au secondaire et celui du secondaire au collégial, à la formation professionnelle ou à l'éducation des adultes. Dans toutes les écoles visitées, on met en œuvre une panoplie d'activités d'accueil et d'intégration à l'intention des jeunes du primaire. À l'exception près, bien que toutes les écoles de l'échantillon aient la préoccupation de préparer leurs élèves pour le passage vers les études postsecondaires, les activités préparatoires pendant les études secondaires demeurent rares²⁸. Pour l'essentiel, ce sont les cégeps, en collaboration avec les écoles, qui assurent les activités de promotion et d'information auprès des élèves. À ce chapitre, les personnes consultées se déclarent très satisfaites de ce travail de collaboration.

Un effectif scolaire hétérogène

Une caractéristique commune à quatre des cinq écoles secondaires visitées est l'hétérogénéité de l'effectif scolaire, qui constitue à la fois une richesse et une fierté pour les acteurs scolaires interviewés. Ces écoles accueillent un effectif aux caractéristiques diversifiées, tant sur le plan socioéconomique que sur celui de la performance scolaire. De plus, on note la présence de

jeunes élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) totalement intégrés à l'école en dehors des heures de cours (cafétéria, piscine, activités diverses de l'école), ce que les acteurs considèrent comme un atout à plusieurs égards.

Les principaux obstacles à un environnement éducatif axé sur la réussite des élèves dans les cinq milieux scolaires visités :

L'effet discriminatoire de certains projets pédagogiques particuliers

Les équipes-écoles de deux des cinq écoles visitées s'interrogent sur l'effet discriminatoire des projets pédagogiques particuliers sélectifs sur les élèves et sur l'attitude des adultes à leur égard. Dans ces milieux, les jeunes sont de plus en plus enclins à s'identifier au groupe des « bollés », des « pochés » ou des « réguliers », pour emprunter leur vocabulaire. Le personnel enseignant interrogé admet qu'il est plus facile et plus motivant de travailler avec les groupes d'élèves inscrits dans les projets et que, progressivement, leur attitude a changé sur le plan des attentes et des exigences. Selon eux, la perte du caractère hétérogène des groupes-classes est un élément qu'il faut questionner et les solutions semblent se trouver du côté de l'accessibilité et de l'élargissement de l'offre de projets pédagogiques particuliers.

La rareté des activités préparatoires aux études postsecondaires

La plupart des intervenants consultés ont exprimé leurs préoccupations de bien préparer leurs élèves à accéder au collégial ou à la formation professionnelle. Plusieurs ont mentionné qu'ils considéreraient faire le nécessaire en collaborant aux activités de promotion des cégeps avant les périodes d'inscription, et la liste des activités énumérées par les personnes interviewées en témoigne éloquemment. Cependant, c'est au chapitre des activités préparatoires se déroulant pendant les études secondaires que le bilan est moins positif. En effet, les élèves sont très encadrés au secondaire et ils ne sont pas suffisamment préparés aux conséquences d'un travail non fait, d'un retard ou d'un échec. Les intervenants consultés ont, pour la plupart, peu réfléchi aux moyens d'aider les élèves à accéder aux études postsecondaires.

28. On pense ici à des mises en situation réelles avec les élèves sur les exigences du collégial en matière d'échéance, d'évaluation, d'autonomie, de travail personnel, etc.

Un environnement physique que les jeunes souhaitent voir améliorer

Tous les élèves consultés ont sans exception mentionné que l'on devrait rafraîchir les infrastructures scolaires : classes, aires communes, cafétérias, gymnases, casiers personnels. S'ils avaient le pouvoir de changer les choses au secondaire, c'est cet aspect prioritaire qu'ils modifieraient.

Le Conseil constate que plusieurs éléments d'un environnement éducatif axé sur la réussite des élèves sont présents dans les cinq écoles secondaires visitées. Ces écoles ont notamment privilégié les regroupements d'élèves en petites communautés d'apprentissage, les formules d'encadrement comme le titulariat et le tutorat, l'aménagement des horaires et l'utilisation du temps comme une ressource pédagogique, une offre de projets pédagogiques particuliers variés. De plus, les activités visant à assurer la transition entre le primaire et le secondaire sont nombreuses et efficaces aux dires des personnes interviewées et des élèves eux-mêmes. Toutefois, les activités préparatoires aux études postsecondaires auraient intérêt à être développées PENDANT le dernier cycle d'apprentissage du secondaire pour mieux préparer les élèves à effectuer cette importante transition.

2.4 Les enseignements à tirer de la Finlande : l'élève au cœur du système scolaire

Dès le début de ses travaux d'élaboration du présent avis, le Conseil a cherché à savoir s'il existait, dans d'autres systèmes scolaires, des expériences ou des innovations en matière d'organisation scolaire. Cette démarche exploratoire visait à repérer les pratiques novatrices dans certains États américains et pays européens de même qu'en Ontario et en Colombie-Britannique²⁹. Les expériences recensées devaient répondre aux besoins des élèves du secondaire sur le plan pédagogique, personnel et social. De fait, il en ressort peu d'innovations susceptibles d'inspirer les écoles secondaires québécoises en matière d'organisation scolaire. Ces dernières se positionnent relativement bien en matière d'environnement éducatif et elles ont su s'adapter aux exigences d'une société moderne et aux besoins des élèves à l'adolescence.

Le Conseil supérieur de l'éducation s'est ensuite intéressé au système scolaire de la Finlande dans la perspective de comprendre les succès affichés par les élèves de ce pays nordique en vue de recenser d'éventuelles pratiques professionnelles ou innovations pédagogiques susceptibles de favoriser une meilleure réponse aux besoins des jeunes. Cette recherche documentaire a été complétée par des témoignages d'experts universitaires et de personnes qui ont effectué une mission d'exploration en Finlande à l'hiver 2008³⁰.

L'exemple finlandais revêt un grand intérêt depuis quelque temps au Québec. On note plusieurs caractéristiques communes aux deux systèmes : l'éducation y a joué un rôle central dans le développement de la société, les élèves en difficulté sont intégrés en classe ordinaire, les populations sont dispersées à l'intérieur d'un vaste territoire, et le Québec et la Finlande sont caractérisés par une comparable nordicité. Une caractéristique en particulier a incité le Conseil à examiner le système scolaire finlandais : la très grande valorisation de l'éducation et, surtout, du personnel enseignant qui y travaille. Le Conseil est d'avis que cette valorisation n'est pas sans effet sur la confiance que portent les familles à l'égard de l'école et du personnel enseignant, et aussi à l'égard des liens avec la réussite scolaire et éducative des élèves finlandais.

Le Conseil invite le lecteur intéressé à connaître plus en détail le système scolaire finlandais à parcourir l'annexe 2 du présent avis. Dans la section qui suit, il fait état des principales caractéristiques qui ont retenu son attention considérant les besoins des élèves au secondaire.

Dans la perspective de bien répondre aux besoins des jeunes du secondaire, que faut-il retenir de l'exemple finlandais considérant les différences d'organisation avec le système scolaire québécois?

De façon générale, les Finlandais ont une perception très positive de l'éducation, la culture est hautement valorisée et la profession enseignante est très estimée. Tout au long de l'enseignement obligatoire de base, un accord tacite de tous les acteurs scolaires finlandais existe autour de la nécessité de garantir une égalité des chances à tous les élèves. On note une grande clarté des rôles de chacun des acteurs, un grand respect et une confiance mutuels entre les différents paliers.

29. Ces travaux de recherche ont été menés par Caroline Gaudreault, agente de recherche à la Direction des études et de la recherche au Conseil, et par Sylvie Gladys Bidjang, consultante en éducation.

30. La mission a été effectuée en Finlande par Louise Lafortune, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, en compagnie de deux directions d'école, d'une conseillère pédagogique et d'une enseignante de la région Saguenay-Lac-Saint-Jean. Le Conseil a aussi pu compter sur l'expertise de Peter Grimmett, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université Simon Fraser, en Colombie-Britannique. M. Grimmett possède aussi un doctorat *honoris causa* de l'Université de Tampere, en Finlande, et connaît bien le système scolaire finlandais.

Le système scolaire de la Finlande est décentralisé et placé sous la responsabilité des communes (municipalités). Le ministère de l'Éducation édicte les orientations et les normes d'ensemble et c'est un Conseil national de l'éducation qui élabore et évalue le programme national de formation. À partir des directives de ce programme, les communes et les établissements d'enseignement ont la possibilité de l'adapter et les écoles peuvent inviter les parents, et même les élèves, à y participer.

L'organisation scolaire et l'environnement éducatif sont mis au service des élèves. À l'appui de cette observation, on note l'aménagement du temps scolaire et du temps de repos, le respect des rythmes d'apprentissage, le souci pour la qualité de vie à l'école, la gratuité des repas, l'architecture accueillante des écoles et l'aménagement des classes, etc. Quelques caractéristiques de l'organisation scolaire au deuxième cycle du secondaire méritent d'être signalées. L'enseignement est modulaire³¹ et l'année scolaire est divisée en cinq périodes de sept semaines, comprenant six semaines d'études et une semaine d'examens et d'évaluation des apprentissages. Le rythme d'acquisition des connaissances et de progression dans les études est individualisé, ce qui fait que les classes ne sont pas organisées selon l'âge des élèves (la formation des groupes est tributaire des choix de cours faits par les élèves). Ceux qui échouent ont le droit de reprendre leurs cours jusqu'à la réussite. Le caractère original de l'organisation scolaire au deuxième cycle du secondaire et son adéquation avec les besoins des jeunes à cette étape de leur trajectoire de développement (besoins d'autonomie, de reconnaissance et de liberté) sont à souligner.

La continuité de la formation des jeunes âgés de 7 à 16 ans, voire jusqu'à 19 ans, favorise des relations de grande qualité entre les élèves et le personnel enseignant. Ainsi, les élèves fréquentent le même établissement jusqu'à la fin de l'enseignement fondamental (16 ans), voire de l'enseignement secondaire supérieur (19 ans), ils ont le même enseignant ou la même enseignante durant les six premières années de la scolarité, et il y a moins de mobilité chez le personnel des écoles, autant d'éléments qui favorisent une relation enseignant-élèves positive et chaleureuse.

En matière d'évaluation, les apprentissages de l'enseignement fondamental sont évalués sans notes (évaluation formative) jusqu'à la fin de la neuvième année d'études, qui est couronnée par un certificat. L'évaluation des apprentissages ne conduit pas au classement ni à la hiérarchisation des élèves; c'est une évaluation continue des acquis et qui prend des formes variées et individualisées. Le programme de formation national détermine les niveaux à atteindre pour chaque discipline, sur une échelle de 4 à 10³². Le redoublement est très exceptionnel dans l'enseignement fondamental, voire même dans l'ensemble du système scolaire finlandais.

Par ailleurs, l'intégration scolaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement en classe ordinaire est la norme et tout le système est orienté sur la réussite des élèves. Les enseignantes et les enseignants ont l'ultime responsabilité de faire réussir chaque élève et leur formation universitaire les prépare à traiter les difficultés d'apprentissage dans une perspective de résolution de problèmes. Selon le témoignage de Peter Grimmer, les enseignantes et les enseignants ont les qualifications (aptitude à faire de la recherche et à réinvestir les résultats dans les pratiques professionnelles) et la marge de manœuvre nécessaires pour interpréter et adapter le curriculum et le programme de formation national aux besoins des élèves.

La formation du personnel enseignant est assurée par les universités et l'accès est extrêmement sélectif. D'une durée de cinq années d'études (diplôme de maîtrise), elle est réputée être très rigoureuse et garante du niveau élevé de compétences du corps professoral.

L'école finlandaise se veut comme le prolongement de la maison familiale. L'architecture des établissements et l'aménagement physique des classes sont particulièrement soignés: éclairage naturel, espaces de travail vastes, présence d'équipement informatique et d'instruments de musique dans toutes les classes, aires de repos, très grande propreté des lieux, cafétéria et repas gratuits, etc.

31. C'est-à-dire planifié et dispensé sous forme de modules (définition selon Renald Legendre, 2005, p. 583).

32. Les notes 0 à 3 sont proscrites, car il ne sert à rien de construire une échelle de l'ignorance disent les acteurs scolaires finlandais. La note 4 signifie que l'apprentissage doit être repris, car il n'est pas acquis.

2.5 En résumé

À propos de la collaboration école-famille

Selon les chercheurs consultés par le Conseil, il existe un « effet parent », bien qu'il ne soit pas établi scientifiquement qu'il y a un lien direct entre l'engagement parental et les résultats scolaires. On constate que les styles parentaux et la participation parentale au suivi scolaire de leur enfant exercent une influence sur la réussite des jeunes au secondaire. Ainsi, l'encadrement parental, l'encouragement à l'autonomie et le soutien affectif ont un effet sur les résultats scolaires. Par exemple, les adolescents les plus performants ont des parents qui les encouragent, les complimentent, discutent avec eux des cours à choisir, assistent à des représentations à l'école dans lesquelles leur enfant est engagé (de nature sportive, culturelle, scientifique ou autre), les aident dans leurs devoirs à la maison lorsqu'ils le demandent, les accompagnent lors d'un voyage ou d'un événement spécial.

Quels sont les facteurs de réussite qui contribuent à instaurer de bons liens de collaboration? En premier lieu, les actions doivent être entreprises par l'école: organiser des activités qui permettent de joindre toutes les familles; outiller les parents dans l'exercice de leur rôle auprès de l'élève; informer les parents des programmes et des cours offerts à l'école; travailler davantage dans une perspective préventive plutôt que de résolution de problèmes; le cas échéant, mettre en place des stratégies pour joindre les familles plus vulnérables, notamment celles dont les parents sont peu scolarisés.

Un deuxième facteur de réussite a trait à l'engagement constant des parents. Le parent participera davantage aux activités de l'école s'il perçoit que sa présence est à la fois désirée et bienvenue, s'il comprend que cette activité fait partie de son rôle parental et s'il entretient des relations positives avec son adolescent.

Un troisième facteur de réussite est la nécessité d'une entente sur la notion d'éducation pour permettre la mise en place d'un processus de coéducation. Celle-ci nécessite que l'école et la famille établissent leur rôle respectif. Il y a trois règles de base à respecter: coéduquer, ce n'est pas enseigner; coéduquer, ce n'est pas cogérer; coéduquer, ce n'est pas éduquer la famille.

Le Conseil a aussi montré que la diversité des familles pose des défis importants à l'école secondaire. Cette diversité appelle d'abord à une plus grande ouverture sociale envers les choix de vie et les trajectoires

familiales contemporaines. Cette diversité nécessite également un assouplissement et une diversification des politiques et des programmes pour mieux prendre en compte les divers parcours familiaux. Enfin, les diverses catégories de familles ainsi que leurs modes de vie et leurs caractéristiques culturelles appellent plus que jamais une diversité dans les communications de l'école avec la famille au chapitre des moyens, de la fréquence et des interlocuteurs.

Par ailleurs, le Conseil a souligné l'importance d'associer la communauté à l'accomplissement de la mission éducative de l'école secondaire. L'éducation n'est pas seulement l'affaire de l'école et de la famille; c'est aussi la responsabilité de la communauté. Le partenariat école-communauté a une *fonction politique* en ce sens qu'il assure la démocratie scolaire et il rapproche le pouvoir des collectivités locales. Il exerce aussi une *fonction éducative* en encourageant une conduite citoyenne chez l'élève.

À propos de l'engagement du personnel enseignant dans la réussite de l'élève

La réponse aux besoins d'ordre pédagogique, personnel et social des élèves est l'affaire de tous les membres de l'équipe-école: personnel de direction, personnel enseignant, personnel professionnel et personnel de soutien. Ces personnes exercent des rôles différents et complémentaires au sein de l'établissement. Elles doivent s'entendre sur les valeurs qu'elles souhaitent promouvoir. Elles doivent établir un réseau de communication efficace et leurs actions doivent être fondées sur le même désir d'aider l'élève.

Sans minimiser le rôle et l'importance de tous les acteurs scolaires qui gravitent autour des élèves, le Conseil croit qu'il faut reconnaître le rôle crucial du personnel enseignant auprès des jeunes du secondaire et le soutenir dans l'exercice de cette importante responsabilité. Une réponse intégrée aux besoins d'ordre pédagogique, personnel et social des élèves ne peut advenir sans la participation active du personnel enseignant. L'enseignant ou l'enseignante demeure la pierre angulaire de toute intervention auprès de l'élève. C'est lui qui a la tâche d'accompagner les jeunes, de les aider à se prendre en charge et de communiquer avec les parents des élèves qui sont sous sa responsabilité. La reconnaissance du rôle crucial du personnel enseignant et des responsabilités qui lui incombent nécessite un appui réel et constant de la part de la direction et des autres membres du personnel de l'école.

Le Conseil a aussi fait valoir que les enseignantes et enseignants jouent un rôle de *médiateur* culturel, et cela leur impose des exigences particulières : connaître les caractéristiques des élèves qu'ils accueillent et à qui ils enseignent pour en tenir compte dans le choix des approches pédagogiques, dans les situations d'apprentissage et d'évaluation et dans leurs façons de communiquer aux parents les objectifs d'apprentissage et les finalités de l'éducation.

Enfin, le Conseil a montré que la relation enseignant-élèves est une variable qui influence le développement de l'élève, son système de compétences, son autonomie et son investissement dans ses apprentissages. Ces facteurs interagissent entre eux et avec d'autres, dont la famille, la relation avec les parents et avec les pairs.

À propos d'un environnement éducatif axé sur la réussite de l'élève

Le Conseil a d'abord précisé qu'avec l'implantation du nouveau pédagogique, l'école secondaire avait été conviée à effectuer des changements susceptibles de modifier en profondeur sa culture et son organisation. Plusieurs dispositifs pédagogiques, dont les effets demeurent à évaluer, pourraient être mis à profit pour mieux répondre aux besoins des jeunes de 12 à 17 ans, notamment l'approche par compétences, l'organisation en cycle d'apprentissage et la présence des domaines généraux de formation. Ajoutons l'existence d'un deuxième cycle d'apprentissage diversifié par la mise en place de nouveaux parcours de formation susceptibles de répondre aux besoins d'un plus grand nombre de jeunes. Bref, l'école secondaire québécoise entreprend un virage pédagogique qui peut joindre les intérêts des jeunes de 12 à 17 ans et répondre à leurs besoins d'ordre pédagogique.

Les recherches documentaires et les visites d'établissements réalisées par le Conseil montrent que plusieurs écoles secondaires québécoises ont su s'adapter aux besoins des jeunes sous plusieurs aspects. La majorité des écoles secondaires ont ainsi mis en place des formules de titulariat et de tutorat qui favorisent un meilleur suivi de chaque élève. À la suite des visites effectuées par le Conseil dans cinq écoles secondaires réputées aptes à répondre aux besoins des jeunes, le Conseil constate qu'elles ont toutes une très bonne connaissance des jeunes qu'elles accueillent (conséquences de la présence d'activités assurant un bon arrimage primaire-secondaire), de leurs difficultés et surtout de leurs besoins d'ordre pédagogique, personnel et social. Il existe une synergie entre tous les membres de l'équipe-école et ces derniers ont une vision commune des besoins de leurs élèves.

Par ailleurs, un grand nombre d'écoles secondaires ont créé de petites communautés d'apprentissage en séparant, par exemple, les élèves des deux cycles d'apprentissage ou en regroupant les élèves d'un même cycle en familles ou en degrés. Dans certains milieux, ces regroupements ont eu pour effet de réduire la taille de l'établissement en formant une « école à l'intérieur de l'école ». Aussi, de tels aménagements permettent de tenir compte de l'évolution des besoins des jeunes tout au long de la trajectoire de développement en adaptant, par exemple, les règles de conduite et le code de vie à chacun des cycles. De plus, ces aménagements permettent souvent, principalement au premier cycle d'apprentissage, d'affecter un nombre restreint d'enseignantes et d'enseignants auprès des élèves, contribuant ainsi à renforcer la relation enseignant-élèves. De tels aménagements structurels permettent d'atténuer l'incidence de l'arrivée au secondaire de jeunes de 12-13 ans qui ont besoin de beaucoup de soutien lorsqu'il est temps de changer d'environnement éducatif.

Pour faciliter l'arrimage interordres d'enseignement, le Conseil constate que les établissements d'enseignement secondaire ont mis en place une panoplie de mesures favorisant le passage entre le primaire et le secondaire en vue de faciliter l'adaptation des jeunes à leur nouvel environnement à un moment critique de leur trajectoire de développement. En ce qui a trait à la préparation du passage entre le secondaire et le collégial, les jeunes tirent grand avantage à être informés et préparés à la nouvelle organisation des études qui sera la leur dans les cégeps. Enfin, en matière d'arrimage entre le secondaire, la formation professionnelle et l'éducation des adultes, les activités préparatoires destinées aux jeunes sont tout aussi nécessaires dans la perspective d'assurer une continuité de la formation et le suivi du cheminement scolaire et individuel de chacun d'entre eux.

À propos des leviers et des obstacles qui favorisent une réponse aux besoins des jeunes âgés de 12 à 17 ans dans les écoles secondaires visitées par le Conseil

Les principaux leviers déterminés par le Conseil à la suite de l'étude de cas réalisée dans cinq écoles secondaires :

Au regard de la collaboration école-famille : la participation des parents au conseil d'établissement, aux divers comités de l'école et à l'OPP, la diversité des modes de communication et les ateliers de formation sur les compétences parentales.

Au regard de la relation enseignant-élèves : l'engagement du personnel enseignant dans la réussite des élèves, la participation aux activités scolaires et parascolaires, la participation du personnel enseignant aux comités de l'école, la collaboration du personnel enseignant avec le personnel professionnel et technique et l'intégration des nouveaux enseignants.

Au regard de l'environnement éducatif : les structures de regroupement des élèves, l'aménagement du temps comme ressource pédagogique, les formules de titulariat et de tutorat, l'offre de projets pédagogiques particuliers, l'hétérogénéité scolaire, les activités scolaires et parascolaires, les modalités d'encadrement des élèves et les activités assurant l'arrimage entre les ordres et les secteurs d'enseignement.

Les principaux obstacles ou défis identifiés par le Conseil à la suite de l'étude de cas :

Au regard de la collaboration école-famille : la difficulté des parents à trouver leur place et leur rôle dans l'école secondaire et la difficulté de certains parents à exercer leur rôle d'encadrement auprès de leur enfant à l'adolescence.

Au regard de la relation enseignant-élèves : l'adhésion des nouveaux enseignants aux valeurs et à la culture de l'école en vue d'assurer la continuité en cas de mobilité du personnel.

Au regard de l'environnement éducatif : l'effet discriminatoire de certains projets pédagogiques particuliers, les activités préparatoires aux études postsecondaires et des infrastructures vieillissantes.

À propos des enseignements à tirer de la Finlande

En Finlande, la confiance de la famille à l'égard de l'éducation en général, et du travail du personnel enseignant en particulier, est une caractéristique majeure du système scolaire. Les Finlandais ont une perception très positive de l'éducation, la culture est très valorisée et le travail du personnel enseignant est très estimé. La qualité de leur formation, leur grade supérieur (maîtrise) ainsi que la clarté des rôles de chacun des acteurs scolaires d'un palier à l'autre du système ne sont pas étrangers à cette reconnaissance et à la confiance qui règne entre les parents et l'école.

Tout au long de l'enseignement obligatoire de base qui s'échelonne sur une période de neuf années (l'élève est alors âgé de 7 à 16 ans), on note un accord tacite de tous les acteurs scolaires finlandais autour de la nécessité de garantir une égalité des chances à tous les élèves et c'est le personnel enseignant qui a l'ultime responsabilité de faire réussir chaque élève. Aussi, l'école finlandaise se veut comme le prolongement de la maison familiale. L'architecture des établissements et l'aménagement physique des classes sont particulièrement soignés : éclairage naturel, espaces de travail vastes, présence d'équipement informatique et d'instruments de musique dans toutes les classes, aires de repos, très grande propreté des lieux, présence d'une cafétéria, etc.

Enfin, il est à noter que le système scolaire finlandais est relativement décentralisé sur le plan du curriculum : les acteurs scolaires locaux (personnel enseignant et personnel de direction de même que les parents d'élèves) ont la possibilité d'aménager le programme de formation en l'adaptant aux caractéristiques et aux besoins des élèves. Cette appropriation locale des visées de la formation et cette marge de manœuvre laissée aux acteurs ne sont pas sans incidence sur la qualité des relations entre l'école et la famille ainsi qu'entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève.

TROISIÈME CHAPITRE

ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS

Dans ce chapitre, le Conseil propose quatre orientations pour éclairer et guider les acteurs scolaires dans leur action en vue d'accroître leur capacité à répondre aux besoins d'ordre pédagogique, personnel et social des jeunes qui fréquentent une école secondaire :

- Favoriser le développement d'une école secondaire milieu de vie axée sur la prise en compte de tous les besoins des élèves.
- Affermir les relations entre l'école secondaire et la famille.
- Accompagner les enseignantes et enseignants et soutenir leur développement professionnel au regard du besoin des jeunes d'être en relation avec des adultes signifiants.
- Soutenir l'exercice d'un leadership local fort pour assurer une réponse appropriée aux besoins de tous les élèves du secondaire.

3.1 Première orientation : Favoriser le développement d'une école secondaire milieu de vie axée sur la prise en compte de tous les besoins des élèves

On a vu précédemment que la trajectoire de développement des jeunes à l'adolescence est longue et complexe. De l'entrée au secondaire à 11 ou 12 ans jusqu'à la sortie à 16 ou 17 ans, le jeune connaît une série de transformations physiques, psychologiques et cognitives qui touchent tous les aspects de sa vie (scolaire, familiale et sociale). La description des différentes étapes de développement permet une meilleure compréhension des divers besoins des adolescentes et adolescents tout au long de cette transition vers l'âge adulte : besoins de relations chaleureuses entre les jeunes eux-mêmes, entre eux et le personnel de l'école, en particulier les enseignantes et les enseignants, et aussi avec leurs parents, qui demeurent à l'avant-scène des valeurs auxquelles ils adhèrent ; besoin d'être acceptés par leurs pairs ; besoin de développer leur engagement, leur système de valeurs, leurs objectifs de carrière, leur philosophie de vie en général ; besoin d'espace pour vivre des expériences ; etc.

Le Conseil a aussi pu observer qu'au fil de l'évolution des adolescentes et adolescents, l'école secondaire occupe une place de plus en plus centrale dans leur vie. Ils y passent une grande partie de leur journée à apprendre et à étudier, car ils sont d'abord et avant tout des élèves dont l'objectif ultime est d'obtenir un diplôme. Mais, l'école secondaire est aussi l'endroit où se constituent les groupes et où se nouent les amitiés. Les adolescentes et les adolescents entrent aussi en contact avec de nombreux adultes pouvant devenir des figures significatives dans leur vie. Certains de ces adultes sont susceptibles de les aider à surmonter des difficultés ou à résoudre des problèmes liés ou non au milieu scolaire. Au secondaire, c'est également le moment des passions, des idéaux et de la découverte. Les jeunes s'initient à des activités sportives, culturelles, scientifiques, etc. L'école est un milieu de socialisation remarquable. En somme, tout en tenant compte des priorités de chaque établissement, l'école secondaire milieu de vie implique que les adolescentes et adolescents s'y sentent accueillis, qu'ils peuvent la fréquenter en dehors des heures de classe et qu'ils ont la possibilité d'y poursuivre leurs projets ou de découvrir de nouveaux intérêts.

Le Conseil tient à rappeler ici un certain nombre de choix stratégiques qui ont été faits par les acteurs locaux rencontrés, lesquels viennent appuyer l'école secondaire milieu de vie :

- *Des valeurs partagées et connues* de tous les acteurs scolaires, à l'image d'une communauté éducative. Une telle école mobilise tous les acteurs, tant à l'interne que dans la communauté environnante, et elle mise sur le partage et la qualité des relations pour réaliser sa mission. Dans toutes les écoles visitées par le Conseil, la direction et l'équipe-école sont mobilisées par les élèves et la réponse à leurs besoins. Les acteurs scolaires donnent priorité aux besoins d'ordre pédagogique, mais ils accordent aussi beaucoup d'importance aux besoins d'ordre personnel et social sachant que, si ces derniers demeurent non satisfaits, ils risquent de nuire à la réussite des élèves.

- *L'hétérogénéité de l'effectif scolaire* est un atout et une richesse. De l'avis du Conseil, l'école et la classe hétérogènes permettent de travailler dans l'esprit d'une communauté éducative : la classe mise sur la naissance de la démocratie et de ses valeurs et c'est là que se fait l'apprentissage du vivre-ensemble. La classe hétérogène admet la réalité des différences individuelles, encourage la recherche de solutions diversifiées aux difficultés d'apprentissage et fournit les moyens pour répondre aux besoins de tous ordres des élèves. Dans les écoles visitées par le Conseil, les élèves sont d'origine diverse, tant sur le plan socioéconomique que celui des performances scolaires. De plus, la présence et l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans trois des écoles ciblées sont une manifestation tangible des valeurs inclusives véhiculées dans leur projet éducatif.
- *Une offre de formation diversifiée.* Le Conseil constate que les écoles secondaires misent résolument sur les projets pédagogiques particuliers pour répondre aux besoins et aux intérêts diversifiés des élèves. À l'adolescence, de tels projets permettent aux jeunes de se regrouper autour d'un intérêt commun, de retrouver des amis, d'explorer et d'expérimenter de nouveaux champs d'intérêt. Dans les écoles visitées par le Conseil, ces projets pédagogiques particuliers sont bien présents et la plupart du temps, accessibles à tous les élèves comme le préconise le Conseil dans un avis récent (2007). Par ailleurs, le Conseil tient à souligner que des acteurs scolaires ont témoigné de la difficulté de plus en plus grande des écoles secondaires à insérer les projets pédagogiques particuliers à l'intérieur de la grille-matières du deuxième cycle d'apprentissage. Le Conseil considère que ces projets pédagogiques répondent aux besoins de tous ordres des élèves à l'adolescence et permettent aux écoles secondaires de se distinguer en faisant ressortir les spécificités de leur milieu et de leur communauté. Le Conseil invite les acteurs scolaires et le MELS à tout mettre en œuvre pour préserver ce mode de diversification de la formation et à faire preuve de souplesse et de créativité pour assurer leur insertion dans le curriculum.
- *Des modes d'organisation scolaire axés sur l'élève et sa réussite.* À l'instar des écoles visitées, le Conseil considère que les regroupements par familles, degrés ou cycles d'apprentissage destinés à créer de petites communautés d'apprentissage renforcent la relation pédagogique en affectant un nombre restreint d'enseignantes et d'enseignants auprès des élèves et diminuent l'incidence du changement d'ordre d'enseignement chez les élèves âgés de 11 ou 12 ans. Ces regroupements permettent également d'adopter des règles de conduite distinctes et adaptées aux deux cycles d'apprentissage. Les modes d'encadrement des élèves, tels le tutorat et le tutorat, favorisent également une relation privilégiée

entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève. Le temps peut également être mis à profit et utilisé comme une ressource pédagogique importante tout autant que des règles de conduite claires et des activités scolaires et parascolaires.

- *Des lieux d'engagement et d'exercice de la citoyenneté.* De l'avis du Conseil, les diverses structures de représentation des élèves qui leur donnent l'occasion d'exprimer leur point de vue et de participer à la vie scolaire de manière active sont un autre moyen de faire de l'école secondaire un milieu de vie et d'étude positif. Les élèves interviewés dans les écoles visitées étaient tous très engagés dans leur école du fait de leur participation au conseil étudiant, au gouvernement scolaire ou au conseil d'établissement de leur école. Le Conseil est d'avis que la prise de parole des jeunes doit faire partie d'un projet d'apprentissage par lequel les adolescentes et adolescents profitent d'un tuteur, c'est-à-dire d'un adulte qui les initie aux rouages de ces instances décisionnelles. Plus encore, le Conseil inscrit l'action de ces structures de représentation des élèves dans une visée plus large de préparation à l'exercice de la citoyenneté (CSE, 1998)³³.
- *Des infrastructures scolaires soignées et stimulantes.* Favoriser le développement d'une école secondaire milieu de vie suppose également d'accorder une attention particulière à l'aménagement physique de l'école. Rappelons à cet effet que les élèves interviewés par le Conseil ont tous mentionné que cet aspect était prioritaire pour eux. Tous les groupes d'élèves ont déclaré qu'il faudrait rénover et embellir leur école, repeindre les murs, aménager la cafétéria et les aires communes, remplacer et agrandir les casiers et les espaces où ils sont situés, remplacer le mobilier dans les classes. S'ils avaient le pouvoir de changer les choses, c'est cet aspect qu'ils modifieraient en priorité. Enfin, une école secondaire milieu de vie est également sensible au contexte technologique dans lequel les jeunes évoluent. Par conséquent, elle doit favoriser et soutenir l'utilisation de technologies variées et la mise en place d'un environnement virtuel à la mesure de leurs capacités et de leur manière d'appréhender la réalité de tous les jours.

33. À l'intérieur de ce rapport, le Conseil fait valoir que « l'éducation à la citoyenneté doit se faire à la fois à travers l'enseignement de cours - dans les contenus mêmes et dans les approches pédagogiques -, à travers la vie institutionnelle, c'est-à-dire ce que véhicule l'école comme valeurs, messages ou modèles, et grâce à des occasions d'apprentissage et d'exercice de la citoyenneté offertes en dehors des cours » (p. 39).

- *Des activités d'arrimage entre les ordres et les secteurs d'enseignement.* Une école secondaire milieu de vie a le souci d'atténuer le choc des élèves qui arrivent du primaire et de bien préparer le passage de ceux qui accèdent à la formation professionnelle, à l'éducation des adultes ou au collégial. La trajectoire de développement des élèves du secondaire compte en effet des moments de transition importants, particulièrement à l'entrée et à la sortie du secondaire. Lors des interviews, les élèves du premier cycle ont déclaré avoir été très bien accueillis à leur arrivée du primaire et les pratiques institutionnelles en vigueur dans les écoles visitées sont nombreuses et variées, comme a pu le constater le Conseil. Quant aux élèves du deuxième cycle, ils appréhendent leur entrée au collégial, et le Conseil constate que les activités préparatoires aux études postsecondaires sont rares. Les écoles visitées collaborent activement aux activités de promotion et de recrutement organisées par les cégeps avant les périodes d'inscription. C'est au chapitre des activités préparatoires se déroulant PENDANT les études secondaires que le bilan est moins positif. Les élèves sont très encadrés au secondaire et ils ne sont pas suffisamment préparés aux conséquences qu'un travail non fait, un retard ou un échec peuvent avoir sur leur cheminement scolaire. Dès les dernières années du secondaire, il faudrait les responsabiliser davantage et leur faire vivre des situations réelles comme la *semestrialisation* (organisation de certains cours sur une base semestrielle) de certains cours, des échéances de travail plus courtes, etc.

3.2 Deuxième orientation : Affermir les relations entre l'école secondaire et la famille

Tout au long de la trajectoire de développement des jeunes âgés de 12 à 17 ans, le Conseil a pu observer qu'à l'adolescence, la famille poursuit son rôle d'encadrement des apprentissages sociaux. Les parents doivent s'adapter et soutenir leur jeune dans les nécessaires distances qu'ils doivent prendre, tout en fixant des règles et des balises. La famille est encore le port d'attache le plus significatif.

Tous les acteurs scolaires qui gravitent autour de l'élève partagent avec les parents la délicate mission d'éduquer les citoyens de demain. Il faut prendre acte que la famille est un acteur majeur dans la réussite du projet de formation des élèves du secondaire, et le Conseil est d'avis qu'il faut faire de la collaboration école-famille un chantier prioritaire à mettre en œuvre au cours des prochaines années. À cet égard, il invite l'école secondaire à intensifier et à diversifier les modes et les occasions de communication, d'écoute et d'échange avec les parents et d'intéresser un plus grand nombre d'entre eux à s'engager dans les structures de participation prévues, notamment le conseil d'établissement.

La collaboration école-famille est la caractéristique la moins développée dans toutes les écoles secondaires visitées par le Conseil à l'occasion de l'activité d'observation et d'écoute du milieu réalisée pour élaborer cet avis. Bien sûr, les parents interviewés sont tous très engagés dans la réussite de leur jeune, et tous les intervenants scolaires reconnaissent le rôle crucial qu'exercent les parents dans le cheminement scolaire et individuel des élèves. Toutefois, force est de constater qu'il reste encore beaucoup à faire pour créer un véritable partenariat entre l'école et l'ensemble des familles. Le Conseil invite les acteurs scolaires à explorer de nouvelles façons de valoriser l'école secondaire aux yeux des parents et de susciter l'engagement des familles dans la réussite scolaire de leur jeune.

De l'avis du Conseil, il importe de diversifier les modes de communication avec les parents de chaque élève, de faire le suivi régulier du cheminement scolaire et individuel de chacun, de communiquer avec les parents pour leur notifier les bons, comme les mauvais coups de leur enfant et d'être à l'écoute de leurs points de vue lorsqu'ils les expriment. Le recours aux technologies de l'information et de la communication pourrait avantageusement être mis à profit dans les milieux scolaires comme en témoigne notamment l'utilisation d'un «portail Internet» dans certaines écoles secondaires. Ce moyen de communication permet aux parents d'entrer en contact avec le personnel enseignant et tous les autres intervenants de l'école et surtout, il est interactif, ce qui donne l'occasion aux parents de s'exprimer et d'être écoutés par l'ensemble des acteurs qui constituent l'équipe-école³⁴.

34. Le Conseil est toutefois conscient des exigences imposées aux membres d'une équipe-école par l'existence d'un tel portail Internet qui nécessite disponibilité, accessibilité, rapidité et qualité des interventions, suivi institutionnel des communications, etc.

Pour soutenir l'exercice des responsabilités parentales, il faut explorer et multiplier les formes de collaboration entre l'école et les parents, soutenir leur participation aux activités et aux comités de l'école, les encourager à assister à des manifestations artistiques et sportives ou à des expositions et à participer à des ateliers de formation, d'information ou d'échange qui facilitent le suivi scolaire, les inviter à prendre part à des rencontres avec le personnel de l'école lors de la remise du bulletin et à participer au conseil d'établissement, être ouvert à la réciprocité des échanges et écouter leurs points de vue, etc.

Le Conseil souligne à l'intention des parents qu'il existe diverses façons de soutenir leur enfant à l'extérieur de l'établissement scolaire : discuter avec lui de ce qu'il vit à l'école, l'aider à étudier avant un examen, échanger avec lui sur les cours à prendre (les choix de cours à options, le choix d'un parcours de formation) et sur ses projets d'avenir, l'encourager au quotidien et le soutenir dans ses réalisations et ses aspirations. En somme, contribuer à la réussite scolaire de son enfant, c'est simplement adopter un comportement chaleureux, ouvert et attentif à sa vie scolaire. D'ailleurs, les attentes des élèves consultés à l'égard de leurs parents sont assez claires : ils souhaitent qu'ils s'intéressent à leurs études, qu'ils soient compréhensifs et qu'ils les encouragent et les soutiennent même s'ils ont un échec ou des résultats scolaires moins élevés qu'attendu.

Au personnel scolaire, le Conseil réitère qu'il est important de connaître la diversité des structures familiales contemporaines ainsi que la diversité culturelle des familles, d'entrer en contact avec les parents sous des formes variées, de favoriser le dialogue entre le personnel enseignant et les parents, de faire connaître les ressources de l'école et de la communauté mises au service des familles, d'être ouvert à leurs points de vue et à leur influence, etc. Le Conseil est aussi d'avis que l'on devrait explorer de nouvelles formes de collaboration école-famille en misant, par exemple, sur la capacité et la disponibilité de certains parents à communiquer avec d'autres parents, en valorisant le bénévolat sous toutes ses formes, en invitant des parents à agir comme conférenciers ou experts dans l'une ou l'autre discipline scolaire ou en favorisant au maximum leur participation aux activités scolaires et parascolaires. Enfin, la formation initiale et continue du personnel enseignant devrait réserver une plus grande place à la collaboration école-famille et à la communication avec les parents.

3.3 Troisième orientation : Accompagner les enseignantes et enseignants et soutenir leur développement professionnel au regard du besoin des jeunes d'être en relation avec des adultes signifiants

L'école secondaire constitue le lieu privilégié d'apprentissage, de responsabilisation et de socialisation des jeunes, et le personnel enseignant occupe une place centrale auprès d'eux. Ainsi, des études indiquent l'importance de la relation entre l'enseignant ou l'enseignante et le jeune dans l'apprentissage qui, à son tour, exerce une influence déterminante sur le rendement et les comportements à l'école (Janosz et Deniger, 2001). Les élèves ont besoin d'enseignantes ou d'enseignants ouverts, dynamiques et attentifs, préoccupés de leur réussite, respectueux de leurs idées et de ce qu'ils sont comme personnes, capables de valorisation, de reconnaissance et de soutien. Ils estiment que le respect et la confiance réciproques sont des éléments essentiels pour que ces relations soient positives. Ils expriment de diverses manières leur grand besoin de proximité avec leurs enseignantes ou leurs enseignants, autant sur le plan humain que pédagogique. Ils apprécient que les adultes les amènent à réfléchir et ils ont besoin d'un véritable suivi pédagogique qui prenne la forme d'aide personnelle, le cas échéant. En somme, parce qu'ils sont des adultes signifiants auprès des élèves, il faut reconnaître le rôle crucial que jouent les enseignantes et les enseignants auprès d'eux et en favoriser l'exercice au quotidien.

Rappelons que le travail du personnel enseignant comporte une multitude de rôles : éducateur, pédagogue, spécialiste disciplinaire, guide, animateur et ainsi de suite. Les qualités d'une bonne enseignante ou d'un bon enseignant sont d'être motivé et motivant, et idéalement passionné par ce qu'il enseigne ; il doit avoir des qualités d'accueil, d'écoute, d'ouverture et d'engagement personnel, et des capacités à bien communiquer sa matière et à favoriser les échanges entre les élèves ; il doit, enfin, avoir recours à des moyens pédagogiques variés. Parce que les besoins des jeunes sont en constante évolution, il est essentiel que l'enseignant puisse actualiser ses connaissances et développer ses compétences pour répondre aux besoins des jeunes de façon appropriée.

Pour soutenir le personnel enseignant dans l'exercice de ses divers rôles et l'aider à répondre aux besoins des jeunes, le Conseil est d'avis qu'il faudrait l'accompagner et soutenir son développement professionnel. Pour cela, l'une des avenues envisagées est la diversification de la tâche du personnel enseignant. Dans son avis sur la profession enseignante (CSE, 2004b), le Conseil soulignait déjà que plusieurs enseignantes et enseignants étaient intéressés par des tâches en rapport avec les services éducatifs aux élèves : conception ou expérimentation de matériel pédagogique, organisation d'activités parascolaires, encadrement particulier auprès de certains élèves, etc. En permettant aux enseignants de relever de nouveaux défis au sein de leur école, sans pour autant renoncer à l'enseignement, le Conseil fait l'hypothèse qu'ils seront moins tentés par des postes en dehors de leur milieu, comme c'est le cas actuellement. Toutes ces tâches contribuent à la réussite des élèves. Elles sont d'une autre nature que l'acte d'enseigner lui-même et offrent ainsi au personnel enseignant la possibilité de se ressourcer, de prendre du recul par rapport à sa pratique, tout en faisant l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles.

Dans ce même avis, le Conseil rappelait l'obligation faite au personnel enseignant, en vertu de la Loi sur l'instruction publique, de conserver un haut degré de compétence professionnelle et il mettait en avant la nécessité de soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant, développement qui peut s'effectuer par des activités de perfectionnement, d'enseignement à des pairs, de formation, de recherche-action, d'accompagnement de stagiaires, etc. Cette volonté affichée par le Conseil faisait écho à la onzième compétence³⁵ du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante, qui se lit comme suit : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. » (MEQ, 2001.) La maîtrise attendue de cette compétence suppose notamment que l'enseignant adopte une pratique réflexive, qu'il utilise les résultats de la recherche, qu'il échange et collabore avec ses pairs pour améliorer sa pratique et qu'il soit en mesure d'entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de son enseignement.

C'est pourquoi, dans cette perspective de diversification de la tâche, le Conseil propose d'innover en offrant la possibilité au personnel enseignant du secondaire qui dispose des compétences de recherche requises ou qui souhaite les acquérir de bénéficier d'un dégage³⁶ pour effectuer de la recherche en matière de pédagogie, d'enseignement et d'apprentissage. Ces travaux de recherche permettraient de soutenir les enseignantes et les enseignants dans leurs différents rôles auprès des élèves à l'adolescence. À cet égard, signalons qu'en Finlande, le personnel enseignant semble tirer grand bénéfice des compétences acquises en recherche dont ils réinvestissent les fruits dans leur pratique quotidienne auprès des élèves. En effet, ils sont formés à la recherche, abordent les difficultés des élèves dans une perspective de résolution de problèmes et sont habilités à adapter le curriculum et les programmes de formation. Au Québec, un perfectionnement professionnel de ce genre peut devenir un puissant levier de professionnalisation de l'enseignement et mener certains enseignants à obtenir un grade supérieur³⁷. De plus, à l'intérieur de la formation continue, l'accès à des diplômes de maîtrise et de doctorat en rapport avec l'enseignement constitue une perspective intéressante tant pour ses retombées dans le milieu que pour la valorisation de la profession enseignante. Une enquête menée par le Conseil auprès des enseignants du primaire et du secondaire à l'occasion de la préparation de son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005, intitulé *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite* (CSE, 2006), révélait à cet égard qu'une proportion importante d'entre eux s'intéressent à la recherche et qu'un tiers sont même assez actifs en ce domaine.

35. Les composantes de cette compétence 11 sont les suivantes : établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles ; échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques ; réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action ; mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement ; faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école.

36. Dégagement : mesure administrative permettant à un enseignant d'être dispensé d'une partie ou de la totalité de sa tâche pour se consacrer à d'autres activités liées à l'enseignement.

37. Il est essentiel de préciser que cette qualification de 2^e ou 3^e cycle ne se substitue pas au baccalauréat de quatre ans en vigueur pour la formation en enseignement, qui doit demeurer la condition pour l'obtention du permis d'enseigner. La maîtrise ou le doctorat viendrait ajouter à la qualification initiale du personnel enseignant dans une perspective de développement continu et de professionnalisation.

À l'intérieur du présent avis, le Conseil a donc examiné la situation particulière de l'ordre d'enseignement collégial³⁸ où le personnel enseignant et professionnel des cégeps a accès à des programmes et à des sources de financement qui permettent, à certaines conditions, de prendre congé d'enseignement, partiellement ou totalement, pour mener à terme un projet de recherche, seul ou avec d'autres chercheurs universitaires ou autres, au bénéfice de leur établissement ou de l'ensemble du réseau collégial.

Ce que le Conseil retient de l'expérience du collégial

Au fil des ans, trois types de recherche se sont développées au collégial (pédagogique, disciplinaire, technologique). Le Conseil s'est plus particulièrement intéressé à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage – communément appelée recherche pédagogique. La majorité des directions de collèges reconnaissent que la recherche en éducation, présente depuis la création du réseau, a profondément façonné les pratiques pédagogiques au collégial. Cette recherche menée par les praticiennes et praticiens du collégial a sensibilisé le personnel enseignant aux besoins des étudiants et provoqué la transformation de ses pratiques pédagogiques pour mieux y répondre. De nombreuses réponses originales à des situations problématiques en témoignent : organisation des sessions d'accueil-intégration, mesures de transition entre le secondaire et le collégial, utilisation et supervision du journal de bord, mesures de soutien à la réussite, apprentissages par problèmes, etc. Il s'agit là d'une source importante d'innovation et de développement pédagogique, de perfectionnement et de formation continue ainsi que de professionnalisation de l'enseignement. Autant d'éléments qui peuvent stimuler la motivation du personnel enseignant pour sa profession.

À la suite de ce constat, le Conseil estime que les retombées de ces activités sur le développement professionnel et personnel des employées et employés des collèges sont suffisamment importantes et instructives pour proposer, dans une perspective de diversification de la tâche, de faire bénéficier le personnel enseignant du secondaire d'un déchargement de tâche d'enseignement qui lui donnerait la possibilité d'acquérir de nouvelles compétences pour mieux répondre aux besoins des élèves.

Tout comme au collégial, la tâche d'enseignement au secondaire comporte trois volets³⁹ qui permettraient de concilier la recherche et l'enseignement. La proposition du Conseil n'est pas ici de généraliser cette pratique à l'ensemble du personnel enseignant du secondaire, mais bien d'offrir cette occasion aux enseignantes et enseignants intéressés par la recherche qui disposent des préalables nécessaires pour entreprendre des travaux de recherche ou qui souhaitent les acquérir.

Cette ouverture à des activités de recherche s'appuie sur un premier levier : le référentiel de compétences professionnelles pour l'enseignement (MEQ, 2001). Contrairement à la situation du collégial, très peu d'enseignants ou d'enseignantes du secondaire sont titulaires d'un diplôme de deuxième ou de troisième cycle universitaire⁴⁰ qui leur aurait permis de développer des compétences spécifiques en recherche. Toutefois, au moins trois compétences du référentiel ministériel sont liées aux activités de recherche : la compétence 3 : *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*, compétence qui implique, notamment, d'« appuyer ses choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie »; la compétence 11 : *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* dont l'une des composantes consiste à « faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école »; enfin la compétence 12 : *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions* qui inclut la composante « justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves ». Par conséquent, inscrire des activités de développement professionnel à l'intérieur de ces compétences serait cohérent avec le mouvement de professionnalisation de l'enseignement.

38. Les renseignements qui suivent sont tirés de travaux de recherche effectués en 2009 par Catherine Lebossé, agente de recherche à la Direction des études et de la recherche au Conseil supérieur de l'éducation.

39. Au secondaire, la *tâche éducative* inclut trois volets : 1) cours, leçons et activités étudiantes à l'horaire; 2) tâche éducative autre que les cours et les leçons (ex. : récupération, encadrement, surveillance); 3) tâche complémentaire (ex. : réunions, participation aux comités).

40. Il apparaît que 6,13% des enseignants au secondaire possèdent une maîtrise et 0,44%, un doctorat, contrairement à 34,67% (maîtrise) et 7,40% (doctorat) au collégial.

Un autre levier considéré comme déterminant dans les expériences recensées est la possibilité de dégager le personnel enseignant de ses activités d'enseignement grâce au financement de l'État. L'expérience du collégial démontre, en effet, que la mise en place d'une « banque d'ETC⁴¹ » dédiée aux activités de recherche favorise grandement l'implication du personnel enseignant dans de telles activités. L'existence d'un programme ministériel de subventions dédiées aux activités de recherche de même que le soutien accordé au personnel enseignant avant, pendant et après la réalisation du projet de recherche s'avèrent des leviers de premier ordre. Actuellement, certains programmes de financement permettent de jumeler recherche et formation en encourageant la présentation de projets de recherche qui font l'objet d'un mémoire de maîtrise ou d'une thèse de doctorat. D'autres favorisent l'organisation de sessions de perfectionnement auprès des pairs pour faire connaître les résultats de recherche. De plus, le fait d'exiger que le personnel enseignant engagé dans des activités de recherche conserve un minimum de charge d'enseignement permet de maximiser l'incidence de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Le Conseil est d'avis qu'il y a grand intérêt à diversifier la tâche enseignante au secondaire, notamment par des activités de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Les retombées attendues sont nombreuses, par exemple : diversifier la tâche du personnel enseignant, mettre à jour les connaissances sur les jeunes et leurs besoins, trouver des solutions locales aux problèmes de motivation, de persévérance et de décrochage scolaires, mettre au point des outils de communication avec les parents, favoriser le ressourcement personnel et professionnel, accroître la motivation professionnelle et vitaliser le métier d'enseignant.

3.4 Quatrième orientation : Soutenir l'exercice d'un leadership local fort pour assurer une réponse appropriée aux besoins de tous les élèves du secondaire

Une école secondaire milieu de vie se soucie de la transmission des valeurs qui font sa richesse et sa réputation. Celles-ci sont clairement affichées et favorisent le développement du sentiment d'appartenance à l'établissement. Les parents recherchent des écoles de ce genre parce qu'ils s'y reconnaissent et retrouvent ces valeurs traduites à l'intérieur du projet éducatif. La stabilité du personnel de direction et des autres membres de l'équipe-école est un moyen d'assurer la transmission des valeurs institutionnelles et ces valeurs sont essentielles pour assurer une réponse adéquate aux besoins des jeunes.

À la suite de l'activité d'observation menée dans cinq écoles secondaires, le Conseil a noté que les personnes qui assument la direction principale des établissements visités avaient hérité, pour la plupart, d'une école ayant connu des difficultés dans le passé et dont la situation est aujourd'hui redressée et enviable. Ils entendent inscrire leur gestion dans la continuité et préserver cet héritage. Ils sont porteurs d'une vision d'avenir pour l'école secondaire qu'ils dirigent. Ils perçoivent clairement les objectifs à atteindre et ont une bonne connaissance des problématiques qui façonnent leur milieu, des acteurs qui travaillent dans leur école et des jeunes qu'ils accueillent. Ils exercent une gestion participative et collégiale marquée par la confiance et la transparence.

Comme on le constate, les directions d'école secondaire sont particulièrement interpellées. Pour qu'il n'y ait pas de rupture sur le plan des valeurs institutionnelles ni perte d'expertise dans la réponse aux divers besoins des élèves, et pour assurer la continuité des services et du lien pédagogique, plusieurs directions d'école secondaire mettent en application un modèle de gestion participative qui a des retombées jusqu'aux élèves. Des structures de communication, de concertation et de collaboration entre les divers acteurs de l'école sont mises en place et elles incarnent le leadership pédagogique de la direction.

Pour leur part, les membres du personnel enseignant et professionnel interviewés par le Conseil entendent eux aussi assurer la continuité et préserver l'héritage du passé de leur école. Pour ce faire, ils participent aux divers comités et sont représentés au sein de toutes les structures formelles de gestion (conseil d'établissement, comité de direction, comité de vie pédagogique). Enfin, ils déclarent être bien soutenus et accompagnés par le personnel de direction en exercice.

41. Équivalent temps complet.

Ce leadership local qui assure la pérennité des valeurs institutionnelles ainsi qu'une continuité et une cohérence dans la réponse aux besoins des jeunes doit s'exercer à tous les paliers du système et être soutenu de façon continue, particulièrement en période de changement comme c'est le cas actuellement avec l'implantation du nouveau pédagogique. Dans une communauté éducative mobilisée par la réussite de chaque élève, les acteurs locaux ont à prendre des décisions qui sont au cœur de plusieurs enjeux éducatifs : projet éducatif⁴², plan de réussite, application du régime pédagogique, choix institutionnels de cours à options et offre de projets pédagogiques particuliers. Toutes ces décisions commandent l'exercice d'un leadership local fort et affirmé, principalement exercé par la direction et le conseil d'établissement de chaque école secondaire.

De quelle manière ce soutien au leadership local de la part du MELS et de la commission scolaire peut-il se concrétiser? Le Conseil a déjà proposé un certain nombre de pistes à cet égard dans un avis portant sur l'appropriation locale de la réforme (CSE, 2003). Le Conseil invitait le ministère de l'Éducation, la commission scolaire et l'école à passer d'une culture de subordination à une culture de concertation.

- En matière administrative, la commission scolaire doit répartir équitablement les ressources entre les écoles en tenant compte de la taille, du milieu socioéconomique, des caractéristiques de la clientèle, des programmes offerts, de l'âge et de l'état des édifices et des équipements. Cela exige une détermination en même temps qu'un respect des dynamiques institutionnelles. En matière pédagogique, elle doit adopter une culture de soutien et de service et mettre en place une équipe capable d'appuyer le leadership pédagogique des directions et de les aider dans la mise en œuvre de leur plan de développement professionnel. En matière de concertation, elle peut soutenir un réseau d'écoles qui échangent idées, projets et ressources.
- Le ministère de l'Éducation, pour sa part, doit accompagner les directions dans l'appropriation des diverses facettes du nouveau curriculum, en mettant à leur disposition les outils d'information et de formation ainsi que les guides d'animation les plus complets et pertinents possible. Il lui appartient également de faire en sorte que l'école se réapproprie la maîtrise du temps et de l'organisation du travail, en négociant l'assouplissement des règles des conventions collectives et du régime pédagogique de manière à faciliter une véritable réappropriation de l'organisation scolaire au sein de l'école secondaire. Enfin, en collaboration avec les commissions scolaires, il lui revient de mettre en place des mécanismes de suivi, de régulation et

d'évaluation continue du progrès de chaque école dans l'atteinte de sa mission ultime, la réussite de chaque élève. (CSE, 2003, p. 42.)

Ce leadership institutionnel s'exerce dans un contexte de décentralisation. Il importe donc de réaffirmer que le renforcement du pôle local demeure le moyen le plus approprié de répondre aux besoins des jeunes du secondaire et de les mener vers la réussite. Avec le soutien et l'accompagnement du MELS et de la commission scolaire, le conseil d'établissement et le personnel de direction des écoles secondaires assument des responsabilités pédagogiques et administratives importantes qui ont des incidences sur la réponse aux besoins d'ordre pédagogique, personnel et social des jeunes.

Un devoir de vigilance s'impose à tous les acteurs scolaires pour que les activités de reddition de comptes portent sur la marge de manœuvre effective des établissements scolaires et pour faire en sorte qu'elles soient plus ciblées. Comme le signalait le Conseil dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2006-2008 :

[...] les redditions de comptes propres à chaque programme ou mesure pourraient être consolidées et centrées sur l'essentiel, à savoir répondre de la réalisation des projets éducatifs des établissements d'enseignement et de la contribution à l'atteinte d'objectifs éducatifs plus larges (régionaux ou nationaux).

En d'autres mots, il faut renoncer à la multiplication des interventions ponctuelles ou centrées sur des objectifs trop spécifiques. Il convient d'adopter plutôt une approche plus globale et articulée qui donne aux acteurs toute la latitude voulue, là où l'action éducative est au plus près des élèves et des étudiants. C'est ainsi que l'État pourra véritablement exercer son rôle de gouverner et de pilotage et que les acteurs, tant sur le plan local que sur le plan régional, pourront assumer leurs responsabilités et jouer pleinement leur rôle éducatif (CSE, 2009a, p. 40).

42. «Le projet éducatif de l'école contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves. Il peut inclure des actions pour valoriser ces orientations et les intégrer dans la vie de l'école. Ces orientations et ces objectifs visent l'application, l'adaptation et l'enrichissement du cadre national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes d'études établis par le ministre.

Le plan de réussite de l'école est établi en tenant compte du plan stratégique de la commission scolaire et comporte : 1° les moyens à prendre en fonction des orientations et des objectifs du projet éducatif notamment les modalités relatives à l'encadrement des élèves ; 2° les modes d'évaluation de la réalisation du plan de réussite. Le plan de réussite est révisé annuellement et, le cas échéant, il est actualisé.» (Loi sur l'instruction publique, articles 37 et 37.1, en date du 27 juillet 2009.)

En somme, pour répondre adéquatement aux besoins d'ordre pédagogique, personnel et social des jeunes, les écoles secondaires ont besoin d'une marge de manœuvre locale qui permet des choix institutionnels variés et axés sur les caractéristiques des élèves, de leurs familles et de la communauté environnante.

À la suite de ces orientations, le Conseil adresse des recommandations à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, aux parents et à l'ensemble des acteurs scolaires touchés par les besoins des jeunes au secondaire.

Considérations d'ordre général

Considérant les besoins d'ordre pédagogique, personnel et social des élèves au secondaire ;

considérant le rôle imparti à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'assurer la gouverne du système d'éducation québécois ;

considérant le rôle des commissions scolaires, des directions et des équipes-écoles de prendre en considération les besoins et les intérêts de tous les élèves du secondaire ;

considérant le rôle crucial des parents dans le suivi du cheminement scolaire et la réussite de leur enfant ;

considérant le cadre de référence en vigueur sur les services éducatifs complémentaires qui invite tous les acteurs scolaires à assumer collectivement la mission de répondre aux besoins des jeunes du secondaire ;

considérant la rareté de données empiriques sur les jeunes âgés de 12 à 17 ans et sur leurs besoins ;

Considérations à l'égard de l'école milieu de vie

considérant l'importance de varier, au secondaire, les moyens permettant de répondre aux besoins et aux intérêts diversifiés d'un effectif scolaire des plus hétérogènes ;

considérant que l'hétérogénéité scolaire, dans la classe comme dans l'école, est une caractéristique importante de l'école secondaire ;

considérant le potentiel de diversification que comportent le renouveau pédagogique, le curriculum, le programme de formation et la nécessité de lever les contraintes de système qui font parfois obstacle à leur mise en œuvre ;

Considérations à l'égard du développement professionnel du personnel enseignant

considérant le rôle crucial exercé par le personnel enseignant auprès des jeunes à l'adolescence ;

considérant l'importance d'assurer l'arrimage de la formation initiale et continue du personnel enseignant aux défis qui incombent à l'école secondaire et au personnel qui y travaille ;

considérant l'importance que chaque enseignante et enseignant prenne en charge son développement professionnel ;

Considérations à l'égard du leadership local

considérant le rôle important exercé par l'établissement scolaire sur le développement du sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté, sur l'adhésion aux valeurs institutionnelles et sur la réussite scolaire et éducative de chaque élève ;

considérant que l'un des leviers d'une réponse appropriée aux besoins des jeunes du secondaire est le renforcement du pôle local ;

considérant l'importance du projet éducatif comme levier donnant du sens au plan de réussite et à l'action de tous les acteurs scolaires au sein de l'école secondaire ;

considérant la responsabilité de chaque établissement de miser sur le travail collectif et la collaboration de tous les acteurs locaux en vue de répondre aux besoins de l'ensemble des jeunes du secondaire ;

Recommandations

Le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

1. De soutenir le leadership local en vue d'assurer les transformations pédagogiques de l'école secondaire et de procurer une réponse appropriée aux besoins de l'ensemble des élèves du secondaire. À cette fin, accroître la marge de manœuvre locale en procédant à la révision des encadrements de système (conventions collectives de travail, régime pédagogique, règles budgétaires) qui sont susceptibles de freiner la capacité des écoles à répondre aux besoins des jeunes.
2. De procéder à la révision des ententes collectives de travail du personnel enseignant pour rendre possibles une plus grande diversification de leur tâche (recherche, animation, mentorat auprès du personnel débutant) et une répartition différente du travail entre les enseignants débutants et ceux qui sont plus expérimentés. À ce titre, soutenir l'expérimentation de formules variées de dégagement du personnel enseignant.

3. De soutenir financièrement le travail d'animation et les activités d'information des organismes nationaux de représentation des parents ainsi que celui des commissions scolaires et des directions d'école à l'échelle locale à propos du développement de la collaboration école-famille au secondaire.
4. De faire la promotion de la valeur de l'éducation et de la qualité du système scolaire québécois auprès de l'ensemble de la population pour valoriser le personnel enseignant ainsi que le rôle crucial qu'il exerce auprès des jeunes à l'adolescence.
5. De soutenir financièrement la recherche sur les jeunes âgés de 12 à 17 ans et sur leurs besoins.
6. De s'assurer que les commissions scolaires disposent des moyens nécessaires pour que les élèves et le personnel qui y travaillent vivent dans un environnement physique et technologique de qualité faisant de chaque école secondaire un milieu de vie agréable et stimulant.
7. De doter les écoles secondaires des technologies qui favorisent le déploiement d'un environnement virtuel adapté aux besoins des jeunes et une plus grande diversité des modes de communication avec les parents.

Le Conseil recommande aux organismes de représentation des parents et aux membres des conseils d'établissement:

8. De faire de la collaboration école-famille au secondaire un chantier prioritaire de développement. À cette fin, déterminer les besoins des parents en matière d'information et de communication avec l'école secondaire et soutenir le travail de réflexion dans les conseils d'établissement en rapport avec la collaboration école-famille au secondaire.

Le Conseil recommande aux commissions scolaires et aux directions d'école secondaire:

9. De soutenir la collaboration école-famille au secondaire en faisant la promotion de l'importance de l'engagement des parents dans la réussite des élèves.
10. De soutenir les relations enseignant-élèves en explorant diverses façons de diversifier la tâche du personnel enseignant en rapport avec les trois types de besoins des élèves.
11. De participer à l'expérimentation de formules de dégageant qui permettent au personnel enseignant de développer des compétences en recherche, de collaborer avec d'autres et d'en utiliser les résultats dans la pratique quotidienne.

12. D'appuyer les activités de perfectionnement relevées par l'équipe-école, d'une part, au regard de la communication du personnel enseignant avec les parents et, d'autre part, au regard de la recherche et de son utilisation en matière d'enseignement et d'apprentissage.
13. D'assurer la transmission des valeurs et de la culture de chaque établissement secondaire en mettant en place des modes d'organisation et de gestion qui favorisent une bonne réponse aux besoins des jeunes, notamment l'intégration socioprofessionnelle des nouveaux enseignants, la continuité des services et la répartition des tâches entre les enseignants débutants et ceux qui sont plus expérimentés.

Le Conseil recommande aux équipes-écoles et, plus particulièrement, au personnel enseignant des établissements d'enseignement secondaire:

14. De se donner les moyens de bien connaître les jeunes accueillis dans leur école secondaire et les besoins qui se manifestent à l'adolescence, et d'en tenir compte lors de la mise en œuvre du projet éducatif et du plan de réussite.
15. De développer et de diversifier les modes de communication, d'écoute et d'échange avec les parents et d'explorer la possibilité qu'ils exercent de nouveaux rôles dans l'école.
16. D'inscrire, à l'intérieur du projet éducatif de l'école, la contribution cruciale des parents dans le projet de formation des élèves du secondaire.
17. De prévoir la mise en place de mesures de transition harmonieuses entre le primaire et le secondaire, entre le secondaire et la formation professionnelle ou l'éducation des adultes, et entre le secondaire et le collégial de manière à atténuer, chez les élèves, les défis que constituent ces passages dans leur cheminement scolaire et personnel.

Le Conseil recommande aux universités qui offrent la formation initiale et continue du personnel enseignant:

18. De mettre un accent particulier, dans l'offre de formation initiale et continue du personnel enseignant, sur le développement des compétences relatives à la communication avec les parents, sur la compréhension des besoins qui se manifestent à l'adolescence et sur le développement de leurs capacités à communiquer avec les élèves à l'adolescence.
19. De participer au développement des compétences du personnel enseignant dans le domaine de la recherche.
20. D'intensifier les activités de recherche sur les jeunes âgés de 12 à 17 ans et sur leurs besoins d'ordre pédagogique, personnel et social.

CONCLUSION

Pour relever les défis que constituent les besoins changeants et complexes des jeunes à l'adolescence, l'école secondaire et ses acteurs sont conviés à opter pour des moyens diversifiés. Ces défis, qui doivent être relevés établissement par établissement, interpellent tout particulièrement le personnel enseignant et les parents. Pour l'essentiel, voilà le message livré par le Conseil à l'intérieur de cet avis.

Dans le premier chapitre, le Conseil supérieur de l'éducation a d'abord tracé les grandes étapes de la trajectoire de développement des jeunes à l'adolescence et a circonscrit les besoins qui en découlent. De son entrée au secondaire à l'âge de 11-12 ans jusqu'à sa sortie à 16-17 ans, l'élève connaît une série de transformations physiques, psychologiques et cognitives qui touchent tous les aspects de sa vie scolaire, mais aussi familiale et sociale. Progressivement, le jeune est capable de raisonner sur des sujets plus complexes et de faire des apprentissages plus élaborés dans un environnement où les technologies sont de plus en plus présentes. Il interagit avec d'autres, construit son identité et cherche à jouer un rôle dans la société.

Le Conseil a aussi indiqué que l'école est l'endroit où se constituent les groupes et où se nouent les amitiés. Les jeunes y entrent en contact avec de nombreux adultes qui peuvent devenir des figures significatives dans leur vie. Au secondaire, c'est aussi le moment des passions, des idéaux et de la découverte. Les jeunes s'initient à des activités sportives et culturelles. L'école secondaire est en quelque sorte un milieu de vie.

Compte tenu de la trajectoire de développement des jeunes à l'adolescence, le Conseil a montré que les jeunes de 12 à 17 ans ressentent des besoins d'ordre pédagogique, personnel et social. Des besoins d'ordre pédagogique, car les jeunes veulent mener à terme un projet d'études qui a du sens à leurs yeux et certaines conditions sont nécessaires pour y arriver, notamment la présence de personnel compétent et engagé dans leur réussite. Des besoins d'ordre personnel, car les jeunes traversent plusieurs étapes critiques de croissance qui les rendent parfois vulnérables sur le plan individuel. Enfin, des besoins d'ordre social, car l'école doit aussi être un milieu de vie agréable, constructif et positif. Les jeunes de 12 à 17 ans ont également besoin d'appartenir à un groupe et de développer un sentiment d'appartenance à l'école. Les activités parascolaires, les projets pédagogiques particuliers, les structures de représentation des élèves et les lieux d'engagement sont autant d'occasions de répondre à ces besoins.

Dans le deuxième chapitre, le Conseil a présenté quelques caractéristiques qui influencent favorablement la capacité des écoles secondaires à répondre adéquatement aux besoins des jeunes. Pour mener à bien cette réflexion, le Conseil a interviewé quelque 200 acteurs scolaires, élèves et parents de jeunes qui fréquentent des écoles secondaires réputées aptes à répondre à ces divers besoins. Aussi, le Conseil a examiné le système scolaire de la Finlande pour en tirer des enseignements en matière d'innovation pédagogique.

Ainsi, dès le début de ses travaux sur les besoins des jeunes au secondaire, le Conseil s'est interrogé sur les caractéristiques qui accroissent la capacité d'une école à y répondre. À la suite de ses analyses et de ses réflexions sur la trajectoire de développement des jeunes à l'adolescence, le Conseil a émis une hypothèse, qui s'est trouvée confirmée par les propos recueillis lors de la consultation, à savoir qu'une école qui sait répondre aux besoins des jeunes est une école qui réunit au moins deux des trois caractéristiques suivantes :

- la collaboration école-famille est très importante et est reconnue comme étant un facteur qui contribue à la réussite des élèves ;
- le personnel enseignant est très mobilisé par la réussite des élèves et est soutenu par les autres membres de l'équipe-école ;
- l'environnement éducatif est axé sur la réussite des élèves.

Dans les écoles visitées par le Conseil, plusieurs leviers et quelques défis et obstacles ont par ailleurs été identifiés au regard de chacune de ces caractéristiques, et le Conseil en fait état à l'intérieur du présent avis.

À propos de la Finlande, le Conseil a montré que la confiance de la famille à l'égard de l'éducation en général, et du travail du personnel enseignant en particulier, est une caractéristique majeure du système scolaire. Aussi, tout au long de l'enseignement obligatoire, on note un accord tacite de tous les acteurs scolaires finlandais autour de la nécessité de garantir une égalité des chances à tous les élèves, et c'est le personnel enseignant qui a la responsabilité ultime de faire réussir chaque élève. Enfin, la qualité de la formation initiale des enseignantes et des enseignants finlandais ne serait pas étrangère aux succès scolaires remportés par les élèves lors de divers tests internationaux.

Dans le troisième chapitre, le Conseil supérieur de l'éducation formule des orientations et souhaite qu'elles inspirent chacun des acteurs scolaires et les parents d'élèves au moment d'effectuer des choix locaux déterminants pour l'avenir de chaque élève du secondaire. Ainsi, le Conseil souhaite que l'on *favorise le développement d'une école secondaire milieu de vie axée sur la prise en compte de tous les besoins des élèves* compte tenu de la place singulière qu'elle occupe dans la trajectoire de développement des jeunes à l'adolescence. Une deuxième orientation vise à *affermir les relations entre l'école secondaire et la famille* et le Conseil invite les acteurs scolaires à en faire un chantier prioritaire au cours des années à venir. La troisième orientation vise, quant à elle, à *accompagner les enseignantes et enseignants et soutenir leur développement professionnel au regard du besoin des jeunes d'être en relation avec des adultes signifiants*, et le Conseil privilégie la voie de la diversification de la tâche pour favoriser le ressourcement personnel et professionnel des enseignantes et enseignants qui travaillent dans les écoles secondaires. Enfin, une quatrième orientation invite à *soutenir l'exercice d'un leadership local fort pour assurer une réponse appropriée aux besoins de tous les élèves du secondaire*.

Enfin, le Conseil adresse des recommandations à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, aux parents et à l'ensemble des acteurs scolaires touchés par les besoins des jeunes au secondaire.

REMERCIEMENTS

Des remerciements spéciaux aux quelque 200 personnes interviewées

dans le cadre de la consultation⁴³ effectuée dans cinq écoles secondaires réputées aptes à bien répondre aux besoins des jeunes du secondaire :

- les élèves des deux cycles d'apprentissage
- les parents
- le personnel de direction
- le personnel enseignant des deux cycles d'apprentissage
- le personnel professionnel non enseignant et le personnel technique

JOE CACCHIONE, directeur, école secondaire d'Anjou, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

MARIE-MARTINE DIMITRI, chargée de projet, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

CHARLES FOURNIER, professionnel, Secteur de l'éducation des adultes, Commission scolaire des Affluents

CLAUDETTE GENOIS, directrice des services éducatifs, Commission scolaire de Portneuf

LISA GOBEIL, chargée de projet, Service de la recherche et du développement, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

JOSETTE GRÉGOIRE, responsable de l'École des parents, Commission scolaire des Navigateurs

DOMINIQUE GRIMARD, enseignante, école secondaire d'Anjou, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

MICHEL JANOSZ, professeur, École de psychoéducation, Université de Montréal et directeur de l'équipe d'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement*

MARIE KAVANAGH, enseignante, école secondaire d'Anjou, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

LYNN LAPOSTOLLE, directrice générale, Association pour la recherche au collégial

JACINTHE LOSIER, directrice, école alternative Le Relais, Commission scolaire de Portneuf

LYNE MARTIN, professionnelle, Coordination des interventions en milieu défavorisé, MELS

JEASON MORIN, responsable du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), MELS

MICHEL MORIN, Direction générale des relations de travail, MELS

SÉBASTIEN PICHÉ, professeur d'histoire au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption et chargé de projet d'histoire de la recherche pour l'Association pour la recherche au collégial

ALAIN PILON, responsable du Comité à la recherche, Commission scolaire de Montréal

⁴³. L'anonymat et la confidentialité des écoles ont été assurés à tous les participants et participantes.

ANNEXE 1

LES VISITES EFFECTUÉES DANS CINQ ÉCOLES SECONDAIRES : PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

L'approche privilégiée : l'étude de cas

Le Conseil a souhaité adopter une approche qui mobilise les acteurs scolaires plutôt qu'une approche de vérification ou d'enquête, qui aurait conduit à comparer et à évaluer les écoles par rapport à des normes ou à des modèles préétablis. Une approche descriptive et qualitative s'est donc avéré un choix adéquat.

La capacité d'une école secondaire à répondre aux besoins des jeunes est le résultat d'une dynamique institutionnelle et d'une synergie entre les acteurs scolaires qui façonnent cette école au quotidien. Par conséquent, il est apparu pertinent de réaliser des entrevues auprès de plusieurs acteurs d'un même établissement pour mieux comprendre leurs aptitudes à répondre aux besoins des jeunes. Pour ces raisons, l'approche par étude de cas multiples a inspiré la démarche d'observation auprès des écoles secondaires.

L'approche par étude de cas multiples (Yin, 1994), largement utilisée en sciences sociales, consiste à étudier en profondeur un certain nombre de cas. Ces derniers sont analysés à partir de plusieurs dimensions, permettant ainsi de mettre en relief les dynamiques en jeu. L'étude de cas multiples constitue une approche de type exploratoire, qui ne permet pas la généralisation des résultats obtenus. Cependant, selon Jean-Marie Van der Maren (1995), le croisement de quelques cas sur plusieurs dimensions s'avère utile pour comprendre plus finement ce qui distingue chaque cas ainsi que les caractéristiques qui leur sont communes.

Que permet une telle approche et qu'est-ce qu'elle ne permet pas? Tout d'abord, il faut préciser que le choix des écoles relève de perceptions quant à leur rayonnement et à leur réputation. Aussi, les groupes d'acteurs interviewés dans les cinq écoles font état de leurs perceptions au regard d'un certain nombre de thématiques. Par conséquent, l'information obtenue est riche, mais nécessairement partielle et subjective. Aussi, l'analyse des entrevues rend compte de notre compréhension et de notre interprétation des témoignages entendus. Il faut donc éviter toute généralisation.

Malgré ces limites, cette étude de cas nous apprend beaucoup sur les besoins des jeunes et sur la capacité d'une école secondaire à y répondre. Les échanges avec les acteurs de cinq milieux différents nous renseignent sur les dynamiques institutionnelles à l'œuvre, sur les leviers et les obstacles en présence et sur les conditions à mettre en place pour favoriser la réussite des élèves. Les observations et l'analyse qui en découlent ont permis de dégager des pistes de développement susceptibles d'inspirer et de guider d'autres milieux scolaires dans leurs réponses aux besoins des jeunes du secondaire.

La sélection des écoles secondaires

Rappelons qu'à la suite de ses analyses et de ses réflexions, le Conseil a émis l'hypothèse qu'une école qui sait répondre aux besoins des jeunes est une école qui réunit au moins deux des trois caractéristiques suivantes :

- L'équipe-école est très mobilisée par la réussite des élèves et les relations entre le personnel et les jeunes sont positives et engagées.
- L'organisation scolaire est mise au service de l'élève et favorise la pédagogie : aménagement des lieux et de l'horaire, regroupement par cycle ou par familles, formation de groupes stables d'élèves, implantation du nouveau pédagogique, participation à des activités de recherche-action, etc.
- La collaboration école-famille est très importante et est reconnue comme un facteur qui contribue à faire réussir les élèves.

Le Conseil a d'abord constitué une banque de 17 écoles secondaires à partir de contacts établis auprès de leaders pédagogiques du réseau primaire-secondaire. Après un survol de la documentation disponible sur les sites Internet respectifs de ces écoles, cinq d'entre elles ont été présélectionnées. Des entrevues téléphoniques d'une durée d'une heure ont ensuite été tenues avec la direction de chaque établissement pour valider l'information obtenue et vérifier leur intérêt et leur disponibilité à participer aux activités à venir. Une lettre confirmait ensuite la sélection de l'école auprès de la direction concernée.

La préparation des visites et la procédure d'observation et d'écoute des milieux

Avant la visite de l'école, la direction a reçu un questionnaire permettant de recueillir de l'information supplémentaire sur l'établissement : effectif scolaire, personnel scolaire, évolution du taux de diplomation depuis cinq ans, expérience de travail du personnel de direction, existence de projets pédagogiques particuliers et mobilité du personnel enseignant et professionnel. Les réponses au questionnaire avaient pour objet d'approfondir notre connaissance du milieu en vue de faire les entrevues individuelles et les entrevues de groupe les meilleures qui soient.

Par la suite, chaque direction d'école a été jointe par téléphone pour fixer une date de visite. Les membres de la direction avaient aussi la responsabilité de recruter les participantes et participants aux groupes de discussion et de leur distribuer un court document d'information sur les objectifs de l'activité d'observation et d'écoute.

Les visites d'école étaient d'une durée de deux jours au cours desquels sept groupes d'intervenantes et intervenants étaient interviewés pendant environ 75 minutes : le personnel de direction, le personnel enseignant des premier et deuxième cycles, les élèves du premier et du deuxième cycle, les professionnels non enseignant et technique et les parents.

La Commission de l'enseignement secondaire disposait de trois guides d'entrevue : un premier pour le personnel de direction, le personnel enseignant et le personnel professionnel et technique de l'école, un deuxième pour les élèves et un troisième pour les parents.

Les thèmes abordés et le calendrier des visites⁴⁴

Les principaux thèmes abordés lors des groupes de discussion :

- Les réactions au fait que l'école ait la réputation de répondre adéquatement aux besoins des jeunes.
- La recherche d'un mot ou d'une expression qualifiant bien leur école.
- La mise en ordre de priorité des besoins des élèves (pédagogique, personnel et social).
- L'organisation scolaire : innovations pédagogiques, organisation du temps et de l'espace, aménagement physique des lieux, etc.
- La relation maître-élèves : engagement du personnel enseignant auprès des élèves, mobilisation de l'équipe enseignante dans la réussite des élèves, participation aux activités de l'école.

- La collaboration école-famille, élément clé dans la réussite des élèves.
- La trajectoire de développement des jeunes du secondaire et les arrimages interordres d'enseignement (primaire-secondaire-collégial).
- Les attentes des parents et des élèves envers l'école.
- Les aspects à prendre en compte prioritairement pour assurer une réponse adéquate aux besoins des jeunes.

L'anonymat et la confidentialité des écoles et des participantes et participants

Dès le premier contact avec les directions des écoles secondaires, l'anonymat et la confidentialité des personnes et des établissements ont été assurés. D'un point de vue méthodologique, il est reconnu que le respect de ces conditions favorise un échange plus riche, puisque les acteurs n'ont pas à tenir compte de l'incidence et des conséquences possibles du partage de certains renseignements. D'un point de vue éthique, les acteurs qui acceptent de partager leurs expériences sont assurés de ne pas subir de préjudices. C'est pourquoi ni les écoles ni les personnes qui ont été rencontrées ne seront identifiées.

Les caractéristiques des écoles visitées

Le choix des écoles s'est fait en prenant en considération une diversité de caractéristiques et de critères. Sans viser la représentativité des établissements du secondaire, les cinq écoles retenues sont situées dans des régions administratives différentes et dans des milieux différents (urbain, semi-urbain) :

- une école située dans une région urbaine éloignée ;
- deux écoles situées dans une région urbaine centrale ;
- deux écoles situées dans une région semi-urbaine périphérique.

Leur indice de défavorisation est distinct, leur taille est différente l'une de l'autre et leurs caractéristiques internes sont variées. Ainsi, deux des écoles retenues sont de petite taille (environ 650 élèves) et trois de taille moyenne (maximum 1 650 élèves). Les cinq établissements satisfont à une ou plusieurs caractéristiques parmi les suivantes : établissement anglophone, établissement accueillant un effectif multiethnique, établissement de milieu défavorisé (*Agir autrement*) et établissement privé non sélectif.

44. Chaque école retenue a été visitée entre la mi-février et le début du mois d'avril 2008.

Caractéristiques des écoles retenues 2007-2008

Écoles	Région Administrative	Type de milieu	Indice de défavorisation ⁴⁵
École n° 1	Laurentides	Semi-urbain	8
École n° 2	Bas-Saint-Laurent	Semi-urbain	S. O.
École n° 3	Montréal	Urbain	7
École n° 4	Capitale-Nationale	Urbain	4
École n° 5	Outaouais	Urbain	2

Nombre et fonctions des personnes rencontrées dans les cinq écoles retenues

	Direction		Enseignants 1 ^{er} cycle		Enseignants 2 ^e cycle		Professionnels		Élèves 1 ^{er} cycle		Élèves 2 ^e cycle		Parents		Total
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	
École n° 1	2	1	1	5	4	4	2	3	2	3	3	2	1	4	37
École n° 2	2	1	3	3	0	0	2	2	4	2	0	0	2	2	23
École n° 3	2	0	6	3	6	4	4	1	2	3	3	2	0	4	40
École n° 4	2	2	1	5	3	4	4	0	1	6	1	6	2	2	39
École n° 5	1	3	4	1	2	6	2	5	2	3	2	3	1	4	39
Total H-F	9	7	15	17	15	18	14	11	11	17	9	13	6	16	79/99
Total	16		32		33		25		28		22		22		178

Au total, le Conseil a rencontré 178 personnes à l'occasion de cette activité : 16 membres de direction d'école, 32 enseignantes et enseignants du premier cycle et 33 du deuxième cycle, 25 professionnels, 28 élèves du premier cycle et 22 du deuxième cycle et, enfin, 22 parents. Les femmes étaient plus nombreuses que les hommes, soit 99 contre 79.

À l'école n° 2, les rencontres prévues avec le personnel enseignant et les élèves du deuxième cycle d'apprentissage ont dû être annulées en raison de la fermeture de l'école pour cause de tempête de neige.

45. L'indice de défavorisation, ou indice de milieu socioéconomique (IMSE), est calculé en regroupant les bâtiments appartenant à une même école. Deux variables sont utilisées pour la construction de l'indice, soit la proportion des mères sans diplôme, pour une pondération de deux tiers, et la proportion de parents dont aucun ne travaille à temps plein, pour une pondération d'un tiers. Plus l'indice est élevé, plus le milieu socioéconomique est faible. Les écoles qui participent à la stratégie *Agir autrement* ont été ciblées à partir de l'indice 8, 9 ou 10.

ANNEXE 2

LE SYSTÈME SCOLAIRE FINLANDAIS⁴⁶

C'est au milieu du XIX^e siècle que débute le développement de l'éducation de masse en Finlande. Jusque-là, l'éducation relevait de l'Église et était essentiellement réservée aux enfants issus de l'élite économique et politique. La mise en place du système d'éducation en Finlande débute avec l'adoption du *Primary School Act*, en 1866. Les principales étapes du développement de l'éducation de masse ainsi que les récentes réformes en éducation sont retracées dans les lignes qui suivent.

Le partage des responsabilités en éducation et le financement

La Finlande est divisée en six régions administratives appelées provinces. Chaque province est gérée par un conseil provincial, lequel assure la gestion régionale pour sept ministères dans les domaines suivants : la santé et les affaires sociales ; l'éducation et la culture ; l'administration de la police ; les services de secours ; l'équipement ; les affaires, la concurrence et la consommation ; l'administration judiciaire. C'est la commission des affaires culturelles de chaque conseil provincial qui traite les questions relatives à l'éducation. Elle est responsable notamment de l'évaluation des services éducatifs et culturels, de la formation continue offerte au personnel enseignant, de l'administration des bibliothèques et de la gestion provinciale des montants du Fonds social européen de l'Union européenne alloués au ministère de l'Éducation⁴⁷.

La Finlande compte 446 municipalités dirigées par un conseil municipal élu. Les municipalités sont de tailles diverses. La plus petite ne compte environ que 700 personnes, alors que la plus grande en regroupe près d'un demi-million. Chaque municipalité a l'obligation d'offrir l'éducation préscolaire et l'enseignement fondamental à tous les enfants qui y résident, ou de veiller à ce que chaque enfant reçoive une formation équivalente. À cet effet, la plupart des établissements qui offrent l'enseignement fondamental sont administrés par les municipalités. En plus d'assurer l'accès à l'éducation à tous les enfants de leur territoire, les municipalités sont responsables des services sociaux offerts aux enfants à l'école. Elles doivent offrir un service de transport scolaire gratuit aux élèves qui demeurent à plus de cinq kilomètres de l'école. Elles doivent également fournir des repas chauds gratuits à tous les élèves. Par ailleurs, les municipalités ne sont pas obligées d'offrir l'enseignement secondaire supérieur, général ou professionnel, mais elles doivent contribuer à leur financement. La majorité des établissements d'enseignement secondaire supérieur sont également administrés par les municipalités.

L'éducation est gratuite à tous les ordres d'enseignement. De plus, le matériel pédagogique est fourni gratuitement à tous les élèves à l'enseignement fondamental. Par ailleurs, les personnes qui poursuivent des études après l'enseignement fondamental reçoivent un soutien financier. Le soutien offert comprend une aide financière directe, une allocation de logement et des prêts garantis par l'État.

Le financement de l'éducation est assumé par l'État et les municipalités⁴⁸. L'État assume entre 50 % et 57 % des dépenses de fonctionnement et les municipalités assument le reste. Le montant de la contribution municipale représente une portion du coût total de l'éducation, divisé par le nombre de personnes résidant à l'intérieur des limites de la municipalité. Le coût total se rapporte à la fois à l'enseignement fondamental et à l'enseignement secondaire supérieur⁴⁹. Précisons que le montant de la contribution municipale demeure le même, peu importe que les élèves choisissent d'étudier dans la municipalité ou ailleurs au pays. Le montant de la subvention versée par l'État aux établissements d'enseignement est établi en fonction du nombre d'inscriptions. La subvention versée par l'État n'est pas liée à des postes de dépenses déterminés. Outre qu'ils doivent respecter un certain nombre de conditions, lesquelles se rapportent entre autres à l'obligation d'offrir des services éducatifs à tous les élèves et au niveau de qualification du personnel enseignant, les responsables sont libres d'utiliser le montant de la subvention comme ils veulent. Quant aux

46. La présente annexe cherche à donner une vue globale du système finlandais en présentant ses principales caractéristiques. Nous espérons que les éléments ainsi présentés permettront aux lecteurs non avertis d'avoir une vision d'ensemble de ce système scolaire. Elle s'inspire des travaux de recherche effectués par Abdoulaye Anne et Annie Desaulniers, pour le compte de la Direction des études et de la recherche du Conseil supérieur de l'éducation.

47. Le Fonds social européen est l'un des quatre Fonds structurels de l'Union européenne. L'attribution de montants provenant de ce fonds aux pays membres a pour objet de lutter contre le chômage ainsi que de développer les ressources humaines et d'encourager l'intégration au marché du travail notamment par le renforcement des systèmes d'éducation et de formation.

48. Les dépenses globales d'éducation en Finlande, pour tous les ordres d'enseignement, représentaient 5,8 % du PIB en 2001. En comparaison, elles représentaient 7,0 % du PIB au Québec. (*Bulletin statistique de l'éducation*, n° 31, septembre 2005.)

49. En 2001, les dépenses globales par élève en Finlande à l'enseignement fondamental et à l'enseignement secondaire supérieur, en dollars canadiens convertis à l'aide de l'indice du pouvoir d'achat, étaient de 6 747 \$. En comparaison, elles étaient de 7 923 \$ au Québec. (*Bulletin statistique de l'éducation*, n° 31, septembre 2005.)

dépenses de fonctionnement des universités, elles sont assumées directement par l'État. Toutefois, les universités ont aussi d'autres sources de revenus, de sorte que l'État ne finance directement qu'environ 70% des dépenses.

Les récentes réformes en éducation

Après les réformes majeures entreprises au cours des années 1970, le gouvernement a modifié le programme de formation au cours des décennies suivantes. En 1985, un nouveau programme de formation à l'enseignement obligatoire a été implanté pour abolir les classes de niveau au sein desquelles les élèves étaient répartis selon leurs aptitudes, à partir de la septième année, pour l'enseignement des mathématiques et de la première langue étrangère.

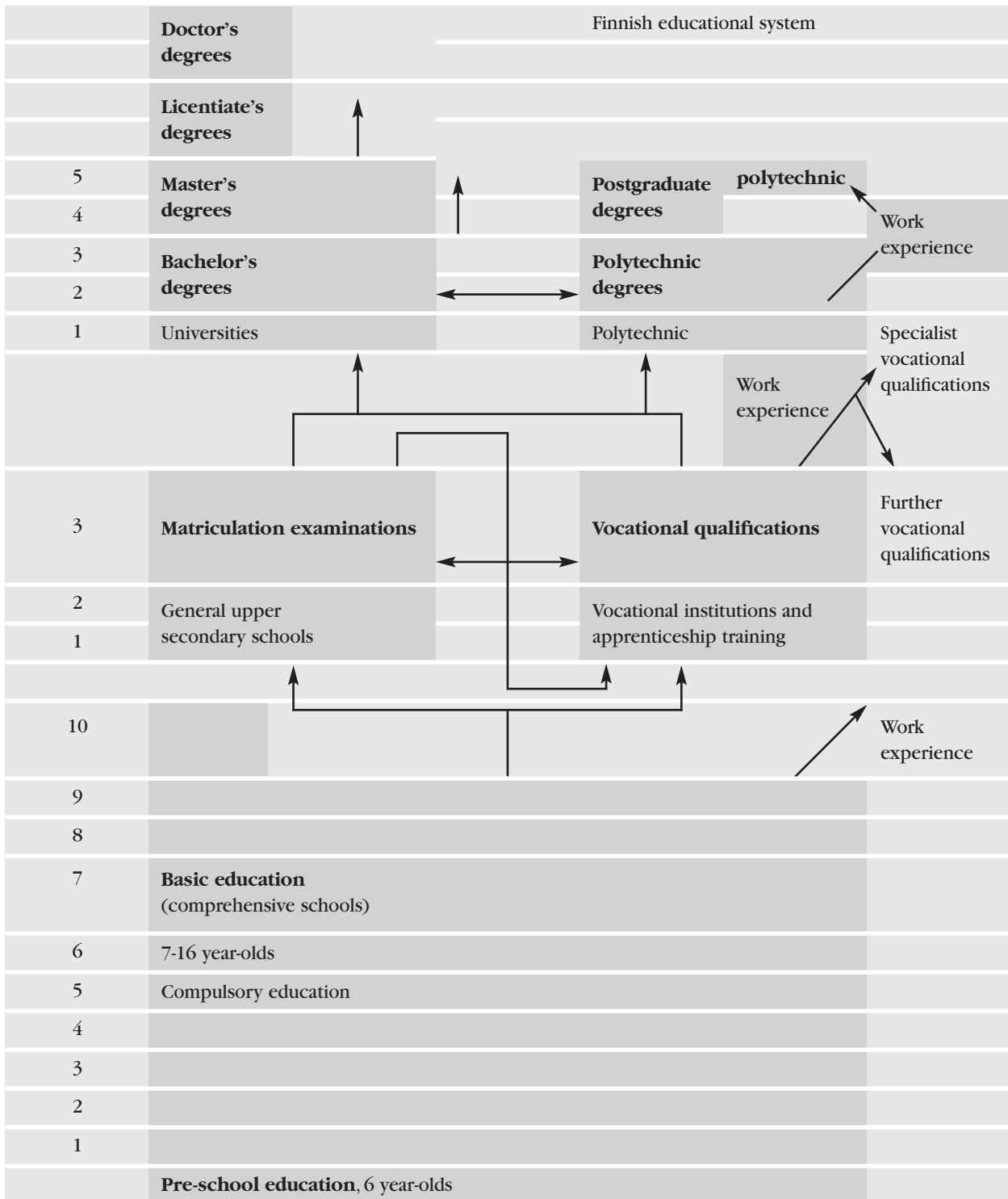
Au cours des années 1990, le gouvernement a révisé le programme de formation à l'enseignement obligatoire. Cette réforme a introduit un nouveau partage des responsabilités liées à l'élaboration des programmes entre les autorités centrales et les autorités locales. Le nouveau programme a été élaboré par compétence et par champ de formation plutôt que par matières et il laissait aux autorités locales la responsabilité d'en définir le contenu. Cette réforme avait pour objectifs de permettre aux établissements d'adapter le programme de formation aux besoins locaux et de favoriser un enseignement plus individualisé. Également, pour accroître les possibilités d'accéder aux études supérieures, des écoles polytechniques ont été créées. En outre, depuis 1998, les élèves qui terminent le programme d'enseignement professionnel peuvent ensuite poursuivre leurs études à l'université.

Au début des années 2000, le gouvernement finlandais a apporté de nouvelles modifications au programme national de formation à l'enseignement obligatoire. Les modifications apportées visaient principalement une augmentation du nombre d'heures consacrées à l'enseignement des matières de base que sont la langue maternelle, les langues étrangères et les mathématiques. L'implantation du nouveau programme s'est faite progressivement jusqu'à l'automne 2006.

Les ordres d'enseignement

Le système scolaire finlandais est divisé selon les ordres d'enseignement suivants : l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire supérieur et l'enseignement supérieur.

Représentation graphique du système d'éducation finlandais



Source : Ministry of Education (2002). *Education and Culture 2004. Ministry of Education Annual Report.* Helsinki : Ministry of Education publications, p. 6.

L'éducation préscolaire (à 6 ans)

L'éducation préscolaire est destinée aux enfants âgés de 6 ans avant qu'ils n'amorcent la scolarité obligatoire. La participation des enfants à l'éducation préscolaire est facultative. Elle est offerte dans les jardins d'enfants et dans les établissements d'enseignement fondamental. En 2000, environ 96% des enfants étaient inscrits à l'éducation préscolaire, dont 48 000 dans les jardins d'enfants et 11 000 dans les établissements d'enseignement fondamental.

L'enseignement fondamental (de 7 à 16 ans)

L'enseignement fondamental, d'une durée de neuf années, est destiné aux enfants âgés de 7 à 16 ans et correspond à la scolarité obligatoire. L'enseignement fondamental comprend deux cycles. Le premier cycle, le primaire, s'étend de la première à la sixième année et, le deuxième cycle, le secondaire inférieur, de la septième à la neuvième année. Au cours du premier cycle, les élèves ont généralement un enseignant principal qui enseigne la plupart des matières, alors qu'au cours du second cycle, ils ont un enseignant spécialisé par matière.

Le programme d'enseignement fondamental est commun à tous les élèves et comprend les matières suivantes : la langue maternelle et la littérature, les langues étrangères, les mathématiques, les études environnementales, la physique et la chimie, la biologie et la géographie, l'histoire et les sciences sociales, l'éducation physique et sportive, la musique, les arts visuels, l'artisanat et les travaux techniques. À la fin du programme d'enseignement fondamental, les élèves obtiennent un certificat. La réussite du programme donne accès à l'enseignement secondaire supérieur et 94% des élèves poursuivent les études après le programme d'enseignement fondamental. Mentionnons également qu'il existe une dixième année. Il s'agit d'une année supplémentaire offerte aux élèves qui n'ont pas obtenu un résultat scolaire suffisamment élevé pour accéder au programme d'enseignement secondaire supérieur de leur choix. Trois pour cent des élèves entreprennent une dixième année.

L'enseignement secondaire supérieur (de 16 à 19 ans)

L'enseignement secondaire supérieur a une durée de trois années et est généralement destiné aux élèves âgés de 16 à 19 ans. Il comporte deux filières de formation, soit l'enseignement général et l'enseignement professionnel.

L'enseignement général est offert dans les lycées. Il a pour objectif principal de fournir aux élèves les connaissances et les habiletés nécessaires à la poursuite d'études supérieures. Environ 55% des élèves qui ont terminé le programme d'enseignement fondamental choisissent cette filière de formation. Le programme d'enseignement général comprend un tronc commun de formation, des cours spécialisés ainsi que des cours complémentaires. Le tronc commun de formation contient les matières suivantes : la langue maternelle et la littérature, la langue seconde, les langues étrangères, les mathématiques et les sciences naturelles, l'histoire et les sciences sociales, la religion ou la morale, l'éducation physique et sportive, les arts et la culture. À la fin du programme, les élèves doivent passer un examen national (*matriculation exam*). La réussite de cet examen donne accès aux études supérieures. À cet effet, signalons que 35% des élèves qui terminent le programme poursuivent les études à l'université et 45% à l'école polytechnique. L'examen national comporte quatre épreuves obligatoires : la langue maternelle, la langue seconde, la première langue étrangère et, au choix, les mathématiques ou une épreuve combinant l'ensemble des autres matières. Deux sessions d'examens sont organisées, une au printemps et l'autre à l'automne. Les élèves peuvent passer l'examen en une seule fois, ou répartir les épreuves en trois sessions. L'organisation scolaire est originale : l'enseignement est modulaire et l'année scolaire est divisée en cinq périodes de sept semaines, comprenant six semaines d'étude et une semaine d'examens et d'évaluation des apprentissages. Le rythme d'acquisition des connaissances et la progression dans les études sont individualisés, ce qui fait que les classes ne sont pas organisées selon l'âge des élèves (la formation des groupes est tributaire des choix de cours). Les élèves qui échouent ont le droit de reprendre leurs cours jusqu'à la réussite.

L'enseignement professionnel est principalement offert dans les écoles professionnelles polyvalentes ou spécialisées. Il peut également être offert en milieu de travail sous contrat d'apprentissage. Il a pour objectif de permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à leur qualification professionnelle et à l'exercice d'un métier qualifié. Trente-sept pour cent des élèves qui ont terminé le programme d'enseignement fondamental s'inscrivent dans la filière de formation professionnelle. Le programme d'enseignement professionnel couvre sept secteurs d'éducation, vise 52 qualifications professionnelles et compte 112 programmes de formation différents. Le programme d'enseignement professionnel compte 120 unités qui se répartissent comme suit : 90 unités en formation professionnelle, dont 20 en formation pratique en milieu de travail, 20 unités en formation générale et 10 unités au choix. La formation générale est commune à tous les programmes et comprend les matières suivantes : la langue maternelle, la langue

seconde, le choix d'une langue étrangère, les mathématiques, la physique et la chimie, la société et le monde du travail, l'éducation physique et sportive, les arts et la culture. L'élève qui termine le programme de formation, incluant le projet de fin d'études, obtient un certificat de qualification professionnelle. L'obtention de ce diplôme permet à la personne d'accéder au marché du travail. Également, il lui est possible d'entreprendre des études supérieures, tant à l'université qu'à l'école polytechnique.

L'enseignement supérieur (universités et écoles polytechniques)

Tout comme c'est le cas à l'enseignement secondaire supérieur, il existe deux filières de formation à l'enseignement supérieur, soit les programmes d'études universitaires offerts dans les universités et les programmes de formation professionnelle supérieure offerts dans les écoles polytechniques.

Les universités ont pour objectifs de favoriser la recherche indépendante et le développement des connaissances scientifiques et d'offrir un enseignement supérieur qui s'appuie sur le résultat de ces recherches. Il y a 20 universités en Finlande, parmi lesquelles dix offrent des programmes dans la plupart des domaines d'études, trois sont spécialisées en économie et en administration, trois en ingénierie et en architecture et quatre dans le domaine des arts. Les universités offrent les programmes d'études du premier, du deuxième et du troisième cycle. Il existe deux types de programmes du premier cycle (*Undergraduate studies*). Le premier, qui comprend 120 unités, a une durée de trois années et conduit à l'obtention du *Bachelor's degree*. Le deuxième compte 180 unités, a une durée qui varie de cinq à six années et conduit à l'obtention du *Master's degree*. Après le premier cycle, les étudiantes et les étudiants peuvent poursuivre les études au deuxième cycle, lequel a une durée de deux années et conduit à l'obtention du *Licentiate's degree*, puis, au troisième cycle, lequel a une durée de quatre années et conduit à l'obtention du *Doctor's degree*.

Les écoles polytechniques ont été créées au début des années 1990. Elles offrent des programmes d'enseignement supérieur orientés vers la formation professionnelle et dont l'objectif principal est de permettre l'acquisition des connaissances et des compétences utiles à l'exercice de fonctions d'encadrement et de conception dans les secteurs suivants : les ressources naturelles, les technologies et les communications, la gestion et le commerce, le tourisme, la santé et les services sociaux, la culture et l'éducation. Les programmes de formation professionnelle supérieure ont une durée qui varie de trois années et demie à quatre années et demie et comprennent une composante de formation générale, une composante de formation spécifique, une composante de formation

optionnelle et une composante de formation en milieu de travail. Les programmes de formation professionnelle supérieure conduisent à l'obtention du *Polytechnic's degree*, lequel correspond au même niveau de qualification que les programmes du premier cycle universitaire.

Le Conseil national de l'enseignement

La mise en œuvre des orientations éducatives incombe au ministère de l'Éducation et au Conseil national de l'enseignement⁵⁰. À cet effet, le ministère de l'Éducation a la responsabilité d'élaborer la législation qui sera adoptée par le Parlement et de définir la politique nationale en éducation et les modalités du financement du système d'éducation. Quant au Conseil national de l'enseignement, il a la responsabilité d'élaborer les programmes d'études nationaux pour l'enseignement fondamental et pour l'enseignement secondaire supérieur. Il a également la responsabilité de l'évaluation du système scolaire finlandais. Précisons que les universités et les écoles polytechniques relèvent directement du ministère de l'Éducation.

L'élaboration et la mise en œuvre des programmes de formation

L'élaboration des programmes de formation est un processus décentralisé qui relève, sur le plan national, du gouvernement et du Conseil national de l'enseignement, et sur le plan local, des établissements d'enseignement. Le gouvernement détermine les principes généraux en éducation ainsi que le nombre maximal d'heures d'enseignement par jour, la proportion des heures d'enseignement consacrées à la formation commune de base et la répartition des heures d'enseignement par champ de formation⁵¹. Le Conseil national de l'enseignement rédige et adopte le programme national de formation pour l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire supérieur, tant général que professionnel. Précisons toutefois que les programmes de formation à l'enseignement professionnel sont définis en collaboration avec les partenaires du marché du travail et approuvés par le Conseil. Enfin, à partir des directives du programme national, les établissements d'enseignement élaborent leur propre programme.

50. Dans les écrits, on trouve aussi l'appellation Agence nationale de l'éducation.

51. Le programme regroupe en champs de formation des matières semblables ou connexes plutôt que de présenter les matières séparément. Par exemple, le champ de formation intitulé «les études environnementales et l'histoire naturelle» regroupe la biologie, la géographie, les études environnementales et l'instruction civique.

La mise en œuvre du programme est laissée au personnel enseignant qui, à ce titre, jouit d'une grande autonomie. Le personnel enseignant a la responsabilité presque exclusive du choix des manuels scolaires, du contenu des cours et des stratégies pédagogiques. De plus, comme il n'y a pas d'examens nationaux à la fin de l'année scolaire, le personnel enseignant a la responsabilité de mesurer l'atteinte des objectifs d'apprentissage et, à ce titre, d'élaborer les outils d'évaluation.

Le soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage

Des mécanismes d'intervention sont prévus à l'intérieur du système scolaire pour que tous les élèves acquièrent la formation commune de base. À cet effet, la loi de 1998 sur l'enseignement fondamental prévoit que chaque élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage doit recevoir un soutien pédagogique particulier⁵². Les stratégies d'intervention permettent, autant que possible, aux élèves en difficulté d'apprentissage de demeurer au sein du groupe ordinaire grâce à une individualisation de l'enseignement et des approches pédagogiques adaptées aux besoins des élèves.

Tout d'abord, le personnel enseignant a la responsabilité de repérer les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et de leur fournir un soutien ponctuel pour corriger le problème. Un accompagnement de ce genre peut être offert en dehors des heures d'enseignement, soit avant et après l'école ou pendant l'heure du dîner. Il peut également se dérouler en classe, l'enseignante ou l'enseignant profitant du fait que les élèves travaillent en équipe ou individuellement pour consacrer plus de temps à certains élèves. Également, dans les écoles de plus grande taille (environ 400 élèves) au sein desquelles il y a généralement un plus grand nombre de ressources, des enseignants adjoints prennent occasionnellement en charge une partie de la classe pour permettre un enseignement plus individualisé auprès des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage liées à la maîtrise de la langue maternelle ou des mathématiques.

Lorsque le soutien ponctuel offert par l'enseignante ou l'enseignant ne suffit pas à combler les retards d'apprentissage, l'école doit fournir à l'élève un enseignement individualisé offert par une enseignante adjointe ou un enseignant adjoint. Suivant la nature et l'ampleur du retard de l'élève, la personne peut être constamment à ses côtés, ou bien lui offrir une aide ponctuelle, soit individuellement ou en petits groupes. Elle doit suivre le programme de l'enseignante ou de l'enseignant et utiliser son matériel pédagogique.

Dans les cas où les deux premières stratégies d'intervention se révèlent inadéquates pour combler les retards d'apprentissage, l'école doit fournir à l'élève les services d'une éducatrice spécialisée ou d'un éducateur spécialisé (*Special needs teacher*). Il s'agit d'une personne qualifiée pour enseigner et qui possède en plus une formation liée aux troubles d'apprentissage. En collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant, elle travaille individuellement avec l'élève ou, encore, en petits groupes. Son intervention porte essentiellement sur les difficultés liées à la maîtrise de la langue ou des mathématiques. Précisons que l'éducation spécialisée cible deux types d'interventions :

- les interventions auprès des élèves pour lesquels une incapacité a été diagnostiquée et qui fréquentent des écoles spécialisées ou qui sont intégrés aux groupes ordinaires ;
- les interventions auprès des élèves pour lesquels une incapacité n'a pas été diagnostiquée, mais qui éprouvent des troubles d'apprentissage ; c'est auprès de ces derniers que les éducatrices spécialisées et les éducateurs spécialisés interviennent.

Enfin, il existe un quatrième mécanisme d'intervention destiné aux élèves dont les faibles résultats scolaires sont liés à des facteurs externes à l'école, dont un milieu familial difficile. Dans un cas semblable, l'école met en place une équipe multidisciplinaire qui regroupe un enseignant, un éducateur spécialisé, un psychologue et un travailleur social, et parfois des spécialistes en santé mentale. L'équipe a pour mandat de déceler les facteurs externes qui nuisent au cheminement scolaire de l'élève et d'intervenir sur ce plan pour en réduire les effets. L'intervention de l'équipe multidisciplinaire auprès de ces élèves doit permettre au personnel enseignant de se consacrer aux autres élèves du groupe.

52. « A pupil who has fallen temporarily behind or otherwise needs special support shall be given remedial teaching. » (*Basic Education Act*, Chapitre 4, section 16, article 1.)

L'évaluation des apprentissages

Les apprentissages de l'éducation fondamentale peuvent s'évaluer sans notes au cours des six premières années. Le mode d'évaluation reste à la discrétion de l'enseignant ou de l'enseignante, qui discute avec l'élève et avec ses parents de l'appréciation qu'il fait des progrès de celui-ci. Dans tous les cas, l'évaluation est sans visée de classement et de hiérarchie des élèves; c'est une pratique qui se veut continue, en situation de classe, à formes variées et individualisées. Elle s'inscrit dans les grandes orientations des référentiels de programmes de l'enseignement fondamental donnant les niveaux à atteindre pour chaque discipline; autrement dit, les savoirs et savoir-faire que chaque élève doit maîtriser et qui lui permettent de mériter une mention « Bien » correspondant à la note chiffrée « 8 » sur une échelle de 4 à 10 :

[L']échelle de notes, assez surprenante pour nous Français qui avons la religion de la note sur 20, est symptomatique de la volonté de valoriser l'élève: il sait ou ne sait pas; s'il ne sait pas il obtient 4, note qui implique de devoir recommencer l'apprentissage non accompli. On a proscrit le 0 infamant et les notes très basses: quel intérêt de construire une échelle de l'ignorance? En revanche on peut distinguer des niveaux de perfectibilité: une connaissance a pu être acquise sans être poussée à sa perfection; c'est ce que signifient les notes entre 5 et 9. (Robert, 2006.)

Une autre caractéristique ici est que le redoublement est exceptionnel dans le système finlandais.

La formation du personnel enseignant

La formation qui mène à l'enseignement est donnée par les universités et est extrêmement sélective. D'une durée minimale de cinq ans (équivalent d'un diplôme de maîtrise), elle est réputée rigoureuse et de qualité et est garante du niveau de compétence élevé du corps professoral:

To become credentialed, class teachers, who mainly teach in grades 1-6, must be admitted to teacher training programmes within universities, in a competitive selection process where only about 10% of applicants gain entrance. Then candidates earn the equivalent of master's degrees, - typically a 5-year course of study, studying both the variety of disciplines taught in grades 1-9 as well as pedagogical courses. Teaching practice is interspersed with classroom practice, in a series of internships - placements with different pedagogical problems - typically one period in each of the four years of preparation, in either a local school or a university-sponsored teacher/training school. One principle of teacher preparation is that experience in the classroom, guided by a mentor-teacher, provides new teachers with the ability to cope with a variety of classroom issues, from students performing at different levels to the special needs of immigrant children to more difficult cases of foetal alcohol syndrome or attention deficit hyperactivity disorder

requiring evaluation by special education. Another is that teachers are prepared to become independent professionals, with judgment and expertise in both subject matter and pedagogical alternatives, rather than automatons delivering a teacher-proofed curriculum. (Grubb, 2005.)

Pour Malaty (2004), c'est la qualité de cette formation et la formation en cours de carrière qui constituent des facteurs clés de la réussite du système éducatif finlandais.

L'aménagement physique de l'école et de la classe

L'environnement scolaire en Finlande est marqué par un climat et une atmosphère conviviaux. L'école, qui se veut comme la maison, a des bâtiments accueillants:

Quelques détails liés à des facteurs mineurs de la vie quotidienne à l'école donneront au lecteur une bonne image de ce qu'est l'école en Finlande. Chaque salle de classe comporte un lavabo et un rouleau de papier pour se laver les mains. Les salles de classe, les corridors, les auditoriums, les salles de sport et les salles de bains sont toujours propres et chauds. C'est la raison pour laquelle les élèves se promènent en chaussettes à l'intérieur de l'école, ce qui leur donne l'impression d'être à la maison. Chaque matin, l'enseignant trouve les tableaux bien nettoyés.

Tout hiatus entre l'école et la maison doit être autant que possible gommé. Le cadre de vie est conçu pour favoriser cette continuité: l'école est un lieu de vie où les espaces de travail sont vastes (65 m² par classe dans le nouveau collège en construction à Joensuu) et où de confortables endroits sont prévus pour le repos. Les élèves vaquent dans des couloirs aux couleurs chaudes et souvent décorés de travaux d'élèves, sans hâte et sans bousculades. Pas de dégradations: les locaux sont propres et respectés comme un deuxième chez soi. Il semble qu'il ne viendrait même pas à l'esprit des élèves de taguer, de souiller, de détruire. (Robert, 2006, p. 3.)

L'état et le design des infrastructures scolaires semblent aussi assez impressionnants comme le montre ce témoignage :

We were also amazed by the state of school buildings. The schools we visited were uniformly well-maintained, light, airy places, with some thought given to the way space is used in schooling. [...] We can't prove, of course, that well-designed buildings improve the quality of education or promote equity in outcomes, but such appealing buildings symbolize a commitment to students, to schools as pleasant places to be, and to educational experiences that depend on more than direct instruction. (Grubb, 2005.)

Les écoles et les classes finlandaises sont, par ailleurs, de petite taille, ce qui favorise les interactions enseignant-élèves et permet une détection plus rapide des difficultés des élèves.

Tout cela fait que dans les écoles finlandaises, il n'y a pas beaucoup de formalisme (pas de code vestimentaire, grande facilité d'accès au personnel enseignant), même s'il y a un grand respect pour les enseignants et les enseignantes. Les élèves finlandais sont réputés être calmes et polis.

BIBLIOGRAPHIE

Azdouz, Rachida (2004). «Le partenariat école-milieu : une compétence professionnelle à construire». *Vie pédagogique*, n° 133, novembre-décembre, p. 11-14.

Barbeau, Denise (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Rapport de recherche PAREA. Montréal : Collège Bois-de-Boulogne, 455 p.

Bronstein, Phyllis et autres (1996). «Family and Parenting Behaviours Predicting Middle School Adjustment». *Family Relations: Journal of Applied Family and Child Studies*, vol. 45, No. 4, October, p. 415-426.

Cloutier, Richard (1996). *Psychologie de l'adolescence*. 2^e éd. Montréal : Gaëtan Morin, 326 p.

Conseil de la famille et de l'enfance (2005). *Prendre en compte la diversité des familles : avis à la ministre de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine*. Québec : Le Conseil, 134 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté : rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Sainte-Foy : Le Conseil, 110 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Sainte-Foy : Le Conseil, 80 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2004a). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*. Sainte-Foy : Le Conseil, 83 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2004b). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*. Québec : Le Conseil, 86 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Au collégial - l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Québec : Le Conseil, 102 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2009a). *L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2006-2008*. Québec : Le Conseil, 123 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2009b). *L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2006-2008*. Version abrégée. Québec : Le Conseil, 50 p.

Désilets, Jean et Daniel Roy (1988). «L'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage : un programme à l'avenir prometteur». *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 4, mai, p. 19-23.

Deslandes, Rollande (2004). *Introduction au thème collaboration école-famille-communauté*. Québec : Observatoire international de la réussite scolaire. <http://www.ulaval.ca/cpires/pdf/introduction.pdf>

Deslandes, Rollande, en collaboration avec Nancy Bastien et André Lemieux (2004). «Les conditions nécessaires à une collaboration entre la famille, l'école et la communauté». *Vie pédagogique*, n° 133, novembre-décembre, p. 41-45.

Deslandes, Rollande et Pierre Potvin (1998). «Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents : que peut faire l'école pour favoriser la participation parentale dans la réussite des adolescents?». *Bulletin du CRIRES*, n° 9, p. 1-4.

Deslandes, Rollande et Richard Bertrand (2003). «L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global». *Vie pédagogique*, n° 126, février-mars, p. 27-30.

Dumont, Fernand (1968). *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH, 233 p.

Fallu, Jean-Sébastien et Michel Janosz (2003). «La qualité des relations enseignants-élèves : un facteur de protection de l'échec scolaire». *Revue de psychoéducation et d'orientation*, vol. 32, n° 1, p. 7-29.

Fédération des comités de parents du Québec (2004).

Les défis de la conciliation travail-famille pour les parents d'élèves. Mémoire présenté à M. Claude Béchar, ministre de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. Québec : La Fédération, 18 p.

Gaudreault, Marco et autres (2009). *Être jeune aujourd'hui: habitudes de vie et aspirations des jeunes des régions de la Capitale-Nationale, du Saguenay—Lac-Saint-Jean et des Laurentides.* Série Enquête interrégionale 2008. Jonquière : Groupe Écobes, Cégep de Jonquière, 108 p.

Gingras, Michèle et Ronald Terrill (2006). *Passage secondaire-collégial: caractéristiques étudiantes et rendement scolaire: dix ans plus tard.* Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 133 p.

Grubb, Norton et autres (2005). *Equity in Education: Thematic Review: Finland Country Note.* Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, 64 p.

Humbbeck, Bruno et autres (2006). «Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p. 649-664.

Janosz, Michel et Marc-André Deniger (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés.* Montréal : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et Institut de recherche pour le développement social des jeunes, 81 p.
[<http://www.ulaval.ca/crites/pdf/rappsynt.pdf>]

Kamansi, Pierre, Canisius et autres (2008). *Les enseignantes et enseignants au Canada: contexte, profil et travail: enquêtes pancanadiennes auprès des directions d'écoles primaires et secondaires au Canada (2006): évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada.* Montréal : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation, 270 p.

King, Alan J.C. et autres (1999). *La santé des jeunes: les tendances au Canada.* Ottawa : Santé Canada, 110 p.

Larose, Simon et Roland Roy (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque.* Rapport de recherche. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, 150, [41] p.

Larose, Simon et Roland Roy (1994). *Le réseau social: un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial.* Rapport de recherche. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, 87, [59] p.

Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* 3^e éd. Montréal : Guérin, 1554 p.

Malaty, George (2004). «La formation des enseignants en mathématique en Finlande». *Les cahiers du CeDoP*, 22 p.
[http://www.ulb.ac.be/docs/cedop/index_12.html]

Ministère de l'éducation (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles.* Québec : Le Ministère, 253 p.

Ministère de l'éducation (2002). *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite.* Québec : Direction de l'adaptation scolaire, 59 p.

Ministère de l'éducation (2003a). *Pour améliorer les pratiques éducatives: des données d'enquête sur les jeunes.* Québec : Le Ministère, 3 v.

Ministère de l'éducation (2003b). «Le tissu social des jeunes d'aujourd'hui». *Virage*, vol. 5, n° 5, p. 4.

Ministère de l'éducation (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université.* Québec : Le Ministère, 44 p.

Ministère de l'éducation (2005). *Et si la participation faisait la différence: les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative.* Rapport d'enquête, version abrégée. Québec : Le Ministère, 11 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005). *L'école communautaire: un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté.* Rapport de l'Équipe de travail sur le développement de l'école communautaire. Québec : L'Équipe, 82 p.

Ministry of Education (2005). *Education and Culture 2004: Ministry of Education Annual Report.* Helsinki: Ministry of Education Publications, 32 p.

Oblinger, Diana G. (2006). *Learning Spaces.* Boulder, CO; Washington, DC : Educause, 440 p.
[<http://www.educause.edu/learningspaces/10569>]
(13 février 2008)

Pacom, Diane (2004). *Les enjeux et les défis auxquels font face les jeunes dans le contexte contemporain.* Texte de conférence. Montréal: Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 8 p.
[http://marianne.csdm.qc.ca/marionet/webdo/annexes/2006/diane_pacom.pdf]

Pan American Health Organization (2005). *Youth: Choices and Change: Promoting Healthy Behaviors in Adolescents.* Washington, DC: The Organization, 390 p.

Potvin, Pierre (2005). «La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire». Dans Lucie De Blois (dir.), *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir.* Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et Les Presses de l'Université Laval, p. 109-118.

Potvin, Pierre et autres (1999). «Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 4, p. 441-453.

Prensky, Marc (2004). *The Emerging Online Life of the Digital Native: What They Do Differently Because of Technology, and How They Do It.* Consulté sur
[http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf]

Pronovost, Gilles (2007). *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes.* Québec: Presses de l'Université du Québec, 174 p.

Pronovost, Gilles et Chantal Royer (2004). *Les valeurs des jeunes.* Québec: Presses de l'Université du Québec, 252 p.

Robert, Paul (2006). *L'éducation en Finlande: les secrets d'une étonnante réussite: «chaque élève est important».* Clarensac, France: L'Auteur, 18 f. Rapport d'une visite d'étude en Finlande. Disponible sur le blogue du Réseau pour l'avancement de l'éducation au Québec (RAEQ). [<http://recit.org/raeq/index.php>]

Ryan Bruce A. et Gerald R. Adams (1998). *Relations familiales et succès scolaires des enfants: données de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes.* Document de travail. Hull: Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, 32 p.

Sauvé, Pascale (2003). «Le tissu social des jeunes d'aujourd'hui». Entretien avec Diane Pacom, sociologue. *Virage*, vol. 5, n° 5, juin, p. 3-4.

Simons, Leslie Gordon et Rand D. Conger (2007). «Linking Mother-Father Differences in Parenting to a Typology of Family Parenting Styles and Adolescent Outcomes». *Journal of Family Issues*, vol. 28, No. 2, February, p. 212-241.

Terrill, Ronald et Robert Ducharme, avec la collaboration de Nicole Plante (1994). *Passage secondaire-collégial: caractéristiques étudiantes et rendement scolaire.* Montréal: Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 380 p.

Van der Maren, Jean-Marie (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Montréal: Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université, 506 p.

Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods.* 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 170 p.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PRÉSIDENT

Amir IBRAHIM

Coordonnateur des services éducatifs et responsable de la sanction des études (à la retraite)
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

MEMBRES

Anne BEER

Enseignante
Cégep John Abbott

Marie BLAIN

Conseillère pédagogique
Cégep Marie-Victorin

Paul-André BOILY

Directeur
École secondaire Chanoine-Beaudet
Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup

Anik BOUCHARD

Conseillère pédagogique
Polyvalente Benoît-Vachon
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Isabelle GIRARD

Directrice adjointe
Services éducatifs
Commission scolaire De La Jonquière

Pierre-André GODIN

Psychoéducateur
École secondaire Eulalie-Durocher
Commission scolaire de Montréal

Huguette LAMONTAGNE

Enseignante
École secondaire les Etchemins
Commission scolaire des Navigateurs

Brahim NAKKACH

Président du conseil d'établissement
École Saint-Noël-Chabanel
Commission scolaire de Montréal

Martine OUELLET

Directrice adjointe
Responsable de l'adaptation scolaire
Polyvalente La Samare
Commission scolaire des Bois-Francis

Claudine OUELLETTE

Enseignante ressource en gestion de classe
École secondaire Antoine-de-St-Exupéry
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Jean-François PARENT

Directeur
École secondaire Paul-Hubert
Commission scolaire des Phares

Mélanie RHAINDS

Conseillère pédagogique
Commission scolaire de la Capitale

COORDINATION

Francine RICHARD

Coordonnatrice

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Claire BERGERON

Enseignante
École secondaire Joseph-Hermas-Leclerc
Commission scolaire du Val-des-Cerfs

Ronald CANUEL

Directeur général
Commission scolaire Eastern Townships

Patrick CHARLES

Enseignant
École Joseph-François-Perrault
Commission scolaire de Montréal

Lucie DES RUISSEAUX

Enseignante
École secondaire Saint-Luc
Commission scolaire de Montréal

Édouard MALENFANT

Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Michel O'DOWD

Membre du conseil d'établissement
Académie Sainte-Marie
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Lyne SAVARD

Parent
Beaulieu et Tremblay, notaires

Michèle THÉROUX

Conseillère pédagogique
Commission scolaire de Portneuf

Alain VÉZINA

Directeur général adjoint
Centre administratif
Commission scolaire des Affluents

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

PRÉSIDENTE

Nicole BOUTIN

MEMBRES

Dyane ADAM

Consultante en gestion et gouvernance

Diane ARSENAULT

Directrice générale
Commission scolaire des Îles

Rachida AZDOUZ

Vice-doyenne
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Claire BERGERON

Parent
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Francine BOILY

Chargée de cours
Éducation préscolaire et intervention préscolaire
Université Laval

Martine BOILY

Parent
Étudiante à la formation continue
Cégep de Sainte-Foy

David D'ARRISSO

Étudiant au doctorat en administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Pierre DORAY

Professeur
Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Danielle GAGNON

Enseignante au secondaire
École Pointe-Lévy
Commission scolaire des Navigateurs

Keith W. HENDERSON

Directeur général (à la retraite)
Cégep John Abbott

Amir IBRAHIM

Coordonnateur des services éducatifs et responsable de la sanction des études (à la retraite)
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Édouard MALENFANT

Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Linda MÉCHALY

Directrice
École primaire Murielle-Dumont
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Louise MILLETTE

Directrice
Département des génies civil, géologique et des mines
École Polytechnique de Montréal

Bernard ROBAIRE

Professeur
Département de pharmacologie et de thérapeutique
Faculté de médecine
Université McGill

J. Kenneth ROBERTSON

Directeur général
Champlain Regional College

Jean A. ROY

Doyen
Affaires départementales
Université du Québec à Rimouski

Édouard STACO

Parent
Directeur des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Amine TEHAMI

Directeur
École secondaire Rose-Virginie-Pelletier
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Claire VENDRAMINI

Enseignante au préscolaire
École Saint-André
Commission scolaire de l'Énergie

Alain VÉZINA

Directeur général adjoint
Commission scolaire des Affluents

MEMBRE ADJOINTE D'OFFICE

Marie-Claude CHAMPOUX

Sous-ministre adjointe
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE

Josée TURCOTTE

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner
(2008). 50-0463

Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises
(2008). 50-0462

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales
(2008). 50-0461

De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes
(2008). 50-0460

Rendre compte des connaissances acquises par l'élève: prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté
(2008). 50-0459

Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire: implantation du programme «Éthique et culture religieuse»
(2008). 50-0458

Au collégial – l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation: une responsabilité partagée avec les acteurs de son collègue
(2008). 50-0457

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales
(2007). 50-0456

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire
(2007). 50-0455

Les projets pédagogiques particuliers au secondaire: diversifier en toute équité
(2007). 50-0454

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation
(2007). 50-0453

Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner (version électronique seulement)
(2006). 50-0451

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation: une question d'équité
(2006). 50-0450

L'internationalisation: nourrir le dynamisme des universités québécoises
(2005). 50-0449

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire
(2005). 50-0448

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux: une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec
(2005). 50-0447

Un nouveau souffle pour la profession enseignante
(2004). 50-0446

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études: poursuivre le renouveau au collégial
(2004). 50-0445

L'encadrement des élèves au secondaire: au-delà des mythes, un bilan positif
(2004). 50-0443

L'éducation des adultes: partenaire du développement local et régional
(2003). 50-0442

L'appropriation locale de la réforme: un défi à la mesure de l'école secondaire
(2003). 50-0441

L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage: une mise en œuvre à soutenir
(2002). 50-0440

Les universités à l'heure du partenariat
(2002). 50-0439

Au collégial: l'orientation au cœur de la réussite
(2002). 50-0438

Le projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire – Ajustements en matière d'enseignement moral et religieux
(2001). 50-0437

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique – Modification au Règlement sur le régime des études collégiales
(2001). 50-0436

Aménager le temps autrement – Une responsabilité de l'école secondaire
(2001). 50-0435

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire – Comprendre, prévenir, intervenir
(2001). 50-0434

La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale
(2000). 50-0433

La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu
(2000). 50-0432

Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir
(2000). 50-0430

L'autorisation d'enseigner: projet de modification du règlement
(2000). 50-0429

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire
(2000) (Épuisé) 50-0428

Les projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle
(2000). 50-0427

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles
(1999) (Épuisé) 50-0426

Diriger une école secondaire: un nouveau contexte, de nouveaux défis
(1999). 50-0425

Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques
(1999). 50-0424

ÉTUDES ET RECHERCHES

- L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique: résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire**
(2005). 50-2099
- La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises**
(2005). 50-2098
- Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire**
(2004). 50-2097
- L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises**
(2004). 50-2096
- Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises**
(1991 et 2003) (2003) 50-2095
- La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional**
(2003). 50-2094
- Le rôle des *headteachers* en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation**
(1999)
- Différencier le curriculum au secondaire: vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes**
(1999)
- Le renouvellement du curriculum: expériences américaine, suisse et québécoise**
(1999)

RAPPORTS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

- 2006-2008 L'éducation en région éloignée: une responsabilité collective . . .** 50-0188
- 2005-2006 Agir pour renforcer la démocratie scolaire** 50-0184
- 2004-2005 Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite** 50-0182
- 2003-2004 L'éducation à la vie professionnelle: valoriser toutes les avenues** 50-0180
- 2002-2003 Renouveler le corps professoral à l'université: des défis importants à mieux cerner** 50-0178
- 2001-2002 La gouverne de l'éducation: priorités pour les prochaines années. . . .** 50-0176
- 2000-2001 La gouverne de l'éducation: logique marchande ou processus politique?** 50-0174
- 1999-2000 Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage** 50-0172

Vous pouvez consulter le présent avis sur le site
Internet du Conseil supérieur de l'éducation :
<http://www.cse.gouv.qc.ca>

Vous pouvez aussi en faire la demande au Conseil
supérieur de l'éducation :

par téléphone :

418 643-3851 (boîte vocale)

par télécopieur :

418 644-2530

par courrier électronique :

panorama@cse.gouv.qc.ca

par la poste :

1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2
Téléphone : 418 643-3850
<http://www.cse.gouv.qc.ca>