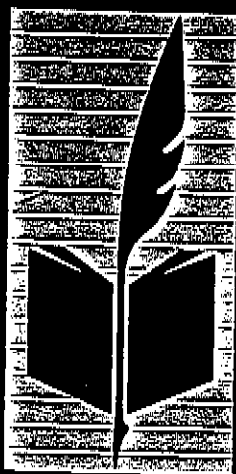


CONSEIL
SUPÉRIEUR



DE L'ÉDUCATION

Avis
au ministre
de l'Éducation

UNE ÉCOLE PRIMAIRE POUR LES ENFANTS D'AUJOURD'HUI

360304

0095009

Québec ::

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à sa Commission de l'enseignement primaire, dont on trouvera la liste des membres à la fin.

Recherche et rédaction : Josée Roy, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement primaire, avec la collaboration de Jean Proulx, secrétaire du Conseil, pour la rédaction finale.

Préparation technique : Josée St-Amour, Carmen Côté, Lise Ratté, Monique Bouchard.

Avis adopté à la 427^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 17 février 1995

ISBN : 2-550-25001-X

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale du Québec, 1995

360304
0095009

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	Les enfants d'aujourd'hui
1.1 Une meilleure santé... à certains égards	3
1.2 Plus de stimuli mais moins de médiateurs	5
1.3 Une précocité apparente mais une identité plus complexe à construire	8
1.4 Des univers multiples à travers lesquels circuler	12
1.5 Une plus grande liberté mais aussi une quête de sens sans précédent	14
Conclusion et résumé	17
CHAPITRE 2	L'exercice actuel du métier d'élève
2.1 Des acquis plus nombreux mais moins bien intégrés	21
2.2 Une attention et un intérêt mitigés pour les tâches scolaires	22
2.3 Des relations personnelles exigeantes avec les adultes	25
2.4 Le besoin de développer des habiletés sociales avec leurs pairs ...	26
2.5 Des différences dans l'exercice du métier d'élève	27
Conclusion et résumé	21
CHAPITRE 3	Pour l'école : prendre acte et s'ajuster
3.1 Faire de l'école un lieu de savoirs intégrés et médiatisés	35
3.2 Changer l'organisation du travail et de la vie scolaire	38
3.3 Diversifier les services et l'approche éducative	40
3.4 Assurer ressourcement et soutien au personnel scolaire	42
3.5 Agir davantage en partenariat	44
Conclusion et résumé	47
CONCLUSION	51
BIBLIOGRAPHIE	53
ANNEXE 1	59
ANNEXE 2	61

INTRODUCTION

Le personnel scolaire évoque de plus en plus souvent le poids — croissant, selon lui — des réalités psychosociales des enfants d'aujourd'hui et leur effet sur l'apprentissage et sur la gestion de classe. Il répète à qui veut l'entendre : la clientèle s'alourdit. Que les élèves qui lui sont confiés aujourd'hui semblent dans de moins bonnes dispositions que ceux d'hier pour effectuer les apprentissages qu'il voudrait qu'ils fassent.

Certes, on peut penser que l'augmentation des inégalités socio-économiques, par exemple, contribue pour une bonne part à créer cette impression. Ajoutons-y certains choix organisationnels qui sont les nôtres depuis maintenant plus d'une dizaine d'années — par exemple, l'intégration ou le maintien en classe régulière d'élèves handicapés et d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et la réduction des services complémentaires à l'enseignement — et l'on aura une bonne idée des raisons qui fondent cette perception chez une partie de plus en plus importante du personnel scolaire. Mais qu'en est-il réellement ? Se pourrait-il qu'à une détérioration du tissu social corresponde également une sorte de dégradation du tissu scolaire ? Que savons-nous, par exemple, de l'état de santé collectif des enfants de cinq à douze ans ? Que savons-nous de leurs capacités intellectuelles et sociales et des principaux défis qui sont aujourd'hui les leurs ? Dans quelle mesure l'école primaire est-elle consciente de ce que vivent les élèves qui la fréquentent et le prend-elle réellement en compte ? Les enseignantes et les enseignants actuels seraient-ils peu préparés, lors de leur formation, à faire face aux nouvelles réalités psychosociales des enfants actuels et à leurs effets sur l'apprentissage ? Le Conseil a tenté de répondre ici à ces questions.

Le présent avis s'inscrit dans la série de ceux qui, ces dernières années, ont cherché à jeter un nouvel éclairage sur les acteurs du système d'éducation¹. Pour l'élaborer, le Conseil, de concert avec sa Commission de l'enseignement primaire, a rencontré des membres du personnel scolaire, d'une part, bien placés pour voir évoluer les générations successives d'élèves², et des experts de l'enfance, d'autre part, en raison des grilles explicatives des phénomènes dont ces derniers disposent et du recul qu'elles permettent de prendre³. Il a également interrogé quelques groupes d'élèves et, bien sûr,

1. Sont notamment de ceux-là l'avis sur *Les Nouvelles Populations étudiantes au collège et à l'université* (1992), le récent avis *Pour des apprentissages pertinents au secondaire* (1994), le Rapport annuel sur la profession enseignante (1990-1991), celui sur la gestion en éducation (1991-1992) et enfin l'avis sur le rôle de parent d'élève au primaire (1993). Le présent avis s'inscrit également dans le prolongement de celui intitulé *Les Enfants du primaire* (1989).

2. On trouvera en annexe la liste des personnels interrogés et des écoles visitées par le Conseil.

3. Pour les besoins de cet avis, le Conseil a consulté monsieur Richard Cloutier, psychologue, professeur à l'Université Laval et co-auteur d'un volume sur la psychologie de l'enfant ; madame Madeleine Gauthier, sociologue à l'Institut québécois de recherche sur la culture et auteure de divers articles sur la place de l'enfant dans la société ; le Dr Jean-Jacques Breton et madame Lise Bergeron, co-responsables de la première enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans ; monsieur Germain Duclos, orthopédagogue, psychoéducateur, co-auteur de volumes sur les besoins actuels des enfants et engagé notamment dans l'implantation de programmes de développement de l'estime de soi en milieu scolaire ; et enfin monsieur Jacques Tardif, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke et auteur de *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*.

parcouru la documentation la plus récente touchant ces questions. Il a en outre réalisé, par l'entremise de son Service des études et de la recherche, une enquête auprès des personnels scolaires⁴.

L'avis cherche, d'abord, à **cerner quelques-uns des traits de l'enfance actuelle** et, ensuite, à **en appréhender les principales répercussions sur l'apprentissage et sur l'école**. Le lecteur y trouvera, à l'occasion, des comparaisons avec des générations antérieures d'enfants, de telles comparaisons permettant parfois de mettre en lumière autant les changements survenus que les continuités existantes. Souvenons-nous toutefois que les enfants eux-mêmes ne font pas de telles comparaisons ; ils vivent simplement leur vie d'enfant, sans savoir si cette vie est plus facile ou moins facile que celle de leurs prédécesseurs. L'intention est de jeter un regard d'ensemble sur une nouvelle génération d'enfants, afin d'aider les milieux scolaires à mieux la connaître. L'entreprise est toutefois d'autant plus délicate qu'elle n'a pu se nourrir d'aucune étude comparative intergénérationnelle. Il serait facile, dans le traitement d'un tel sujet, de glisser de la description des réalités à la description des problèmes, d'occulter, autrement dit, les aspects plus positifs ; d'où l'importance, sans cesse présente à notre esprit, de prendre une certaine distance face à ce qui est observé, d'aller au-delà de ce qu'on déplore ou de ce dont on se réjouit, pour chercher d'abord et avant tout à comprendre la réalité actuelle des enfants et ses effets sur l'apprentissage et sur l'école.

Le présent avis comporte trois chapitres. Le **premier chapitre** décrit les enfants de cinq à douze ans tels qu'ils sont aujourd'hui ; il esquisse leurs principaux traits et leurs caractéristiques dominantes, en les reliant à leurs différents contextes de vie. Le **deuxième chapitre** analyse la façon dont les enfants exercent aujourd'hui leur métier d'élève : il examine les implications, pour l'apprentissage et pour la vie de l'école, des réalités décrites au premier chapitre. Enfin, le **troisième chapitre** explore des voies d'action : il fait état des moyens que l'école prend déjà et de ceux qu'elle pourrait ou devrait prendre, pour mieux tenir compte de ce qu'est l'élève actuel dans l'accomplissement de la mission qui lui est propre.

4. Claude Beauchesne, *Points de vue sur les réalités psychosociales*, juillet 1994. Cette enquête est disponible sur demande et ses résultats sont intégrés au présent avis.

LES ENFANTS D'AUJOURD'HUI

La grande majorité sinon la totalité des théories du développement de la personne s'accordent pour attribuer à l'enfance un rôle capital, car c'est au cours de cette période, en particulier, que sont jetés les bases ou les fondements à partir desquels se construiront les étapes ultérieures du cycle de vie¹. Les contextes familial, social et scolaire dans lesquels les enfants se développent ont par ailleurs une influence déterminante sur leur façon d'être et de se comporter. Si, d'une part, l'enfance est jusqu'à un certain point toujours la même, on ne peut, d'autre part, fermer les yeux sur le fait que les nouveaux modes de vie la transforment, elle aussi. Qui sont-ils donc, ces enfants d'aujourd'hui² ?

1.1 Une meilleure santé... à certains égards

L'enfant québécois d'aujourd'hui peut être considéré comme étant en meilleure santé que celui d'il y a vingt ou trente ans, en ce sens d'abord que **son espérance de vie est plus longue** qu'elle ne l'était et que **le Québec a actuellement un des taux de mortalité infantile les plus bas au monde**³. L'incidence des maladies infectieuses a considérablement chuté, en raison notamment d'un programme d'immunisation de plus en plus efficace ; la rougeole, la rubéole et la coqueluche sont cependant encore présentes et le cancer, l'asthme, les allergies et les otites sont en croissance⁴. La taille moyenne des enfants augmente encore, quoique moins rapidement que dans les années 1950⁵ ; l'amélioration de la nutrition en bas âge de même que la diminution des maladies infantiles seraient, selon les experts, les principaux facteurs responsables de cette tendance. Les enfants d'aujourd'hui consomment notamment moins de sel, moins de gras et davantage de vitamines que ceux d'il y a vingt ou trente ans ; leur consommation de sucre reste toutefois élevée, ce qui entraîne certains d'entre eux à faire de l'hypoglycémie. Les enfants québécois de douze ans avaient encore, par ailleurs,

1. Richard Cloutier et André Renaud, *Psychologie de l'enfant*, Boucherville, éd. Gaëtan Morin, 1990. S'il est faux de dire que « Tout se joue avant six ans », comme le faisait le titre d'un volume qui a fait le tour de la planète à une certaine époque, il n'en demeure pas moins que s'engrangent durant ces premières années des sensations, des émotions, des façons d'être, d'agir et de penser qui, sans être coulées dans le béton, teintent fortement toutes les autres étapes de la vie.

2. Madame Lise Bissonnette trace un portrait succinct de l'ambivalence des enfants d'aujourd'hui dans *Le Devoir*, 29 mai 1995. « D'une part ils gagnent ; ils ont une meilleure conscience de la complexité du monde, du caractère global des problèmes ; il sont plus habiles à absorber des stimuli divergents simultanément ; ils ont l'esprit moins figé dans les certitudes et les préjugés ; ils acceptent le changement avec plus de spontanéité. Mais que de problèmes ; ils perdent la notion du temps, de la durée, donc de l'histoire et de la profondeur ; l'étude soutenue leur devient souvent impossible car leur attention est réduite ; leurs analyses sont intensément subjectives ; ils comprennent mal le sens de la communauté et de l'appartenance ; ils n'ont de l'avenir qu'une vision immédiate. »

3. MSSS, *La Politique de la santé et du bien-être*, 1992, p. 17. Le taux de mortalité due à une blessure a notamment diminué de 50 % chez les enfants de moins de 14 ans au cours des vingt dernières années.

4. La prévalence de l'asthme chez les enfants a notamment augmenté de 25 % au cours des dix dernières années et les affections respiratoires sont actuellement la principale cause d'hospitalisation chez les enfants d'âge préscolaire.

5. « Au Canada, depuis 1900, les enfants de 5 à 7 ans élevés dans des conditions économiques moyennes ont affiché une augmentation moyenne de hauteur de 1 à 2 cm par décennie ». Voir R. Cloutier et A. Renaud, *Psychologie [...]*, p. 168.

en 1990, deux fois plus de dents cariées, absentes ou obturées que ceux de l'Ontario ou des États-Unis⁶.

Cette vue d'ensemble sur toute une population d'enfants **cache toutefois des disparités considérables d'une région à l'autre, d'un quartier à l'autre et d'une famille à l'autre**. Ainsi, même si l'espérance de vie collective des enfants augmente, une différence de sept ans subsistait encore entre les habitants des différents quartiers de l'île de Montréal en 1989, par exemple⁷. On estime que de 10 à 15 % des enfants ne mangent pas suffisamment, et ce, en particulier dans la grande région de Montréal. Une étude menée récemment par des chercheuses québécoises a par ailleurs évoqué la présence de manque de sommeil chronique chez les enfants dont les parents travaillent par roulement⁸. 45 % des enfants canadiens vivant avec leur mère seule sont pauvres et courent, par conséquent, davantage de risque de connaître des problèmes de santé que les enfants qui vivent avec leurs deux parents. L'état de santé des enfants autochtones reste, en outre, sensiblement plus mauvais que celui des autres enfants. Plus de 8 000 élèves souffrant de déficience intellectuelle, sensorielle ou physique et plus de 58 000 autres présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement sont actuellement scolarisés dans les écoles primaires publiques du Québec, comparativement à 7 000 et à 53 000 en 1984-1985⁹.

On note également une **croissance importante du nombre d'enfants actuellement traités pour des déficits d'attention sélective** (ce que les neurologues appelaient autrefois les dysfonctions cérébrales mineures). Ce syndrome, dont sont atteints des enfants d'intelligence normale par ailleurs, se manifeste par de la difficulté à se concentrer sur une tâche, surtout en situation de groupe. Plus de la moitié des élèves présentant des troubles d'apprentissage souffrent d'un tel déficit et ce dernier s'accompagne souvent d'hyperactivité. La médecine attribue ces déficits à une immaturité des neuro-transmetteurs ; il s'agit donc, selon elle, d'une condition biologique, d'origine génétique, et qui rentre habituellement dans l'ordre avec la maturation du cerveau. Cette condition peut toutefois nécessiter une médication destinée à favoriser la concentration et occasionne un certain nombre de difficultés à ces enfants et à leur entourage, en particulier sur le plan scolaire. On ne connaît encore cependant ni les raisons exactes qui font que de plus en plus d'enfants en sont atteints ni pourquoi sept fois plus de garçons que de filles présentent ce profil¹⁰.

6. MSSS, *op.cit.*, p. 66, 100 et 103.

7. Conseil des Affaires sociales, *Deux Québec dans un*, Boucherville, éd. Gaëtan Morin, 1989, p. 77-78.

8. A.L. Méthot, L. Vandelac et autres, *Concilier l'inconciliable*, FTQ-UQAM, 1993, 61 p.

9. Michel Ouellet, *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Québec, MEQ, 1993.

10. Conférence donnée à l'hôpital Sainte-Justine en janvier 1994 par le Dr Guy Geoffroy, neurologue. Voir aussi Robert Dubé, *Hyperactivité et déficit d'attention chez l'enfant*, Boucherville, éd. Gaëtan Morin, 1991. Les enfants hyperactifs semblent manger moins de protéines animales, moins de légumes et plus de sucre que les autres enfants : voir D. Laurent, R.E. Tremblay et autres, *Comportements turbulents, développement physique et alimentation*, GRIPE, Université de Montréal, 1992, p. 14. Le rapport de causalité entre l'alimentation et l'hyperactivité n'est toutefois pas encore établi hors de tout doute.

Il est difficile de décrire l'état de la santé physique des enfants sans aborder également celui de leur santé mentale ou de leur bien-être psychologique, l'un et l'autre étant, comme on le sait, étroitement liés. Si la grande majorité des enfants de cinq à douze ans se développe aujourd'hui relativement bien, en ce sens que **de 80 à 85 % d'entre eux ne présentent de difficulté d'adaptation marquée ni sur le plan social ni sur le plan scolaire**, on constate que **de 15 à 20 % d'entre eux présentent, par contre, des problèmes extériorisés** — troubles d'opposition, violence, hyperactivité — ou **intériorisés** — phobies, anxiété, symptômes dépressifs¹¹.

Une première enquête sur la santé mentale des jeunes Québécoises et Québécois de six à quatorze ans a été réalisée en 1993-1994. Les résultats révèlent que l'anxiété et la dépression sont les troubles les plus fréquents (taux de prévalence de 9,6 à 16,8 % selon l'informateur — parent ou enfant — et nettement plus élevé chez les filles), suivis de l'hyperactivité (taux de prévalence de 5,8 à 8,9 % selon l'informateur — parent ou enseignant — et trois fois plus fréquent chez les garçons)¹². L'Institut canadien de la santé infantile souligne, en outre, dans son dernier rapport, que le taux de suicide chez les enfants de 10 à 14 ans a plus que doublé au cours des trente dernières années¹³. À ce propos, une autre recherche a par ailleurs établi que ni le bris de la relation conjugale des parents ni la précocité de la séparation parentale — avant que l'enfant ait atteint l'âge de six ans — ne constituaient en eux-mêmes des facteurs prédictifs importants de tendances suicidaires chez les jeunes ; le nombre et le rythme des changements de milieux de vie serait, par contre, un facteur beaucoup plus déterminant à cet égard¹⁴.

Il y a donc manifestement **amélioration à certains égards, mais détérioration à d'autres** ; il y a également **augmentation des écarts**, sur le plan de la santé, entre les uns et les autres et entre différents sous-groupes.

1.2 Plus de stimuli mais moins de médiateurs

Une chose, entre autres, frappe de nombreux observateurs chez les enfants d'aujourd'hui : c'est **le nombre incalculable de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qu'ils ont déjà acquises au moment où ils arrivent à l'école**. Ils savent déjà que la Terre tourne autour du Soleil et connaissent le nom des saisons, des jours de la semaine et de plusieurs espèces de dinosaures ; ils peuvent faire fonctionner un magnétoscope ou un four micro-ondes, laisser un message sur un répondeur téléphonique et ce sont souvent eux qui rappellent aux adultes que l'usage du tabac est nocif pour la santé.

Cette connaissance accrue vient d'abord du fait que la culture familiale actuelle met de moins en moins les enfants à l'écart du monde des

11. Camil Bouchard, (sous la direction de), *Un Québec fou de ses enfants*, MSSS, 1991, pp. 30-35.

12. J. Jacques Breton et autres, *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes — faits saillants*, Santé-Québec, 1993, 25 pages.

13. Institut canadien de la santé infantile, *La Santé des enfants du Canada* (2^e édition), septembre 1994.

14. M. Tousignant, M.F. Bastien et S. Hamel, *Famille, écologie sociale et comportements suicidaires à l'école secondaire*, LAREHS, janvier 1993, 85 pages.

adultes : les parents parlent aujourd'hui ouvertement d'argent, de politique ou de sexualité devant leurs enfants, par exemple. En outre, ces derniers écoutent beaucoup la télévision — 23 heures par semaine en moyenne —, et pas seulement les émissions qui leur sont destinées ; la télé les bombarde littéralement d'informations de toutes sortes et leur transmet — comme aux adultes, d'ailleurs — une certaine image du monde. Les enfants d'aujourd'hui ont également accès, inégalement certes, mais plus que ceux d'hier en tout cas, à une foule d'autres lieux éducatifs en dehors de l'école : bibliothèques, jardins botaniques, jardins zoologiques, cinémas, théâtres, musées, clubs de petits débrouillards, maisons de la culture, cosmodôme et autres. Ils vivent aussi dans un monde familial, social et scolaire où la pression à la performance est forte, un monde par contre où il n'y a plus beaucoup de place ni pour les échecs ni pour les perdants.

Si les enfants ont aujourd'hui accès à plus de connaissances que ceux des générations précédentes, en ce sens que davantage d'informations leur parviennent, ces connaissances constituent toutefois un « savoir en miettes », c'est-à-dire un savoir où la mise en ordre et la hiérarchisation existent peu¹⁵ et un savoir qui n'a pas toujours de sens dans l'immédiat. Certes, le savoir des enfants a toujours été en miettes, dans un premier temps ; mais ce phénomène est plus accentué aujourd'hui, du fait que les enfants ont à la fois davantage de sources d'information et moins de soutien pour en assimiler le contenu. Comme il n'y a pas toujours quelqu'un près d'eux pour les aider à décoder toutes ces informations, **les connaissances que les enfants possèdent plus précocement aujourd'hui ne sont pas toujours des connaissances qui les font se sentir plus puissants, bien au contraire ;** ce sont parfois des connaissances qu'ils n'ont pas les capacités intellectuelles ou émotives d'intégrer. Qu'il s'agisse des préoccupations matérielles de leurs parents, des secrets sexuels des adultes ou de la violence inhérente à certains rapports sociaux, les enfants actuels ne sont pas tenus à l'écart. Certains parlent même d'une quasi-disparition de la distance intergénérationnelle, distance pourtant nécessaire à la fois pour protéger l'enfant, pour le mettre à l'abri de ce qu'il n'a pas encore la capacité de comprendre et aussi pour maintenir en lui le goût de « devenir grand », le désir d'avoir un jour accès à ce qui lui est aujourd'hui refusé, c'est-à-dire aux privilèges mais aussi aux responsabilités des adultes¹⁶.

Il faut se rappeler que les enfants du primaire en sont à la période dite « opératoire concrète » sur le plan de leur développement cognitif, c'est-à-dire qu'ils deviennent progressivement capables, vers l'âge de 6-7 ans, d'effectuer mentalement des liens entre des actions, d'agir en pensée, mais que cette nouvelle capacité — d'effectuer ce que Piaget a appelé des opérations mentales — ne porte encore toutefois que sur des objets concrets et non sur des idées ou des propositions plus abstraites, comme cela sera le cas ultérieurement. Les enfants se fabriquent donc à cet âge une représentation essentiellement concrète du monde ; ils retiennent ou imaginent surtout les

15. CSE, *Les Enfants du primaire*, 1989, p. 22.

16. Hubert Van Gijsegheem, « Conflits personnels et sociaux que vivent les jeunes aujourd'hui et conséquences sur leur développement », conférence prononcée en mai 1992.

effets concrets que peuvent avoir pour eux les événements dont ils entendent parler : par exemple, l'annonce d'une hausse du taux du chômage leur fera craindre pour l'emploi de leurs propres parents.

L'intelligence se construit, d'une part, par l'exposition directe à un grand nombre et à une grande variété de stimuli et, d'autre part, par la médiation, c'est-à-dire par la présence d'intermédiaires qui aident la personne à décoder la réalité et à comprendre le sens de ce qui l'entoure ou de ce qui lui arrive. Or, **si l'exposition directe aux stimuli n'a fait que s'accroître au cours des dernières décennies**, au point que certains enfants sont aujourd'hui surinformés ou surstimulés, **les occasions d'apprentissage médiatisé ont, pour leur part, diminué** pendant cette même période. Pensons aux mères qui sont maintenant sur le marché du travail ; aux parents qui, tous deux aux prises avec d'énormes difficultés sur le plan de la conciliation du travail et de la vie de famille, occupent leurs enfants à diverses activités mais ont de moins en moins de temps à leur consacrer ; aux frères et aux sœurs dont le nombre a beaucoup diminué et aux oncles, tantes, grands-parents et autres membres de la famille élargie qui sont de plus en plus éparpillés aux quatre coins de la planète. Avec la disparition progressive des médiateurs naturels qu'étaient autrefois ces personnes ou avec la diminution de leur disponibilité, les enfants d'aujourd'hui ont de moins en moins d'occasions d'apprendre à transformer leur information en savoir et les opérations mentales dont ils sont par ailleurs capables en habitudes fonctionnelles. S'ils savent de plus en plus de choses, ils savent souvent par contre de moins en moins quand ou comment utiliser tout ce qu'ils savent.

La théorie de l'attachement dit que, pour savoir qui il est et pour avoir envie de conquérir le monde, l'enfant doit avoir connu, dans les premiers mois et les premières années de sa vie, une relation d'attachement sécurisant avec une personne en particulier, personne qui constitue son premier pôle de référence. Un lien existe entre la qualité des premières relations établies entre l'enfant et l'adulte qui prend soin de lui et la qualité du développement cognitif ultérieur de cet enfant. Ainsi, un attachement sécurisant plutôt qu'anxieux entre l'enfant et son premier pôle de référence au cours de la petite enfance augmenterait le désir de l'enfant de coopérer avec ses professeurs et avec ses pairs à l'école, accroîtrait son désir de maîtriser son environnement, augmenterait son estime de lui-même et réduirait son anxiété en situation d'évaluation¹⁷. Un tel lien serait utilisé par l'enfant comme une base solide à partir de laquelle il peut se permettre d'explorer le monde qui l'entoure de façon autonome, de prendre des risques, de surmonter des obstacles et de résoudre des problèmes. Les enfants qui ont bénéficié de ce type d'attachement au cours de leur petite enfance s'engageraient davantage dans des jeux symboliques, demeureraient attentifs plus longtemps dans des jeux libres et seraient plus enthousiastes lorsqu'ils ont à résoudre des problèmes. À cinq ou six ans, ils seraient en outre plus curieux de ce qui les entoure et démontreraient plus d'intérêt pour la lecture que les autres enfants, et ce, indépendamment de leurs capacités intellectuelles. La recherche montre

17. Voir C. de Ruiter et M. H. van Ijzendoorn, « Attachment and Cognition », dans *International Journal of Educational Research*, vol. 19, n° 6, 1993, p. 523-540.

également qu'ils se remettraient plus vite d'aplomb lorsqu'ils sont déstabilisés (« ego-resiliency ») et auraient de meilleures stratégies sur le plan métacognitif.

Mais que ce soit sur le plan de l'exposition aux stimuli, sur celui des apprentissages médiatisés ou sur celui du type de relation d'attachement établi au cours de la petite enfance, **le bagage d'acquis et de points d'appui potentiels diffère plus que jamais d'un enfant à l'autre.** Pendant que des enfants vont régulièrement au cinéma, au musée, à la bibliothèque ou sont déjà, à sept ans, des virtuoses du piano ou des champions du hockey, d'autres n'ont encore qu'un ballon et une ruelle pour jouer. Si certains ont des parents attentifs qui soutiennent habilement leur développement cognitif, les aident à anticiper ce qu'ils auront à vivre, à se représenter mentalement ce qui est attendu d'eux, à mémoriser des choses et à développer toutes sortes de stratégies pour résoudre des problèmes, d'autres ont pour leur part des parents plus débordés, moins conscients ou moins habiles à jouer un tel rôle. La garderie puis l'école vont encore accentuer cette différence par la suite, en ce sens que les groupes d'enfants seront confiés à des personnes inégalement engagées dans l'accomplissement de leur tâche, seront accueillis dans des établissements plus ou moins équipés sur le plan matériel ou se verront offrir des activités dont la qualité et la diversité varieront considérablement d'un endroit à l'autre.

1.3 Une précocité apparente mais une identité plus complexe à construire

Les enfants québécois ont-ils ce qu'il faut pour construire leur identité et acquérir progressivement le sentiment d'être des personnes compétentes ? Que leur donne surtout le contexte familial, social et scolaire actuel et de quoi, par contre, les prive-t-il, comparativement à d'autres époques ? Les enfants d'aujourd'hui étonnent souvent ceux et celles qui les côtoient par **leur spontanéité, leur habileté à s'exprimer**, à nommer ce qu'ils voient, ressentent ou vivent, **à interagir avec des adultes, à s'affirmer et à prendre leur place.** Même lorsqu'ils vivent des choses difficiles, les enfants d'aujourd'hui sont capables d'en parler, ce qui constitue sans contredit une force propre à leur génération.

Résultat de la démocratisation récente des rapports entre parents et enfants¹⁸ et de la nouvelle place que leur accorde, théoriquement du moins, la société¹⁹, ces traits se situent par ailleurs également dans le prolongement de notre culture scolaire, où le tutoiement du personnel par les élèves est désormais pratique courante, où le recours aux punitions corporelles a disparu et où l'octroi de renforcements positifs est prédominant ; culture scolaire aussi où la pédagogie inhérente au contenu des programmes d'études suscite elle-même la parole des élèves — mises en situation à partir de ce que les élèves savent déjà et pratiques d'objectivation — et où celle-ci est perçue par tous comme un signe d'estime de soi. Si la plupart des enfants

18. CSE, *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*, 1994, p. 12. Aujourd'hui, les parents négocient avec leurs enfants, ils leur proposent des choses plutôt qu'ils ne leur en imposent. Une famille normale est aujourd'hui une famille où l'on négocie.

19. L'enfant est désormais sujet de droit (voir, par exemple, la Charte des droits et libertés de la personne ou la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant).

communiquent plus avec les adultes, **ils sont cependant moins soumis à leur autorité** ; ils mettent en question davantage le bien-fondé de ce qui leur est demandé avant de consentir à le réaliser et certains sont moins respectueux envers l'adulte en position d'autorité que d'autres générations d'enfants ne l'étaient avant eux. Effet de la cohésion amoindrie entre la famille, l'école et la société ou encore effet de la multiplication des modèles comportementaux et de pratiques éducatives plus laxistes ? Probablement, effet de l'ensemble de tous ces facteurs. Ajoutons que les enfants sont aussi plus indiscrets dans les questions qu'ils posent aux adultes, parce qu'ils savent plus de choses, et qu'ils ont moins de pudeur et moins de tabous que ceux qui les ont précédés.

On remarque aussi chez les enfants d'aujourd'hui **une grande difficulté à différer la satisfaction de leurs désirs et de leurs besoins dans le temps**. Certes, toutes les générations d'enfants sont par définition impatientes et égocentriques ; ces caractéristiques semblent toutefois s'être accentuées avec les changements sociaux et familiaux récents : des familles moins nombreuses, des parents plus à l'écoute des demandes de leurs enfants et davantage en mesure de les satisfaire rapidement, le rythme accéléré des publicités et des jeux vidéos, une société où l'affirmation des besoins individuels et la réponse rapide à ces besoins sont érigées en valeurs. Oui, les enfants d'aujourd'hui veulent plus que jamais tout avoir tout de suite ; ils sont en cela le reflet de la société dans laquelle ils vivent et ne font en fait qu'adhérer aux valeurs de leur époque : la rapidité, l'efficacité, le consumérisme. Ils imitent leurs parents et les autres adultes qui les entourent et qui s'impatientent devant la soi-disant lenteur d'un ordinateur, d'un télécopieur ou d'un four à micro-ondes. Leur seuil de frustration est bas : ils vivent dans une société qui, d'une part, les invite d'une façon plus pressante que jamais à consommer toutes sortes de choses mais qui, d'autre part, répartit bien inégalement les richesses. Ils sont également mis en contact avec une multitude de produits finis, mais voient peu les choses en train de se faire.

Un autre trait qui frappe chez les enfants d'aujourd'hui, **c'est leur autonomie, leur audace et leur débrouillardise**. Forcés de rentrer seuls chez eux après l'école, en raison de la non-harmonisation des horaires de travail des parents et des horaires scolaires et de l'absence de services d'encadrement après l'école en plusieurs endroits²⁰, certains n'ont pas tellement le choix. À six ans, ils s'inventent une monnaie — les auto-collants ou les cartes de hockey ou de baseball — et ont déjà une idée très précise des vêtements qu'ils veulent ou ne veulent pas porter ; à huit ans, ils ont des trucs pour se faire de l'argent de poche et demandent depuis longtemps à l'un de leurs parents ce qu'ils savent très bien que l'autre leur refuserait. Débrouillards... et manipulateurs, sans doute!

Il est normal qu'après avoir acquis des bases sur le plan de la confiance en eux-mêmes et dans le monde, du contrôle de soi et de l'initiative, les enfants

20. Trente-cinq pour cent seulement des écoles primaires disposaient d'un service de garde en 1994 au Québec, selon les données du MEQ.

de six à sept ans cherchent ensuite à développer davantage leur autonomie et éprouvent un sentiment de compétence, se sentent capables de réaliser des choses et de maîtriser des phénomènes. D'ailleurs, l'une des valeurs les plus mises de l'avant aujourd'hui par l'école n'est-elle pas précisément l'autonomie, c'est-à-dire la capacité de faire, correctement et par soi-même, des choix et d'en assumer les conséquences ? On y valorise aujourd'hui surtout l'autonomie, alors qu'autrefois on estimait davantage l'obéissance et le respect de l'autorité ; ce changement est dû notamment aux conditions dans lesquelles on pense que les enfants d'aujourd'hui seront appelés à vivre leur vie d'adulte : par exemple, l'hétérogénéité et la désolidarisation sociale, la multiplication des emplois à statut précaire et la vie de couple plus aléatoire. Beaucoup d'enfants n'ont-ils pas déjà une vie qui ressemble de plus en plus à une vie d'adulte ?

C'est peut-être sur le plan de la formation de leur identité que les enfants d'aujourd'hui rencontrent, par ailleurs, leurs plus grands défis. Rappelons que l'identité, qu'elle soit personnelle, sociale ou sexuelle, se construit, à la fois à travers les maturations physiologiques et les expériences relationnelles. En raison de la plus grande mobilité géographique des personnes et de l'insertion des femmes sur le marché du travail, notamment, **l'identité des enfants se construit aujourd'hui à travers des contacts avec une plus grande diversité de lieux, de personnes et de façons de vivre.** Que ce soit parce que ses parents travaillent, déménagent ou se séparent, l'enfant doit désormais apprendre à vivre en des lieux différents — la maison, la garderie, l'école, le camp de jour — et à composer avec les attentes de différentes personnes — les parents, les amis des parents, les professeurs, les gardiennes, les éducatrices. Idéalement, toutes ces personnes agissent de concert, mais plus ces univers sont étrangers l'un à l'autre et plus l'enfant peut se sentir coincé : son adhésion ou son allégeance à l'un de ces mondes représente parfois en même temps une trahison par rapport à tel ou tel autre de ces mondes et constitue alors pour lui une source importante de stress. Des recherches ont toutefois montré que c'était moins l'accord des valeurs entre les différentes institutions éducatives que la souplesse même de ces systèmes de valeurs qui paraissait déterminante, du point de vue de l'équilibre affectif de l'enfant²¹.

Les enfants adoptent par ailleurs de plus en plus tôt des comportements typiques de la préadolescence : conformisme, d'un côté, prise de distance face à ce qui leur paraît infantin, de l'autre. Ils manquent des rites de passage qu'offre une société plus traditionnelle. Quant à l'affrontement du risque et parfois même de la mort que certains jeunes s'imposent aujourd'hui, il n'est sans doute pas sans lien avec le fait que les personnes, tant adultes qu'enfants ou adolescents, « sont aujourd'hui contraintes de bricoler seules des rituels ayant une valeur structurante incertaine parce que la communauté n'assume plus sa part essentielle dans le processus de formation de l'identité²² ». Au

21. O. Lescarret et C. Philip, « Les systèmes de valeurs parental et scolaire : la régulation du conflit chez l'enfant de quatre ans », dans *Apprentissage et socialisation*, vol. 16, n° 1 et 2, hiver et été 1993, p. 109-120.

22. Collectif, « La solitude et l'isolement : la structuration de nouveaux liens sociaux », dans *Revue internationale d'action communautaire*, 29/69, printemps 1993, p. 13.

Québec, une telle attitude n'est sans doute pas sans lien non plus avec le fait que les enfants grandissent dans une société qui cherche elle aussi son identité²³.

De plus, à une époque où l'indice de divortialité se situe à 49 % et dans une société qui confie encore plus volontiers la garde d'enfants en bas âge à leur mère, le lien père-enfant est plus fragile qu'il ne l'a jamais été. Le nombre d'enfants qui ont perdu peu à peu contact avec leur père après un divorce ou une séparation n'a cessé d'augmenter au cours des vingt dernières années ; mais on commence à peine à s'interroger sur les effets de l'**effilochement du lien père-enfant**²⁴. Ajoutons à cela l'**absence presque totale de modèles masculins** à l'école primaire et dans les autres institutions qui se partagent aujourd'hui la mission de socialisation des enfants²⁵ ; il ne reste souvent plus aux garçons que les vedettes (chanteurs et acteurs), les athlètes (joueurs de hockey ou de baseball) et les héros imaginaires (Terminator, Power Rangers et compagnie) à admirer et à chercher à imiter. Quant aux filles, elles sont de plus en plus nombreuses à chercher en vain le prince charmant ; ce n'est en effet qu'au contact d'un père réel qu'elles peuvent apprendre que celui-ci n'existe pas.

Malgré ce qui vient d'être dit, il ne faudrait pas croire que la majorité des enfants d'aujourd'hui soient en difficulté sur le plan affectif ou que leur bien-être psychologique soit en péril. Les enfants d'aujourd'hui, comme ceux d'hier et ceux de toutes générations d'ailleurs, ont de grandes capacités d'adaptation et lorsqu'ils peuvent disposer d'un minimum sur le plan de la satisfaction de leurs besoins — manger, dormir, être en sécurité, être entouré d'un réseau de personnes stables et aimantes et avoir une place réelle dans la vie de ces personnes —, ils se développent et s'épanouissent généralement bien. Un grand nombre d'entre eux rencontrent des difficultés passagères à l'occasion, mais comme le disait l'un des experts consultés, « ce n'est pas d'avoir des problèmes qui est grave, en soi, pour un enfant, c'est plutôt de ne pas avoir de solutions²⁶ ». Il reste que **certains sous-groupes d'enfants sont plus « à risque » que d'autres sur le plan de leur**

23. Gérard Lefebvre et Placide Gaboury, *Pour un Québec qui se cherche*, Les essais de l'Agora, 1994, 108 pages.

24. Voir à ce sujet Evelyne Sullerot, *Quels pères ? quels fils ?*, Paris, éd. Fayard, 1992 et Christiane Olivier, *Les Fils d'Oreste*, Paris, Flammarion, 1994.

25. L'école primaire québécoise comptait, en 1994, 23 688 enseignantes et 3 923 enseignants, donc 85 % de femmes. En 1990-1991, environ 63 % du personnel enseignant à plein temps au Québec (primaire et secondaire) était des femmes, soit la proportion la plus élevée parmi les provinces canadiennes, et cela constitue une progression d'environ 3 % par rapport à 1980-1981 (Statistiques Canada, *L'éducation au Canada, revue statistique pour 1990-1991*, p. 205.) L'enseignement primaire se féminise également dans plusieurs autres pays. Voir à ce sujet Margaret B. Sutherland et Claudine Baudoux, « Femmes et éducation : politiques nationales et variations internationales », dans *Cahiers du LABRAPS*, vol. 13, Université Laval, 1994.

26. Propos tenus par Jacques Tardif lors de sa rencontre avec la CEP. On retrouve la même idée, à savoir que ce ne sont pas les conflits rencontrés par l'enfant au cours de son développement qui importent, mais plutôt les moyens qu'il trouvera ou non à sa disposition pour les résoudre de façon satisfaisante pour lui, dans G. Raimbault et M. Manciaux, *Enfance menacée*, Paris, INSERM, 1991, p. 14.

bien-être psychologique et que la société adulte doit en être consciente : les enfants dont l'attachement premier avec l'adulte n'a pas été sécurisant au cours de leur petite enfance ; les enfants qui ont perdu le contact avec l'un de leurs deux parents et qui n'ont par ailleurs aucun autre modèle adulte du même sexe pour le pallier ; les enfants vivant avec des adultes perturbés ou fragiles sur le plan émotif.

1.4 Des univers multiples à travers lesquels circuler

Habituellement, après une période d'attachement étroit à ses parents puis d'angoisse de séparation — surtout d'avec sa mère —, l'enfant apprend progressivement à interagir avec d'autres adultes et avec ses pairs ; il développe peu à peu son être social. Or la société pousse aujourd'hui les enfants à vivre tôt en dehors de leur milieu familial, car le marché du travail exige des mères qu'elles redeviennent rapidement des travailleuses après une naissance²⁷. Les pressions sociales et économiques sont en outre si fortes et les acquis sociaux si fragiles, par ailleurs — statut plus précaire des femmes sur le marché du travail, réseau de garderies encore en-deçà des besoins et de qualité inégale —, qu'on n'ose encore trop s'interroger collectivement, à savoir si la fréquentation d'une garderie en aussi bas âge constitue ou non un réel progrès social, du point de vue des enfants eux-mêmes. Quoi qu'il en soit, **les enfants d'aujourd'hui sont beaucoup plus nombreux que ceux des générations précédentes à avoir appris très jeunes à interagir avec divers substituts parentaux**²⁸, ce qui comporte à la fois un certain nombre d'atouts et un certain nombre de risques.

Parmi les avantages de cette interaction plus précoce, mentionnons notamment l'atténuation marquée sinon la quasi-disparition de l'angoisse associée autrefois à l'entrée à l'école, ainsi que l'acquisition, bien avant l'âge de cinq ans, et ce, par la plupart des enfants ayant fréquenté les garderies, de certaines habiletés sociales : négocier, partager, attendre son tour, respecter une consigne, se parler plutôt que de se taper dessus, faire des choses ensemble.

Le fait de côtoyer régulièrement d'autres enfants compense sans doute en partie également le fait que les enfants ont aujourd'hui beaucoup moins de frères et de sœurs ; et si les soins reçus en garderie sont adéquats, cette étape de leur vie leur confère habituellement une adaptabilité et une plasticité que les enfants élevés à la maison n'ont pas toujours au même âge. La

27. Les employées des secteurs public et parapublic bénéficient actuellement d'un congé de maternité payé de vingt semaines, auquel peut s'ajouter un congé parental de dix autres semaines et un congé sans solde d'une durée maximale de deux ans ; mais il va sans dire que toutes les travailleuses ne bénéficient pas de tels avantages. La loi sur les normes minimales du travail alloue, pour sa part, trente-quatre semaines de congé aux mères, mais ce, sans solde.

28. Diverses recherches américaines ont déjà suggéré que la fréquentation d'une garderie avant l'âge d'un an pourrait être associée avec une plus grande incidence de comportements anxieux-évitants et anxieux-agressifs chez l'enfant. (J. Belsky, « Infant Day Care : A cause for concern ? », dans *Zero to three*, vol. 6, n° 5, 1986, p. 1-7). Mais ces mêmes recherches ont par ailleurs démontré que la qualité et la consistance du soin donné à l'enfant avaient davantage d'impact sur son développement que l'âge où il avait commencé à le recevoir. (D. Phillips *et al.*, « Selective Review of Infant Day Care Research », dans *Zero to three*, vol. 7, n° 3, 1987, p. 18-20). C'est d'ailleurs sur ces derniers aspects surtout que portent principalement les recherches plus récentes.

fréquentation des garderies peut toutefois comporter des risques additionnels pour le développement de certains enfants, surtout s'ils reçoivent des services de moindre qualité²⁹. Ainsi, on sait, par exemple que les enfants qui ont fréquenté une très bonne garderie sont plus compétents socialement, plus coopératifs, plus empathiques et plus habiles à résoudre des conflits ; ils ont également des interactions significativement plus positives avec les adultes par la suite³⁰.

La relation d'attachement que l'enfant établit avec un substitut parental est généralement du même type (sécurisant, anxieux/évitant, anxieux/agressif ou anxieux/désorganisé) que celle qu'il établit avec ses parents. Il y a en outre interaction entre les différentes relations établies par l'enfant et celles-ci peuvent parfois compenser les unes pour les autres, dans une certaine mesure, même si elles n'ont pas toutes le même poids. Les recherches les plus récentes démontrent par ailleurs que les enfants qui reçoivent les soins les plus prévisibles, c'est-à-dire ceux qui vivent dans des familles stables et qui fréquentent à temps plein des services de garde aux routines régulières, sont les enfants les plus susceptibles d'établir des relations d'attachement sécurisantes avec le personnel enseignant par la suite³¹.

Les enfants d'aujourd'hui doivent non seulement apprendre tôt à interagir avec des adultes différents, ils doivent également apprendre à passer aisément d'un univers à l'autre : de la maison à la garderie, puis de la maison à l'école, au service de garde et au camp de jour, quand ce n'est pas de la maison du père à celle de la mère. Ajoutons à cela l'univers télévisuel auquel ils sont exposés et celui de leur groupe de pairs et nous commencerons à avoir une petite idée de la **complexité et du fractionnement de l'univers social qui est aujourd'hui le leur**. « Enfants : la vie en confettis », ainsi était titrée une conférence dans le cadre de l'Année internationale de la famille. Face à une telle réalité, quatre situations sont possibles :

- soit que l'enfant circule entre des mondes qui sont relativement congruents, c'est-à-dire qui ont sensiblement les mêmes attentes et les mêmes façons de faire à son égard, auquel cas il passe assez facilement de l'un à l'autre (mondes congruents/transitions aisées) ;
- soit que l'enfant circule entre des mondes différents et perçoive ces différences mais qu'il adopte des stratégies qui lui permettent de passer de l'un à l'autre avec succès (mondes différents/transitions bien « gérées ») ;

29. Les principaux critères de qualité d'une garderie ou d'un service de garde sont le ratio enfant/éducatrice, la formation et la stabilité du personnel, la nature des activités et la qualité des locaux et du matériel éducatif mis à la disposition des enfants qui la fréquentent.

30. Voir D. Vandell, V. Henderson et K. Wilson, « A Longitudinal Study of Children with Day-Care Experience of Varying Quality », dans *Child Development*, n° 59, 1988, p. 1286-1292.

31. Voir Robert C. Pianta (éd.), *Beyond the Parent: the Role of Other Adults in Children's Lives*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1992.

-
- soit que l'enfant vive dans des mondes différents et perçoive ces différences, mais n'arrive pas toujours à adopter les stratégies nécessaires pour que les transitions soient réussies (mondes différents/transitions difficiles) ;
 - soit que l'enfant vive dans des mondes aux valeurs, aux normes ou aux attentes si discordantes qu'il en arrive à percevoir les frontières entre ces mondes comme insurmontables (mondes différents/transitions pratiquement impossibles).

Les élèves des groupes sociaux majoritaires, de classe moyenne ou supérieure et qui réussissent bien à l'école appartiennent pour la plupart au premier type, tandis que les élèves issus des minorités et surperformants à l'école adoptent le second. Les élèves sous-performants sont, pour leur part, plutôt typiques des deux dernières catégories³².

Enfin, les modes de vie actuels des familles font en sorte que **les enfants cumulent aujourd'hui de nombreuses pertes et de nombreuses discontinuités sur le plan relationnel** ; ils doivent survivre à toute une série de départs et de ruptures, qu'il s'agisse de leurs petits copains qui déménagent, de leurs parents qui les changent de gardienne, de garderie ou d'école ou encore qui se séparent, de leurs éducatrices ou éducateurs en garderie ou de leurs enseignantes ou enseignants qui les quittent en cours d'année. On sait toutefois peu de choses encore sur la façon dont les enfants « digèrent » la perte de ces personnes significatives dans leur vie. Ajoutons pour terminer que les enfants apprennent à devenir sociables, notamment par l'observation et l'imitation d'adultes signifiants qui interagissent entre eux. Or, les enfants ont de moins en moins l'occasion de voir des adultes interagir entre eux ; on ne va plus à la banque mais au guichet automatique aujourd'hui, par exemple ; on n'emprunte plus une tasse de sucre à la voisine, parce qu'on ne la connaît pas ; on reçoit moins d'amis à la maison, parce que c'est exigeant, qu'on est fatigué ou qu'on préfère regarder la télévision. C'est ce qui a fait dire à l'une des experts consultés par le Conseil que les enfants, comme les adultes d'ailleurs, sont en train de devenir peu à peu des « analphabètes du social³³ ».

1.5 Une plus grande liberté mais aussi une quête de sens sans précédent

Bien des inquiétudes des jeunes du primaire portent aujourd'hui sur les divers abus dont ils sont les victimes, sur les conditions dans lesquelles se déroulent leurs diverses réorganisations familiales et sur les succès qu'ils ont ou qu'ils n'ont pas à l'école. Les enfants d'aujourd'hui sont également préoccupés par les questions environnementales et par l'avenir incertain de la planète³⁴. Sur les plans moral et spirituel, **les enfants d'aujourd'hui sont**

32. Cette typologie est présentée brièvement dans P. Pheilan, H. Cao Yu et A.L. Davidson, « Navigating the Psychosocial Pressures of Adolescence : The Voices and Experiences of High School Youth », dans *American Educational Research Journal*, été 1994, vol. 31, n° 2, p. 418-419.

33. Propos tenus par Madeleine Gauthier, lors de son exposé devant les membres de la CEP.

34. Selon la ligne téléphonique Tel-jeunes, 525-ALLO (ligne ouverte diffusée quotidiennement sur les ondes de la radio de Radio-Canada) et selon les adultes qui les côtoient quotidiennement — personnel scolaire, personnel des services sociaux et parents —, ces préoccupations ressortent.

donc aux prises avec un certain nombre de questionnements et de recherche de sens peut-être plus aigus que jamais. Certes, les enfants de toutes les générations se sont toujours interrogés : pourquoi la mort, la guerre, la violence, l'abandon et de quoi demain sera-t-il fait ? Mais c'est une chose d'entendre dire qu'il y a la guerre ailleurs, quelque part, et autre chose de voir, en gros plan, aux informations télévisées, le regard halluciné d'enfants rwandais qui viennent d'être témoins du massacre de leurs parents ou les cadavres ensanglantés d'enfants tirés à bout portant dans les rues de Rio. Et quand c'est un petit copain de sa propre classe qui arrive d'un pays en guerre ou d'un pays qui mutilé ses filles ou torture ses intellectuels, quel enfant pourrait réellement se sentir à l'abri ?

Comparativement aux enfants des générations précédentes, **les enfants d'aujourd'hui jouissent d'une grande liberté, mais font preuve d'un manque de repères sans précédent** sur le plan de la construction de leur échelle de valeurs. Bouddha, Mahomet, Jésus : en qui croire ? Qui a raison ? Les copains qu'ils rencontrent sur les bancs d'école sont si différents les uns des autres : l'un reflète les doutes d'une famille agnostique, un autre croit dans la réincarnation, un autre fait partie, avec sa famille, de l'une des huit cents sectes religieuses qui se sont propagées ici et là dans le monde depuis un certain nombre d'années. Comment se situer face à tout cela, se demandent parfois les enfants ? Ou, plus prosaïquement : pourquoi dois-je sortir de la classe pour recevoir mon cours de morale, alors que mes petits copains restent, eux, et reçoivent un cours de religion ? Malgré cette multiplicité des univers de valeurs et la difficulté de se donner des repères, plusieurs enfants démontrent toutefois des débuts de convictions morales et religieuses.

En outre, un grand nombre de parents non pratiquants insistent, encore aujourd'hui, pour que l'école dispense à leur enfant un enseignement religieux qui trouve peu d'écho dans la vie qu'ils mènent à la maison, bien qu'on puisse noter des traces de convictions morales liées à la religion dans la vie quotidienne de plusieurs familles : par exemple, engagement social, solidarité, pardon. Comment ces enfants arrivent-ils à concilier concrètement tous ces mondes de valeurs ? Les enfants d'aujourd'hui sont témoins, comme aucune autre génération d'enfants ne l'a été jusqu'ici, de l'existence d'une infinie diversité de croyances, de valeurs et de pratiques ; ils appartiennent en outre à une **époque où les valeurs de référence**, c'est-à-dire celles qui rallient un large consensus social, **font particulièrement défaut** : les psychanalystes diraient qu'ils appartiennent à une société où le « père symbolique » est particulièrement manquant. Les enfants se caractérisent donc par une recherche de sens sans précédent, et ce, non seulement sur le plan spirituel mais également sur tous les plans. Ils se questionnent sur tout ce qui les entoure et c'est précisément pour satisfaire cette quête de sens que les médiateurs leur font le plus cruellement défaut de nos jours.

CONCLUSION ET RÉSUMÉ

Tant de choses ont changé dans l'environnement familial, social et scolaire des enfants qu'il ne faut pas se surprendre que ces derniers changent, eux aussi ; ceux et celles qui voient défiler plusieurs générations successives au cours de leur vie professionnelle sont particulièrement à même de le constater. Le personnel scolaire est d'ailleurs le premier à le dire : l'école ne travaille plus tout à fait avec la même « matière première » qu'il y a vingt ou trente ans. Certes, les éléments contextuels évoqués ici se conjuguent entre eux de diverses façons ; ils constituent autant de forces en présence, qui agissent pour modeler l'enfant d'une façon ou d'une autre. Certains se cumulent, d'autres s'annulent entre eux, mais chacun agit tantôt comme un point d'appui et tantôt comme un facteur de risque pour son développement. Si les nouveaux modes de vie des familles et les nouvelles réalités sociales entourant l'enfance contemporaine comportent, comme on l'a vu, un certain nombre de « risques » accrus du point de vue de l'apprentissage scolaire proprement dit — une distance croissante entre les familles et l'école, des conditions moins favorables à la réalisation de travaux scolaires à la maison, de nombreux problèmes matériels, affectifs ou sociaux —, ils comportent également de nouvelles possibilités qui, même si elles sont moins évidentes, n'en méritent pas moins d'être mises en évidence.

L'examen de ces réalités permet de voir que les enfants d'aujourd'hui sont à la fois semblables à ceux d'il y a vingt ou trente ans et différents d'eux. Semblables en ce sens que, durant ces années, se jouent toujours des choses importantes pour leur développement, à la fois sur le plan de la connaissance et de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de l'univers, de la place qu'ils peuvent prendre dans le monde et du pouvoir qu'ils acquièrent de s'y adapter et de le transformer. Mais différents aussi en ce sens que, élevés dans un autre contexte, ils ont par conséquent des caractéristiques qui leur appartiennent en propre, des traits qui sont particuliers à leur génération, des forces et des faiblesses nouvelles et qui ne sont pas exactement les mêmes que celles des autres générations d'enfants qui les ont précédés.

Leurs forces ont notamment pour nom aisance d'expression verbale, accès à de multiples sources de connaissances, autonomie précoce. Ils ont, par contre, de nouvelles vulnérabilités : un seuil de frustration bas, un manque d'axes de référence pour construire leur identité, une difficulté à transiter et à trouver leur place parmi leurs multiples milieux d'appartenance. Leur mode de vie ressemble de plus en plus à celui des adultes, à tel point que certains parlent même d'une disparition de l'enfance comme période spécifique du développement³⁵. Ils portent, en tout cas, en eux à la fois les bienfaits et les maux de cette fin de siècle et affrontent, comme génération, des défis qui leur sont propres. Le cumul de plusieurs conditions difficiles de développement chez une proportion croissante d'entre eux retient également l'attention : une pauvreté matérielle ou culturelle, une instabilité sur le plan familial ou social, un conflit de valeurs entre le milieu familial et le milieu scolaire, la mort ou la maladie d'un proche, un vécu traumatique même pour certains. Tout cela met aujourd'hui

35. Neil Postman, *The Disappearance of Childhood*, New York, Delacorte Press, 1982, 153 pages.

les capacités d'adaptation d'un bon nombre d'enfants à rude épreuve et parfois même prépare leur exclusion sociale pure et simple à plus long terme.

On a donc affaire à une population infantine à la fois plus forte et plus faible que celle d'hier, plus développée à certains égards mais aussi plus vulnérable à d'autres ; **à une population plus diversifiée**, ayant des besoins et des aptitudes plus hétérogènes que jamais ; **à une population ensuite où les écarts entre les uns et les autres sont plus marqués**, où les plus forts intellectuellement, affectivement ou socialement apparaissent plus forts que jamais, mais où les enfants à risque semblent l'être aussi plus que jamais. Et ce n'est pas tant entre les enfants qui vivent dans les grandes villes et ceux vivant en région plus éloignée que les différences sont les plus marquées ; il semble que ce soit plutôt entre les enfants de milieu favorisé et ceux de milieu défavorisé que les écarts se fassent davantage sentir.

Les regards pessimistes et parfois même apocalyptiques sur l'enfance actuelle ne manquent pas, tant dans la littérature contemporaine que dans le discours du personnel scolaire que nous avons rencontré pour les fins du présent avis. Ils sont parfois, d'ailleurs, tout aussi révélateurs des adultes qui les portent que des enfants eux-mêmes. Si certains propos sont en partie fondés, d'autres traduisent peut-être une conception idéalisée de l'enfance propre à une certaine époque. Une partie d'entre eux sous-estime, en outre, pour une bonne part la capacité générale des enfants de chaque génération de se construire eux-mêmes.

Si les enfants eux-mêmes ont changé, il faut dire que notre façon de les considérer n'y est sans doute pas étrangère non plus. Avant les années 1970, en effet, avoir des enfants faisait tout bonnement partie de la vie et, au Québec comme dans bien d'autres pays, on accueillait les enfants que la Vie nous envoyait ; ils étaient même perçus comme une main-d'œuvre utile dans certains cas. Aujourd'hui par contre, l'évolution des valeurs, la contraception et les aléas des rapports entre les hommes et les femmes aidant, plusieurs couples ne veulent pas d'enfants et d'autres repoussent le moment d'en avoir le plus tard possible.

On est bien davantage conscient du coût matériel et humain des enfants, que de ce qu'ils vont apporter d'expérience humaine unique, à nulle autre comparable, pour les personnes qui en auront la charge. Dans nos sociétés, les enfants sont de plus en plus perçus autant comme un poids, un frein ou un problème que comme le prolongement de soi dans le temps, l'espoir ou la promesse d'un monde meilleur.

Qu'on le veuille ou non, **ce que les enfants sont aujourd'hui est donc le reflet des nombreux paradoxes dans lesquels nous les élevons et de la place plutôt ambivalente que nous leur faisons dans nos vies**. À la fois choyés et peu considérés par une société plutôt « adultocentrique », socialisés tôt mais très seuls à certains moments, tantôt surprotégés tantôt laissés à eux-mêmes, les enfants d'aujourd'hui ont donc à la fois de nouveaux atouts et de nouvelles carences. La télévision les met en contact avec la planète tout entière, mais en même temps elle les habitue à une certaine passivité. Collectivement, nous acceptons qu'un nombre croissant d'enfants

vive dans la pauvreté, même si nous savons que cela a de nombreuses répercussions sur leur santé ainsi que sur leur développement intellectuel. Nous ne craignons pas de leur parler de sexualité, d'abus sexuels ou de maladies transmises sexuellement, mais nous leur parlons beaucoup plus rarement d'amour, de tendresse ou d'amitié³⁶. Les démographes déplorent le faible taux de natalité actuel, mais le marché du travail donne peu le temps aux parents de jouer leur rôle, les éducatrices et éducateurs des garderies sont peu rémunérés et les enseignantes et enseignants sont encore trop peu considérés comme de véritables professionnels. Nous ne prenons pas assez soin, comme société, de ceux et celles qui ont la tâche d'éduquer les enfants. Nous rêvons aux enfants que nous avons ou que nous n'avons pas et il nous arrive encore d'en mettre au monde, mais nous sommes de moins en moins prêts à prendre le temps qu'il faut pour les mener patiemment et progressivement jusqu'au seuil de l'âge adulte³⁷.

Dans cet esprit, le Conseil

1. invite chaque milieu scolaire à **prendre acte de la réalité psychosociale des enfants d'aujourd'hui**, notamment **en se donnant un portrait réel des enfants** qui lui sont confiés.

* *
*

***En résumé**, il faut rappeler que ce premier chapitre visait à tracer le **portrait des enfants de cinq à douze ans tels qu'ils sont aujourd'hui**. Sur le plan de leur santé, d'abord, nous avons vu que les enfants ont une meilleure espérance de vie que ceux d'il y a quinze ou vingt ans. Le taux de mortalité infantile a décru et les enfants jouissent aujourd'hui d'une meilleure alimentation. Il y a toutefois une augmentation des disparités, une augmentation du nombre d'enfants traités pour des déficits de l'attention et de la concentration et encore beaucoup trop d'enfants maltraités ou négligés. Une proportion significative d'entre eux connaît également des difficultés sur le plan de la santé mentale : anxiété, dépression, trouble d'opposition.*

***Sur le plan intellectuel**, les enfants d'aujourd'hui sont plus informés et plus stimulés, mais en même temps ils ont accès à des connaissances qui n'ont pas toujours de sens pour eux. Ils sont exposés à des stimuli plus nombreux et venant de multiples sources, mais ils ont moins l'occasion de vivre de riches relations de médiation avec les adultes. Le bagage de connaissances acquises diffère en outre plus que jamais d'un enfant à l'autre.*

***Sur le plan affectif**, les enfants d'aujourd'hui sont généralement beaucoup plus spontanés, plus habiles à s'exprimer que ceux d'hier, plus à l'aise avec*

36. Conseil de la famille, *Une place pour les enfants*, extrait du Rapport annuel 1990-1991, Québec, 1991, p. 19-34.

37. Voir à ce sujet le récent plaidoyer de la psychologue britannique Pénélope Leach pour un monde parental, social et scolaire qui fasse davantage de place aux enfants (*Children First*, Londres, éd. Knopf, 1994).

les adultes également dont ils vivent davantage à proximité ; ils sont toutefois moins soumis à leur autorité. La plupart ont une grande difficulté à différer la satisfaction de leurs besoins dans le temps. Les enfants d'aujourd'hui sont également audacieux et débrouillards, mais ils sont parfois placés dans des conditions difficiles pour construire leur identité. Certains sont beaucoup plus à risque que d'autres, parce qu'ils cumulent un plus grand nombre de difficultés.

Sur le plan social, les enfants apprennent aujourd'hui très tôt à interagir avec divers substituts parentaux. Leur univers social est plus fractionné et ils doivent apprendre à passer fréquemment d'un monde à l'autre et à être à l'aise avec cela. Ils cumulent souvent de nombreuses pertes et discontinuités et on sait peu de choses encore sur la façon dont ils absorbent ces deuils répétés.

Sur le plan spirituel, enfin, les enfants d'aujourd'hui se caractérisent par un questionnement et une recherche de sens aigus. Ils connaissent une liberté mais également une absence de repères sans précédent. Les valeurs de référence auxquelles ils peuvent se rattacher sont aujourd'hui moins évidentes.

L'EXERCICE ACTUEL DU MÉTIER D'ÉLÈVE

Être élève est un drôle de métier¹. C'est un métier non choisi et non rémunéré, comportant des tâches répétitives et fragmentées, exercé sous contrôle étroit et permanent de tiers et constamment évalué. C'est également un métier défini essentiellement par l'avenir qu'il prépare. Il consiste à faire un ensemble d'activités — participer à des cours, lire, écrire, résoudre des problèmes, faire des recherches — qui n'ont pas toujours un sens pour l'élève dans l'immédiat et qui induisent entre le savoir et lui un rapport souvent gratuit et à long terme. Nous allons maintenant examiner de quelle façon les enfants exercent aujourd'hui ce métier d'élève et quel impact leur contexte familial, social et scolaire a sur leur façon actuelle d'être et d'agir à l'école. Les caractéristiques des enfants d'aujourd'hui seront ainsi mises en relation avec l'attention et l'intérêt dont ils font preuve en classe et avec le sens qu'ils donnent à l'école dans leur vie. Elles seront également reliées à leur attitude actuelle devant l'effort, à leur degré de persévérance devant une difficulté et au type de rapport qu'ils établissent désormais avec l'adulte et avec leur pairs, l'apprentissage scolaire ayant essentiellement lieu dans le cadre d'une vie de groupe. Nous verrons enfin comment le contexte actuel dans lequel les enfants vivent marque leur façon d'aborder les tâches qui leur sont proposées à l'école et modifie la relation qui s'établit entre eux-mêmes, l'enseignante ou l'enseignant et le savoir.

2.1 Des acquis plus nombreux mais moins bien intégrés

L'immense ouverture d'esprit des enfants, leur éveil et leur curiosité ont été évoqués dans les pages qui précèdent ; **leur exposition à un nombre croissant de stimuli** de même que leur accès à une multiplicité de lieux éducatifs ont également été soulignés. On a noté la diminution des occasions qui leur sont offertes de faire des apprentissages « médiatisés », c'est-à-dire d'avoir auprès d'eux des adultes qui les aident à décoder les informations qui leur parviennent. L'augmentation des écarts entre les acquis des enfants a enfin été mise en évidence. Ces premiers traits modifient déjà la façon d'exercer le métier d'élève et exercent à eux seuls une pression importante sur l'école primaire².

Si le bagage de connaissances acquises antérieurement ou à l'extérieur de l'école constitue sans contredit une force nouvelle sur laquelle l'école doit miser, **il semble par ailleurs que ces connaissances soient très peu liées les unes aux autres** dans l'esprit des enfants **et qu'elles s'avèrent en outre peu transférables d'une situation à une autre**. Un enfant verra une émission télévisée sur la pollution des lacs en Abitibi, mais ne fera pas nécessairement le lien avec son cours de sciences de la nature, par exemple. Certains observateurs soutiennent que c'est parce que les connaissances accumulées ne sont pas assez ancrées dans des rapports avec des personnes que

1. Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994, p. 12-14, 19, 33-62.

2. Les pressions s'exercent également sur les services d'éducation préscolaire et sur le programme du préscolaire lui-même. Le retard du Québec en matière de services à la petite enfance, par rapport à de nombreux pays industrialisés, est connu (voir à ce sujet Réginald Grégoire, *Politiques relatives à la petite enfance dans quelques pays*, Québec, Secrétariat à la famille, 1993, 172 pages) mais il ne sera vraisemblablement pas corrigé à court terme, même si une politique relative à la petite enfance est sur le point de paraître. Le Conseil prépare présentement un nouvel avis sur l'éducation à la petite enfance.

ces transferts ne se font pas, comme si nous avions multiplié les savoirs, les connaissances et les techniques, mais que nous avons perdu par ailleurs ce que Jacques Grand'Maison appelle l'« intelligence de la démarche initiatrice³ ». D'autres ajoutent que, acquises au moyen de l'image plutôt que par des mots, les soi-disant connaissances n'auraient pas fait l'objet d'un travail d'interprétation assez élaboré de la part de l'enfant ; elles n'auraient notamment pas suffisamment donné lieu à la fabrication d'images mentales de sa part⁴. Il faut, en passant, se rappeler qu'il nous arrive à nous aussi, adultes, d'avoir une connaissance superficielle de certaines choses ou de ne pas être capables d'appliquer une connaissance que l'on possède à un contexte différent. Il y a donc, ici, **une nouvelle exigence pour le métier d'élève : celle d'intégrer et de transférer des connaissances**. Mais il y a là aussi une **nouvelle exigence pour l'école, qui a désormais pour tâche d'aider les élèves à organiser leurs savoirs en un tout cohérent, à intégrer et à transférer des savoirs qu'ils possèdent déjà**.

Cette situation est à son tour assez déstabilisante pour le personnel enseignant, dont le défi principal consiste aujourd'hui à aider les élèves à faire des liens, ce pour quoi il n'a pas toujours été formé explicitement. Or, c'est à lui surtout que revient aussi aujourd'hui le formidable défi de composer avec toute cette diversité. C'est à lui qu'on confie simultanément des élèves en santé et d'autres sous-alimentés ou atteints de divers handicaps, des élèves nés ici et d'autres qui viennent tout juste d'immigrer, des élèves dont la langue d'enseignement est également la langue maternelle et d'autres pour qui elle n'est qu'une deuxième ou même une troisième langue, des élèves habitués à la vie de groupe depuis longtemps et d'autres qui ne sont pratiquement jamais sortis de leur milieu familial. Les enseignantes et enseignants actuels — et en particulier peut-être les enseignantes et enseignants de l'île de Montréal — sont donc beaucoup plus interpellés par les nouvelles réalités psychosociales. Ils ont parfois le sentiment que la courbe normale (ou courbe de Gauss) ne reflète plus du tout la composition de leurs groupes d'élèves et que l'hétérogénéité de ces derniers, autant en ce qui concerne les acquis que les besoins, est devenue quelque chose d'excessivement difficile à gérer pour eux.

2.2 Une attention et un intérêt mitigés pour les tâches scolaires

Les élèves du primaire, tout comme leurs aînés mais à un degré moindre, **font preuve d'un intérêt plutôt mitigé pour ce que l'école leur propose⁵**. C'est du moins ce qu'en disent le personnel scolaire interrogé et les journalistes qui écrivent des articles sur eux. On les entend souvent dire que les enfants s'ennuient à l'école. Certes, ce trait n'est pas particulier à leur génération et il y a toujours eu des élèves qui aimaient mieux regarder par la fenêtre et rêver d'être ailleurs que d'appliquer une règle de grammaire ou de chercher à résoudre une équation. Mais il nous semble assez accentué et assez répandu pour mériter qu'on s'y arrête un peu au passage.

3. J. Grand'Maison, conférence d'ouverture du congrès de l'AQPMR (automne 1993) et dont le texte est reproduit dans la revue *Co Partage*, vol. 15, n° 2, mars 1994, p. 37-44.

4. Propos tenus par Germain Duclos et qui font référence aux travaux d'Antoine de la Garanderie sur la gestion mentale, notamment.

5. Voir CSE, *Pour des apprentissages pertinents au secondaire*, 1994, p. 3-4 et CSE, *Les Nouvelles Populations étudiantes des collèges et des universités*, 1992, p. 33.

Il est possible que plus connaissements, plus éveillés, plus curieux, les enfants d'aujourd'hui soient aussi plus critiques et plus exigeants envers ce qu'on leur demande de faire, ou tout simplement qu'ils osent davantage le manifester parce que leurs rapports avec les adultes sont moins hiérarchisés que par le passé, comme on l'a vu. Par ailleurs, convenons que les contenus scolaires ne sont souvent pas aussi intéressants que ceux véhiculés par d'autres lieux éducatifs, soit parce qu'ils portent sur des apprentissages techniques (par exemple, l'orthographe), soit parce qu'ils sont présentés de façon abstraite et compartimentée (par discipline), soit parce que leur pertinence est plus ou moins évidente pour l'élève au premier abord. Ce dernier ressemble alors souvent à quelqu'un qui serait en train d'assembler un gigantesque casse-tête mais sans pouvoir regarder le couvercle de la boîte, c'est-à-dire sans avoir une idée de ce que l'ensemble du travail va donner une fois terminé⁶. De plus, il est clair que, grands consommateurs de télévision, les enfants sont désormais portés à privilégier ce mode d'accès à l'univers des connaissances, au détriment des modes promus par l'école : la pensée linéaire, l'analyse des liens de cause à effet, les apprentissages à long terme⁷.

On sait que les principaux déterminants de la motivation scolaire sont la perception de soi, la perception de la valeur (utilité, plaisir) d'une activité, la perception de sa propre compétence à accomplir cette activité et, enfin, la perception de la faisabilité de la tâche⁸. Ainsi, certains apprentissages scolaires ont une valeur moins évidente pour les élèves d'aujourd'hui, parce qu'ils tiennent peu compte des nouvelles réalités familiales et sociales. Pourquoi apprendre à compter, puisqu'il y a des calculatrices partout ? Pourquoi tant bûcher sur la grammaire, alors que des logiciels de correction orthographique existent ? Pourquoi faire des travaux scolaires auxquels mes parents s'intéressent plus ou moins ou pour lesquels ils ne peuvent pas m'aider ? Voilà des questions que les élèves se posent de plus en plus et auxquelles l'école se doit de répondre si elle veut maintenir leur engagement.

Il arrive également que certains élèves ne perçoivent pas suffisamment le pouvoir qu'ils ont sur leurs résultats scolaires ; ils les attribuent ainsi davantage à la fatalité (« je suis poche ») qu'à une conséquence de leurs efforts (« je ne m'étais pas assez préparé »), ce qui entraîne dès lors un engagement moins actif de leur part. Plusieurs élèves sont également moins motivés lorsqu'il y a trop d'écart, à l'école même, entre la façon dont l'enseignement est dispensé (le cours magistral où l'élève est passif) et la façon dont l'apprentissage est évalué (des problèmes à résoudre où l'élève est actif). La qualité

6. Propos tenus par Jacques Tardif devant les membres de la Commission de l'enseignement primaire. Voir aussi *Pour un enseignement stratégique [...]*, p. 87-149.

7. Dans un avis précédent, le Conseil a décrit l'influence particulière qu'a aujourd'hui la télévision sur le mode d'accès à l'univers des connaissances des jeunes. Non seulement la télévision véhicule des contenus explicites, mais encore elle transmet des manières de penser. Ainsi, elle mise d'abord et avant tout sur un mode de connaissance *par l'image* ; elle cultive la *pensée « en arborescence »*, pratique une approche de la réalité *fondée sur l'instantané* et livre ses messages sous la forme du *spectacle*. (CSE, *Les Enfants du primaire*, 1989, p. 22-23.)

8. Rolland Viau, *La Motivation en contexte scolaire*, Montréal, éd. du Renouveau pédagogique, 1994, p. 39-73.

de la motivation scolaire des élèves est enfin à mettre en relation avec celle du personnel scolaire et avec la valeur accordée aujourd'hui à l'éducation par certains parents et par la société en général. Cette dernière entretient en effet des attentes sans cesse croissantes envers l'école, mais les moyens matériels et humains qu'elle lui donne pour les atteindre décroissent par ailleurs depuis maintenant plus d'une décennie.

Lorsqu'on se donne la peine d'interroger les élèves eux-mêmes à propos de leur motivation scolaire⁹, on s'aperçoit toutefois qu'ils ne jugent habituellement pas l'école en bloc mais trouvent plutôt tel ou tel cours plus ou moins intéressant pour telle ou telle raison. Ainsi, les élèves aiment les classes où ils ont le sentiment de connaître l'enseignante ou l'enseignant et les autres élèves et ils préfèrent les classes où ils se retrouvent avec leurs amis. Ils aiment également les classes où ils se sentent en sécurité émotive : ils supportent d'être placés devant des défis ou mêmes déstabilisés, mais pour autant qu'on ne les fasse pas se sentir ridicules ou stupides. Ils sont très sensibles aux variations dans le climat de leur classe et de leur école et accordent beaucoup d'importance aux attitudes du personnel scolaire à leur égard. Ils préfèrent, enfin, les classes où le maître interagit avec eux plutôt que celles où ils doivent réaliser des tâches chacun pour soi.

Lorsque les activités sont variées, que la participation active est possible et que différentes méthodes pédagogiques sont utilisées, les élèves sont généralement intéressés à pratiquer leur métier d'élève et ils s'engagent dans ce qu'on leur demande de faire¹⁰. La majorité des élèves du primaire que nous avons interrogés aiment leur école surtout en tant que lieu d'appartenance et parce que les interactions sociales y sont plus variées que celles qui ont cours à l'intérieur de leur famille. Ils souhaitent généralement habiter le plus près possible de l'école et aiment y retrouver leurs amis dans la cour, même le soir et durant les fins de semaine. Certains élèves y sont même mieux que dans leur milieu familial, soit parce qu'ils y ont plus chaud, y sont mieux nourris, y sont plus en sécurité ou s'y sentent davantage respectés et écoutés.

L'école doit donc d'abord admettre qu'il n'est pas possible de mobiliser toutes les énergies vitales des enfants au seul profit de l'apprentissage et qu'elle pourrait offrir d'autres enjeux significatifs¹¹. **Mais elle doit, en même temps, chercher à proposer aux élèves des apprentissages qui donne un sens à leur métier d'élève**¹². Bien sûr, le savoir qui présente un

9. Ce que nous avons peu fait nous-mêmes dans le cadre de ces travaux mais que des anthropologues américaines ont fait. (Voir P. Phelan, A.L. Davidson et H.T. Cao, « Speaking Up : Student's Perspectives on School », *Pbi Delta Kappan*, vol. 73, n° 9, mai 1992, pp. 695-704). Ces chercheuses ont interrogé des jeunes du secondaire, mais nous estimons que le point de vue des élèves du primaire serait vraisemblablement semblable à plusieurs égards aux éléments rapportés ici.

10. Toujours selon les témoignages d'élèves recueillis par P. Phelan et autres.

11. P. Perrenoud, *op.cit.*, p. 25-26.

12. Notamment en tenant davantage compte de leurs préoccupations. Voir, à ce sujet, Louise Lafortune et Lise St-Pierre, *Les Processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, éd. Logiques, 1994, 327 pages.

sens pour l'élève, c'est surtout celui qui lui permettra de ressembler aux adultes importants de son entourage ; le rapport de l'élève au savoir est donc d'abord amorcé en famille. Mais le personnel scolaire a beaucoup de pouvoir sur le sens que les élèves donnent aux tâches scolaires ; il peut notamment informer davantage les élèves de ce qu'il est possible pour eux d'acquérir à l'école, il peut encourager ou décourager, mobiliser ou démobiliser, inclure ou exclure. Il peut enfin aider les élèves à passer d'un simple rapport d'adaptation à ce qui leur arrive à un rapport de projection d'eux-mêmes dans l'avenir¹³. **Il y a donc ici une autre exigence pour l'école, qui doit désormais montrer plus clairement aux élèves ce qu'elle peut leur apporter, les aider davantage à donner un sens à leur métier d'élève**, en rendant la pertinence des apprentissages qu'elle propose plus explicite, en entretenant davantage la motivation intrinsèque des élèves et en liant davantage l'apprentissage au plaisir de la maîtrise.

2.3 Des relations personnelles exigeantes avec les adultes

On a vu au premier chapitre que les enfants d'aujourd'hui étaient plus à l'aise avec les adultes et qu'ils cherchaient à établir avec eux des rapports plus égalitaires ; leur difficulté plus marquée de différer la satisfaction de leurs besoins dans le temps a également été évoquée. On a souligné l'audace, la débrouillardise et l'autonomie dont un grand nombre d'enfants font preuve aujourd'hui, même s'il s'agit parfois d'une précocité plus apparente que réelle dans certains cas, de même que les défis particuliers qu'ils avaient à affronter sur le plan de la construction de leur identité. On a enfin fait allusion au nombre croissant d'enfants actuellement traités pour des déficits d'attention ou considérés comme hyperactifs.

Dans l'exercice de leur métier d'élève, les enfants d'aujourd'hui réclament, de fait, une attention de plus en plus personnalisée de la part de leurs enseignantes et de leurs enseignants. Le personnel scolaire constate, par exemple, qu'il lui est de plus en plus difficile d'atteindre tous les enfants à travers une consigne de groupe et que les enfants ont de plus en plus besoin que l'on s'adresse à eux personnellement pour se sentir interpellés, tantôt parce qu'ils sont peu habitués à vivre en groupe et tantôt parce qu'ils y sont habitués depuis longtemps et ont appris à se retirer ou à n'entendre que ce qu'ils veulent bien entendre. Plusieurs élèves interrogés par le Conseil ont par ailleurs mentionné se sentir à l'étroit dans leur école ; ils voudraient notamment plus d'espace physique, témoignant par là de leur besoin ou de leur désir de prendre plus de place, physiquement et psychologiquement parlant. Les jeunes interviewés par P. Phelan ont aussi dit qu'ils préféreraient les cours où les enseignants s'adressaient à eux comme à des personnes à part entière, plutôt que les cours où on leur donnait simplement un chapitre à lire ou un exercice à compléter¹⁴. Un nombre croissant d'élèves attendent plus encore de la part des adultes en milieu scolaire ; ils cherchent à se confier à eux lorsqu'ils vivent des périodes plus perturbées et se montrent avides d'obtenir leur attention et leur approbation, parfois plus à la manière de quelqu'un qui cherche à combler une carence que comme quelqu'un qui utiliserait simplement une personne plus âgée comme

13. Monique Croizier, *Motivation, projet personnel, apprentissage*, Paris, éd. ESF, 1993.
14. P. Phelan et autres, *op.cit.*, p. 699.

un guide. Toutefois et paradoxalement peut-être, comme il leur arrive parfois de connaître des choses que leurs enseignantes ou enseignants ne connaissent pas, **les élèves sont portés à ne plus voir en eux des experts, ce qui ne les empêche pas pour autant de les prendre encore pour modèle.**

Cette demande d'une attention personnalisée et d'une reconnaissance de leur singularité crée toutefois une **pression considérable sur l'école, qui doit prendre les élèves là où ils sont et répondre à leurs besoins pour les amener ailleurs et les faire devenir autres**, et ce, dans le cadre d'une vie de groupe. Elle pèse également très lourd sur les épaules du personnel scolaire, qui se retrouve tiraillé entre les demandes des élèves et celles de l'institution scolaire. Le personnel enseignant, en particulier, a de plus en plus de difficulté à concilier cette fonction d'écoute et de prise en considération des préoccupations personnelles des élèves avec sa fonction principale de mise en contact de l'élève avec le savoir.

Or, si un père et une mère doivent aujourd'hui transmettre tous deux à l'enfant à la fois l'amour et la loi, mais chacun à sa façon, de la même manière l'école est aujourd'hui appelée à être à la fois « père social » et « mère sociale » de l'enfant : elle doit simultanément prendre soin de lui et lui transmettre la culture scolaire. Et si, sur le plan familial, il n'y a plus aujourd'hui un père pourvoyeur et une mère nourricière mais deux parents qui sont à la fois pourvoyeurs et nourriciers, il semble qu'il ne puisse pas non plus y avoir aujourd'hui une famille qui s'occupe exclusivement des besoins affectifs et matériels des enfants et une école qui s'occupe exclusivement de ses besoins intellectuels¹⁵.

2.4 Le besoin de développer des habiletés sociales avec leurs pairs

On sait que les enfants d'aujourd'hui développent tôt un réseau social assez étendu — par exemple, petits voisins, enfants des amis de leurs parents, copains de la garderie ou du cours de natation — mais qu'ils ont, par contre, moins l'occasion d'apprendre à partager leur territoire intime et privé, parce que leur fratrie est beaucoup plus réduite que par le passé.

Dans l'exercice de leur métier d'élève, les enfants d'aujourd'hui ont donc besoin plus que jamais les uns des autres pour se développer ; mais en même temps ils ont parfois des rapports plus conflictuels avec leurs pairs que par le passé, à la fois parce qu'ils savent moins s'y prendre pour entrer en relation et parce qu'ils vivent dans une société où la violence est de plus en plus présente. Le personnel scolaire est d'avis que

15. Cette conception s'inscrit dans le prolongement des travaux des psychanalystes Christiane Olivier et Guy Corneau tels que présentés lors du Colloque « Pères à part entière », Université de Montréal, 24-25 octobre 1994, (actes à paraître). Corneau, en particulier, y a développé l'idée que ce n'était pas seulement le père personnel qui faisait actuellement défaut dans le développement de plusieurs enfants mais également le « père social », c'est-à-dire les institutions qui incarnent l'autorité (l'État, le clergé, la justice, l'école), et aussi le « père symbolique », c'est-à-dire les valeurs de référence qui font consensus au sein de l'ensemble de la société. Voir aussi Jane R. Martin, *The School-home: Rethinking Schools for Changing Families*, Cambridge University Press, 1992, et Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools: an Alternative Approach to Education*, New York, Teachers College Press, 1992, 208 pages.

les élèves d'aujourd'hui manquent parfois de tolérance entre eux, qu'ils se parlent beaucoup mais s'écoutent peu et que leurs rapports sont de plus en plus empreints de petites violences quotidiennes : injures, menaces, coups. En fait, il y a plus de dix ans déjà que le milieu scolaire est préoccupé par la hausse de la violence entre élèves et qu'il cherche à la prévenir et à la contrer. On entend ici par « violence entre élèves » le fait de se battre, de malmenier et d'intimider les autres, de les agresser physiquement. Les recherches démontrent que les élèves qui ont le plus souvent recours à la violence à l'école sont les garçons, les enfants qui vivent en milieu urbain défavorisé et ceux qui ont fréquenté plusieurs milieux de garde ; les enfants de mères adolescentes, ceux dont la séparation des parents a été mal vécue et les enfants uniques, seraient également plus portés à avoir recours à la violence dans leurs rapports avec leurs pairs. Plus l'enfant cumule de facteurs parmi ceux qui sont énumérés ici et plus il est susceptible d'avoir recours à des comportements violents à l'école, ce qui ne veut pas dire qu'il y ait un lien de causalité entre eux pour autant¹⁶.

Ce que l'école appelle un « trouble du comportement » désigne habituellement la présence importante et persistante de comportements surréactifs — agression, intimidation, refus — ou sous-réactifs — peur, dépendance, retrait. Il faut savoir que derrière les comportements surréactifs se cache souvent une certaine anxiété. De vingt à trente pour cent des jeunes ont un jour ou l'autre un problème de comportement, mais ce problème persiste durant une bonne partie du cheminement scolaire de trois à six pour cent des élèves environ ; il caractérise trois fois plus de garçons que de filles¹⁷. Il y a donc encore ici une **exigence accrue pour l'école, qui plus que jamais sans doute a pour tâche d'apprendre à chacun des élèves à prendre sa place mais sans prendre toute la place**, de les amener à troquer progressivement leur toute-puissance infantile contre le plaisir de maîtriser un éventail de plus en plus vaste de situations et d'habiletés sociales de toutes sortes.

2.5 Des différences dans l'exercice du métier d'élève

Que cela nous plaise ou non de le reconnaître, l'école réussit différemment aux garçons et aux filles, aux élèves des milieux défavorisés et à ceux des milieux plus à l'aise.

Dès la première année scolaire, par exemple, les filles exercent mieux leur métier d'élève que les garçons, car elles sont mieux armées pour répondre aux exigences de l'apprentissage collectif ; elles gardent d'ailleurs cet avantage tout au long de leurs études primaires, tandis que les garçons redoublent davantage et qu'ils sont surreprésentés parmi les élèves nécessitant des services d'orthopédagogie ou de rééducation. C'est le cas d'ailleurs non seulement au Québec, mais dans la plupart des pays industrialisés. La réussite scolaire plus grande des filles au primaire serait notamment attribuable à leur attention plus soutenue, à leur plus grande capacité de contrôle sur elles-mêmes et au fait qu'elles feraient un usage plus efficace de leurs

16. Ces facteurs ont été mis en évidence par Richard E. Tremblay et autres, du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale (GRIPE) de l'Université de Montréal.

17. H. Poliquin-Verville et E. Royer, *Les Troubles du comportement à l'école : un état de connaissances*, Éducation Canada, 1992, p. 28-31.

capacités (meilleure « intelligence de situation ») que les garçons. Les filles les plus populaires parmi leurs pairs sont d'ailleurs celles qui valorisent davantage l'école, tandis que les garçons les plus populaires sont au contraire ceux qui la valorisent le moins¹⁸. Une différence selon le sexe apparaît donc très tôt dans le cheminement scolaire des élèves : elle semble être, pour une part importante, le résultat d'une socialisation familiale et sociale différente, donc modifiable¹⁹.

Les élèves des milieux moyen et aisé pratiquent également plus facilement leur métier d'élève que ceux des milieux défavorisés. D'une part, les seconds sont en moins bonne santé que les premiers et ils ont des habitudes de vie moins propices à la réussite scolaire ; ils mangent moins bien, se couchent plus tard, regardent davantage la télévision et consacrent moins de temps à leurs travaux scolaires, par exemple. Mais le contenu culturel de l'école est également plus éloigné de leurs préoccupations que de celles des élèves issus des milieux plus aisés. On connaît également le conflit de loyauté vécu par les élèves provenant de milieux qui ne valorisent pas l'école et qui, y réussissant, ont en même temps le sentiment de trahir leur milieu d'origine en quelque sorte²⁰. Ajoutons, en outre, qu'il y a une trentaine d'années, les parents des milieux défavorisés étaient des personnes qui avaient quitté l'école plus tôt que les autres pour aller vers le marché du travail, tandis qu'aujourd'hui ce sont plus souvent des personnes que l'école et le marché du travail ont exclues. On comprend dès lors qu'il leur soit beaucoup plus difficile que pour les premiers de concevoir que l'école puisse apporter quelque chose de positif à leur enfant.

Les variables « sexe » et « milieu social » semblent en outre avoir des effets cumulatifs. Ainsi, les différences de réussite scolaire entre les garçons et les filles sont beaucoup plus marquées dans les milieux moins favorisés, comme si la culture masculine y était davantage en contradiction encore avec la réussite scolaire que dans les milieux plus aisés²¹. Au peu d'engagement des pères dans l'éducation de leurs enfants et à une socialisation familiale et scolaire souvent sexiste s'ajoutent donc l'absence de modèles masculins à l'école primaire et l'inadaptation relative de cette dernière aux besoins particuliers des garçons. L'avantage relatif des filles dans le système scolaire actuel n'est toutefois pas sans limites ; elles ont notamment plus de

18. P. Adler, S.J. Kless, P. Adler, « Socialization to Gender Roles », dans *Sociology of Education*, vol. 65, juillet 1992, p. 169-187.

19. Voir Bianka Zazzo, *Féminin - masculin à l'école et ailleurs*, Paris, Presses universitaires de France, 1993 et Marie Duru-Bellat, *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, éd. L'Harmattan, 1990, 208 pages.

20. Voir notamment Michèle Drolet, *L'Enseignement en milieu socio-économiquement faible*, Montréal, CECM, 1990 et Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, 1993, 295 pages.

21. Voir P. Bouchard et J.C. St-Amant, « Les stéréotypes sexuels et la scolarisation au secondaire », dans *Bulletin du CRIRES*, n° 4, mars 1994. Les garçons de milieu populaire satisferaient davantage aux normes de la virilité par la pratique de sports de compétition, le travail rémunéré ou même la délinquance que par la réussite scolaire, selon ces chercheurs.

difficultés que les garçons à transformer leur capital scolaire en capital social, par la suite.

En ignorant ces différences, c'est-à-dire en les tenant simplement pour acquises mais sans les prendre en considération dans son intervention éducative, l'école ne peut que les accentuer davantage ; c'est d'ailleurs souvent ce qu'elle fait. **L'école est donc conviée à prendre activement en compte ces différences et à les contrebalancer dans certains cas**, puisqu'il est établi que ces réalités ne sont pas immuables et que diverses interventions bien ciblées peuvent venir les modifier. Plutôt que d'attribuer les échecs et les abandons scolaires des élèves à des déficiences individuelles ou sociales, l'école est sollicitée à examiner davantage les valeurs, les mécanismes et les structures qui, chez elle, contribuent à maintenir les inégalités. Nous verrons au prochain chapitre que certaines écoles primaires ont déjà entrepris diverses initiatives en ce sens.

CONCLUSION ET RÉSUMÉ

En somme, selon les personnels scolaires interrogés, les élèves du primaire d'aujourd'hui connaissent beaucoup de choses, mais leur difficulté à faire des liens entre les savoirs n'en est par contre que plus apparente. Ils sont curieux, mais n'aiment pas l'effort et abandonnent vite devant une difficulté. Ils réclament une attention personnalisée de la part de l'adulte et savent peu vivre en groupe, surtout dans le cas des garçons. Est-ce à dire qu'ils exercent moins bien leur métier d'élève que les enfants des générations précédentes ? À entendre le discours tenu dans les écoles visitées par le Conseil, on pourrait en tout cas être porté à le croire. Interrogés sur la réalité psychosociale des enfants d'aujourd'hui, les gens nous parlent des problèmes ; on fait peu mention des nouvelles forces des élèves ou des nouvelles possibilités que comportent également leurs contextes de vie actuels.

*« Il est naturel de percevoir d'abord les aspects négatifs des changements qui surviennent », rappelait la sociologue Madeleine Gauthier, « ce n'est qu'ensuite, une fois qu'on s'y adapte, qu'on en vient à percevoir aussi les avantages ou les apports. » Il est en outre difficile d'éviter de se référer mentalement à l'enfant parfait, à l'élève idéal, utopique, auquel toute enseignante et tout enseignant rêve malgré lui plus souvent qu'autrement, et de composer plutôt avec les élèves réels que l'on a devant soi. Si les enfants d'aujourd'hui sont à la fois semblables et différents de ce qu'ils étaient, en raison du contexte familial, social et scolaire qui est aujourd'hui le leur, comme on l'a vu au premier chapitre, il n'est que **normal qu'ils exercent également leur métier d'élève autrement**.*

C'est le propre de toute enfance que d'être impatiente, rêveuse et peu persévérante et, de tout temps, une proportion importante d'élèves cherche à faire le moins d'efforts possible à l'école. Ces caractéristiques semblent toutefois accentuées aujourd'hui par le fait que l'école actuelle est une école de masse, qui accueille tous les élèves sans distinction et qui les scolarise presque tous dans des classes régulières, qu'ils soient ou non atteints de handicaps ou qu'ils souffrent de difficultés diverses.

De plus, en particulier dans la grande région de Montréal, des élèves de langue maternelle française ou anglaise sont scolarisés côte à côte avec d'autres élèves pour lesquels le français ou l'anglais sont une deuxième ou même une troisième langue. À cette diversité s'ajoute celle des acquis extra-scolaires des élèves et celle de leurs contextes familiaux et sociaux, qui vont en s'accroissant et d'où découlent des besoins qui varient également de plus en plus. Il est difficile d'imaginer plus grande hétérogénéité que celle qui a cours actuellement au sein de chaque groupe-classe, sans compter ensuite celle qui existe également dans les établissements d'éducation eux-mêmes.

***Une telle hétérogénéité dans l'exercice du métier d'élève rend notamment la gestion de classe à la fois particulièrement complexe et doublement importante**, car tout manque relatif, réel ou perçu comme tel, de sensibilité de la part du personnel enseignant aux différences individuelles des élèves augmente la probabilité d'apparition de troubles de la conduite ou du comportement chez eux. Si le personnel scolaire en exercice est de plus en plus apte à identifier la nature de l'aide dont chacun de ses élèves peut avoir besoin, il n'est pas plus apte à la lui fournir pour autant, que ce soit en raison*

des ressources qui vont en décroissant, du peu de temps dont il dispose ou des contraintes organisationnelles qui l'en empêchent ; il se sent donc de plus en plus impuissant²².

La nouvelle réalité psychosociale des enfants d'aujourd'hui interpelle donc fortement les enseignantes et enseignants, parce qu'elle les amène à remettre toutes sortes de choses en question : leur pratique pédagogique, leur approche éducative, leur relation d'aide. Même leur conception de l'autonomie professionnelle doit s'ajuster au fait qu'ils sont de plus en plus appelés à travailler en concertation avec d'autres intervenants : par exemple, orthopédagogues, intervenants des services personnels à l'élève, éducateurs et éducatrices du service de garde. Le personnel de direction est, lui aussi, amené à développer des habiletés nouvelles ; il doit plus que jamais valoriser et mobiliser tout son personnel dans la recherche de solutions, arbitrer des conflits de valeurs de plus en plus fréquents entre certaines familles et le milieu scolaire et miser sur les forces conjuguées des parents, de l'école et de la communauté environnante. Enfin, le personnel non enseignant est lui aussi appelé à faire face à des situations nouvelles et à adapter ses façons d'intervenir.

Dans cet esprit, le Conseil

2. incite chaque milieu scolaire à **analyser l'impact** de la nouvelle réalité psychosociale des enfants **sur la façon dont ceux-ci exercent aujourd'hui leur métier d'élève.**

* *
*

***En résumé**, rappelons que ce deuxième chapitre visait à décrire et à analyser la façon dont les enfants de cinq à douze ans exercent aujourd'hui leur métier d'élève. Si l'on regarde d'abord la relation qu'ils ont avec les savoirs en général, on s'aperçoit que les enfants vivent aujourd'hui dans un monde caractérisé à la fois par une croissance exponentielle des savoirs et par la diminution des occasions de faire des apprentissages médiatisés. Lorsqu'ils entrent à l'école, les enfants ont donc par conséquent des acquis plus nombreux, mais moins bien intégrés. Pour pallier cela, l'école devrait notamment miser davantage sur ce qui lui est propre, c'est-à-dire sur la possibilité qu'elle a de faire acquérir des savoirs par l'entremise des contacts entre des personnes (maître-élèves et élèves entre eux). Elle devrait également apprendre davantage aux élèves à faire des liens, leur montrer à organiser les savoirs qu'ils possèdent déjà en un tout cohérent et signifiant pour eux.*

22. Les personnes rencontrées lors des visites du Conseil dans certaines écoles de la région montréalaise ont d'ailleurs fait état de la détresse qui était la leur et celle de leurs collègues, de l'angoisse et du découragement qui les habitent désormais depuis plusieurs années déjà et des « stratégies de survie » que certaines d'entre elles se voient forcées d'adopter : absences répétées, congés à traitement différé, thérapies personnelles pour ne pas « craquer ».

*Les enfants d'aujourd'hui ont également **une attention et un intérêt plus mitigés** que ceux d'hier **envers les savoirs plus proprement scolaires**. L'école doit donc d'abord accepter le fait qu'il n'est pas possible de mobiliser toutes les énergies vitales des enfants au seul profit de l'apprentissage intellectuel et se souvenir que cet apprentissage requiert un effort qui n'est pas toujours associé à un plaisir immédiat. Elle est invitée à proposer aux élèves des apprentissages plus signifiants et à s'investir davantage dans des contacts interpersonnels avec eux, si elle veut qu'en retour ils s'investissent davantage dans les apprentissages qu'elle leur demande de faire.*

*Sur le plan des **relations qu'ils établissent avec les adultes à l'école**, les élèves du primaire ne considèrent plus a priori leurs profs comme des experts, mais cela ne les empêche pas de les prendre encore pour modèles. Ils réclament toutefois une attention de plus en plus personnalisée de leur part. L'école est donc conviée, d'une part, à les prendre comme ils sont, bien sûr, et par conséquent à tenter de répondre à ce besoin, mais sans négliger de les amener ailleurs, et sans cesser de jouer pour autant son rôle de « père social », c'est-à-dire d'incarner les valeurs de référence de l'ensemble de la société, d'autre part.*

*Sur le plan des **relations qu'ils entretiennent entre eux**, les élèves d'aujourd'hui ont plus que jamais besoin de leurs pairs, parce qu'ils ont moins de frères et de sœurs, mais en même temps et paradoxalement ils savent de moins en moins s'y prendre pour interagir avec eux. Il y a là aussi un appel lancé à l'école, qui doit plus que jamais apprendre aux élèves à prendre leur place sans l'occuper tout entière, les amener à renoncer progressivement à la toute-puissance infantile et à lui substituer une interdépendance bien assumée, doublée du plaisir de la maîtrise des choses et des situations.*

*Par ailleurs et aujourd'hui plus que jamais peut-être, **les enfants exercent différemment leur métier d'élève, selon leur sexe et leur milieu socio-économique**. L'école est donc conviée à s'y prendre différemment avec les sous-groupes qu'elle accueille, si elle veut éviter de reproduire ou même d'accentuer les inégalités existantes.*

POUR L'ÉCOLE : PRENDRE ACTE ET S'AJUSTER

L'école primaire accueille donc aujourd'hui une génération d'enfants qui a de nouvelles caractéristiques, de nouvelles forces et aussi de nouvelles vulnérabilités ; elle s'adresse à une population enfantine qui exerce différemment son métier d'élève. L'école peut ignorer cela et continuer de faire les choses comme elle les faisait il y a vingt ou vingt-cinq ans, mais cela lui est de moins en moins possible. Elle peut aussi déplorer, impuissante, les familles qui éclatent, la pauvreté qui augmente, la population qui se diversifie et qui attend toujours plus d'elle, les enfants laissés à eux-mêmes et peut-être moins bons élèves qu'avant. Elle peut même accuser les parents qui démissionnent, la télévision qui met les enfants en contact avec des réalités qui ne sont pas de leur âge ou les incite à la violence, le marché du travail qui ne facilite pas l'exercice des responsabilités parentales et la société en général qui imprègne les enfants de matérialisme et qui ne voit en eux que des consommateurs potentiels et valorise peu l'effort. Mais l'école peut aussi décider de prendre activement en compte les nouvelles réalités psychosociales et l'exercice différent du métier d'élève par les enfants d'aujourd'hui et tenter de s'y ajuster. De plus en plus d'écoles le font déjà, comme nous le verrons tout au long de ce chapitre, mais toutes devront en arriver là un jour où l'autre, faute de quoi elles risquent d'être accusées de ne pas répondre à leur mission¹.

Nous allons donc regarder maintenant **comment l'école primaire tient compte et comment elle peut tenir compte, dans le contexte d'éducation de masse qui est désormais le sien, des nouvelles réalités psychosociales qui sont celles des enfants d'aujourd'hui**. Plus précisément, nous allons examiner comment l'école, dans son curriculum, dans son organisation, dans sa pédagogie, dans son offre de services, dans le soutien qu'elle offre à son personnel et dans sa façon d'agir en collaboration avec le milieu prend ou pourrait prendre en compte cet univers de l'enfant d'aujourd'hui. Certaines des actions et certains des moyens énumérés ici sont déjà en place dans un nombre variable d'écoles ; d'autres ont plutôt été expérimentés ailleurs et pourraient inspirer nos écoles. D'autres, enfin, constitueraient, selon le Conseil, des pistes qui mériteraient d'être explorées. Les moyens pris par les milieux peuvent varier ; pour être retenus, ils doivent simplement être à la fois respectueux de la politique éducative, désirables, faisables et efficaces là où on veut les appliquer².

3.1 Faire de l'école un lieu de savoirs intégrés et médiatisés

Nous avons vu que les élèves connaissent beaucoup de choses mais que leur savoir est souvent un « savoir en miettes » ; qu'ils vivent dans un monde où se multiplient les lieux éducatifs mais en même temps un monde où ils ont de moins en moins l'occasion de faire des apprentissages médiatisés, c'est-à-dire des apprentissages qui ont un sens parce que quelqu'un les aide à les décoder et à les relier entre eux. Faire de l'école un lieu où s'établissent des liens structurants entre les personnes et entre les savoirs, telle est, selon

1. Voir par exemple F. Caron, J.P. Desbiens et autres, « L'école rate sa première responsabilité : apprendre l'homme au petit d'homme », dans *La Presse*, 8 juin 1994 et Andrew Nikiforuk, *School's Out*, Toronto, McFarlane, Walter & Ross, 1993.

2. G. Bastin et A. Roosen, *L'École malade de l'échec*, Bruxelles, DeBoeck-Wesmael, 1990, p. 104.

le Conseil, la première grande orientation à adopter pour maintenir le goût de l'école chez les élèves et, par conséquent, pour prévenir l'échec scolaire et, plus tard, le décrochage.

Davantage de liens entre les personnes, d'abord, pour que se joue la médiation. Pour s'ajuster aux réalités psychosociales, l'école doit mettre la personne de l'élève au centre de ses préoccupations. Elle doit tenir compte de ses intérêts et lui proposer des activités stimulantes et signifiantes, ce qui facilite d'autant son investissement dans ce qui lui est proposé. Cette conviction est déjà sous-jacente à la conception d'un grand nombre de manuels scolaires récents, mais cela n'est pas suffisant. L'école doit aussi faciliter l'établissement de liens solides et durables entre les professeurs et les élèves. Si l'enseignement par l'entremise de machines n'obtient souvent que des résultats mitigés, c'est précisément parce que l'apprentissage, surtout au cours de l'enfance, se passe difficilement des liens d'attachement et de médiation entre des personnes³.

Chez nous, l'école s'efforce tant bien que mal de donner une attention personnalisée à chaque élève, mais ce, essentiellement à l'intérieur du contexte de vie de groupe qui est le sien. Elle a par conséquent beaucoup de difficulté à concilier ce qu'elle veut faire, c'est-à-dire reconnaître la spécificité et l'unicité de chaque élève qu'elle a la tâche d'éduquer, et ce qu'elle peut faire, c'est-à-dire agir à l'intérieur des contraintes organisationnelles qui sont les siennes⁴. Pourtant, la pédagogie des programmes et la gestion de classe souvent pratiquées au primaire sont ouvertes au vécu et à la parole des élèves et visent leur intégration aux activités structurées d'apprentissage : il y a là des pierres d'assise à ne pas négliger. D'autres systèmes scolaires vont pourtant plus loin dans la voie de l'établissement de liens de médiation signifiants et durables entre professeurs et élèves. Ainsi, au Danemark, par exemple, les enseignantes et enseignants suivent le même groupe d'élèves pendant dix ans⁵. Et le récent rapport de la Commission royale d'enquête sur l'éducation en Ontario recommande qu'un même enseignant suive le développement personnel de chaque enfant pendant tout son cours primaire et que chaque élève du secondaire puisse rencontrer, au moins deux fois l'an, un enseignant qui jouerait auprès de lui le rôle de mentor⁶.

L'école devrait également faciliter davantage la concertation entre les éducatrices et éducateurs. Les directions d'école pourraient, par exemple, prévoir des moments pour qu'enseignants titulaires et spécialistes puissent se rencontrer, pour qu'enseignants, surveillants et éducateurs du service de garde scolaire puissent se concerter au besoin, et pour que personnel scolaire et

3. Propos tenus par Richard Cloutier lors de sa rencontre avec les membres de la CEP, et qui se réfèrent à la théorie de Vygotsky et à celle de Feuerstein.

4. Une très belle illustration de ce dilemme et des différences entre enseignement et thérapie se trouve dans l'article de J.-C. Dupuis et L. Dupuy-Walker, « Quelles réponses peut-on apporter à la détresse des élèves et des enseignants? », dans *Tendances*, UQAM, 1988, p. 201-213.

5. Christian Payeur, *Une autre façon de faire, L'éducation au Danemark, en Finlande, en Suède et en Écosse*, CEQ, 1993, 53 pages.

6. Commission royale sur l'éducation, *Pour l'amour d'apprendre*, Toronto, 1994, 750 pages.

parents d'élèves puissent échanger. De telles initiatives existent déjà, à des degrés variables selon les milieux ; elles ont toutefois besoin d'être davantage systématisées et généralisées. L'école pourrait également faciliter l'établissement de liens harmonieux entre les élèves eux-mêmes. Beaucoup d'initiatives vont déjà dans ce sens, qu'il s'agisse du jumelage d'élèves plus vieux et d'élèves plus jeunes, de la réalisation du travail en équipe ou du recours à l'apprentissage coopératif. Les programmes visant à développer l'estime de soi des élèves, ceux de médiation par les pairs ainsi que ceux de prévention de la violence sont d'ailleurs particulièrement en vogue actuellement⁷. L'école pourrait aussi faciliter l'établissement de liens entre les parents des élèves, afin que se renforce la compétence parentale et que l'engagement des parents eux-mêmes y trouve un souffle additionnel.

D'avantage de liens entre les savoirs, également, pour que s'effectue leur intégration. Conscients de cette difficulté croissante des élèves à faire des liens, quelques enseignantes et enseignants s'efforcent d'abord d'en faire plus explicitement dans leur enseignement ; certains programmes d'études s'y prêtent d'ailleurs plus facilement que d'autres. Les écoles québécoises ont également manifesté ces dernières années un intérêt croissant pour la question de l'intégration des matières et de l'interdisciplinarité⁸. Certaines vont même jusqu'à adopter, de façon plus ou moins étendue selon le cas, une pédagogie par projet, ce dernier constituant l'élément intégrateur des savoirs de l'élève. Les écoles sont également de plus en plus nombreuses à adopter diverses approches favorisant l'établissement de liens entre les savoirs : par exemple, résolution de problèmes, enseignement stratégique, scénarios d'apprentissage. Le matériel didactique est, lui aussi, plus souvent conçu de façon à ce que l'élève puisse prendre conscience de ce qu'il apprend et de sa façon d'apprendre (ce qu'on appelle la « métacognition »). Plus important encore, sans doute, le personnel scolaire d'une école doit avoir une vision globale des savoirs avec lesquels il veut mettre les élèves en contact et il doit être soucieux de faire les liens entre les apprentissages proposés et la vie des élèves à l'extérieur de l'école. Il devient donc de plus en plus nécessaire de faire de l'école un lieu d'intégration des apprentissages.

Pour contrebalancer la diminution des apprentissages médiatisés dans la vie quotidienne des enfants, certaines écoles adoptent en outre des démarches systématiques d'« actualisation du potentiel intellectuel » : elles tentent alors d'aider leurs élèves à élargir leur répertoire de stratégies de résolution de problèmes au moyen d'activités spécifiques⁹. Les expériences de philosophie pour enfants aident également les élèves à exercer leur jugement critique et à apprendre à penser, donc à établir des liens entre les savoirs qui leur

7. Robert W. Reasoner, *Building Self-Esteem*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press, 1982. Voir aussi Louis Leroux et Roger Mantha, *Les Petites Violences à l'école primaire : éduquer et prévenir*, atelier d'animation à l'intention des enseignants, Commission scolaire Jérôme-Le Royer, 1994 et Jyl McDougall, *Violence à l'école, programmes et prévention*, Toronto, Association canadienne d'éducation, 1993.

8. Voir à ce sujet Roger Delisle et Pierre Bégin (sous la direction de), *L'Interdisciplinarité au primaire : une voie d'avenir ?*, Université de Sherbrooke, Ed. du CRP, 1992, 322 pages.

9. Sessions de Pierre Audy inspirées de l'approche de Feuerstein, par exemple.

proviennent de diverses sources¹⁰. Le Conseil est d'avis que ces pistes de travail sont intéressantes et qu'elles méritent d'être davantage généralisées.

Dans cet esprit, le Conseil

3. recommande que chaque équipe-école se donne les moyens concrets pour favoriser, d'une part, **d'avantage de liens significatifs entre les personnes** jeunes et adultes et, d'autre part, **d'avantage de liens entre des savoirs qui devraient avoir du sens** pour les élèves.

3.2 Changer l'organisation du travail et de la vie scolaire

Nous avons vu que le bagage intellectuel, affectif et social diffèrait plus que jamais d'un enfant à l'autre et que de ces différences découlait une hétérogénéité sans cesse croissante des besoins éducatifs. Nous avons également évoqué l'intérêt plus mitigé des élèves pour les savoirs plus proprement scolaires et l'importance que ces savoirs soient acquis en contexte de relations médiatisées avec des adultes qui puissent également servir de modèle. Les difficultés particulières rencontrées par les élèves d'aujourd'hui sur le plan de la formation de leur identité ont également retenu l'attention. Le Conseil a perçu l'effet paralysant ou démobilisateur, dans un premier temps, que ces réalités pouvaient avoir sur le personnel scolaire, confronté quotidiennement aux limites de ses interventions et atteint, plus souvent qu'autrement, par un vif sentiment d'impuissance. C'est la raison pour laquelle il est d'avis que la seconde grande orientation à privilégier ici est celle d'un **changement considérable, tant de l'organisation du travail du personnel enseignant que de la vie scolaire en général**.

Plusieurs contraintes organisationnelles gagneraient à être mieux aménagées, de façon à redonner le goût aux équipes-écoles d'innover, à permettre au personnel scolaire de se centrer davantage sur les besoins plus spécifiques des milieux et à favoriser l'exercice d'un professionnalisme collectif. De nombreux paradoxes et effets pervers doivent ici être soulignés. Ainsi, l'école vise, par exemple, à ce que les élèves deviennent le plus rapidement possible responsables de leurs apprentissages, mais elle écarte souvent le personnel enseignant d'un nombre important de décisions les concernant. Si l'avis sur la parentalité a démontré à quel point la société d'aujourd'hui donne de moins en moins le temps aux parents d'exercer leurs responsabilités¹¹, un phénomène semblable agit également sur le personnel scolaire, qui est de plus en plus souvent placé dans des conditions de stress, d'exigences sociales contradictoires, de gestion centralisée ou de dévalorisation professionnelle, à tel point qu'il lui est de plus en plus difficile de se centrer sur les élèves eux-mêmes¹². On sait pourtant que l'établissement

10. Conçus aux États-Unis par Matthew Lipman, ces programmes sont dispensés dans un nombre croissant d'écoles québécoises, surtout mais pas exclusivement, dans le cadre du cours d'enseignement moral.

11. CSE, *Être parent d'élève du primaire aujourd'hui : une tâche éducative irremplaçable*, avis, 1994.

12. « Ce n'est plus la passion d'apprendre que les enseignantes et les enseignants communiquent aujourd'hui aux élèves, le plus souvent, c'est le stress qu'ils éprouvent du fait d'avoir à poursuivre autant d'objectifs et d'avoir à les évaluer avec autant de minutie... », rappelait notamment Germain Duclos lors de sa rencontre avec des membres de la CEP. « Quelle autre profession a autant d'objectifs à poursuivre simultanément? », affirmait-il.

d'une relation maître-élève positive est à la base même de l'apprentissage scolaire.

Dans un autre ordre d'idées, comment un enseignant peut-il faire pour s'abs-tenir autant que possible d'introduire un concept nouveau quand l'un de ses élèves est absent, si sept ou huit d'entre eux vont chacun leur tour chez l'orthopédagogue une ou deux fois par semaine? Les mesures appliquées en milieu défavorisé, même si chacune d'elles s'avère souhaitable en soi, ont également des effets pervers lorsqu'elles sont cumulées. Si le dentiste, l'hygiéniste dentaire, la Direction de la protection de la jeunesse ou tout autre intervenant viennent tous rencontrer les élèves sur le temps de classe, ces interventions réduisent d'autant le temps d'enseignement.

Changer l'organisation du travail, cela pourrait vouloir dire confier au personnel enseignant une tâche globale plutôt qu'une tâche morcelée et détaillée à la minute près, comme c'est le cas actuellement. Une telle mesure permettrait d'utiliser davantage les forces, les compétences particulières et la formation du personnel en place, et qui diffèrent bien sûr d'un enseignant à l'autre. Elle aurait sans doute aussi le mérite de favoriser le développement d'un professionnalisme plus interactif et plus collectif; elle réduirait le sentiment d'impuissance du personnel enseignant; elle augmenterait sa motivation et lui redonnerait le goût d'innover; elle permettrait enfin d'adapter davantage chaque école aux besoins de son milieu. Il serait par ailleurs important que soient inclus dans cette tâche globale des outils et des moments pour permettre l'entraide par les pairs ainsi que la concertation avec d'autres partenaires: services personnels à l'élève, CLSC, parents.

Pour répondre aux besoins des enfants, il faut notamment s'occuper collectivement des personnes qui prennent soin d'eux: les parents, les éducateurs et éducatrices en garderies et le personnel scolaire. Il faut reconnaître, valoriser, soutenir, outiller ces personnes et les placer dans des conditions qui leur permettent de jouer adéquatement leur rôle¹³. Changer l'organisation du travail, cela veut dire aussi instaurer dans le monde scolaire une gestion plus décentralisée et plus mobilisatrice et habiliter les directions d'école à soutenir davantage les leaders positifs au sein des équipes-écoles existantes¹⁴.

Il faut également changer certains aspects de la vie scolaire, de façon à assurer notamment une plus grande stabilité dans les pôles de référence des élèves, car c'est à partir de là qu'ils construisent leur identité. Cette stabilité peut être assurée, par exemple, en limitant au maximum le nombre de changements d'attribution en cours d'année, en pairant le plus souvent possible le personnel suppléant avec les mêmes groupes d'élèves, en maintenant les enseignantes et enseignants spécialistes dans les mêmes écoles

13. Propos tenus notamment par Camil Bouchard, lors d'une conférence prononcée à l'UQAM, à l'occasion de l'Année internationale de la famille (septembre 1994).

14. CSE, *La Gestion en éducation: nécessité d'un autre modèle*. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1992.

d'une année à l'autre, en assignant à un groupe d'élèves le même enseignant-titulaire pendant deux années plutôt qu'une¹⁵. De telles mesures pourraient sans doute réduire la difficulté qu'un nombre croissant d'enfants peuvent aujourd'hui éprouver à circuler entre un trop grand nombre d'univers différents au cours d'une même semaine et limiter le nombre de pertes et de deuils que l'organisation scolaire actuelle les force à vivre.

Le jumelage d'élèves plus vieux et d'élèves plus jeunes, tel qu'il existe actuellement dans certaines écoles, pourrait en outre être pratiqué davantage, de façon à pallier la diminution de la taille des familles, surtout dans les milieux où les fratries sont plus réduites. On devrait également assouplir les rythmes scolaires, c'est-à-dire organiser la journée, la semaine et l'année scolaire de façon plus respectueuse des conditions de développement, des modes de vie et des besoins des enfants¹⁶. Nos pratiques actuelles de redoublement pourraient également être remises en question et remplacées, par exemple, par une possibilité réelle pour les élèves de compléter leurs études primaires en sept ans au lieu de six.

Dans cet esprit, le Conseil

4. recommande que **les parties patronale et syndicale revoient l'organisation du travail** du personnel enseignant, de façon à favoriser un meilleur exercice du professionnalisme de chaque équipe-école et à assurer une réponse plus appropriée aux besoins éducatifs de chaque milieu ;
5. recommande que **chaque milieu scolaire revoie l'organisation de la vie scolaire**, afin de favoriser l'établissement de liens durables et signifiants entre adultes et enfants.

3.3 Diversifier les services et l'approche éducative

Comme on a pu le constater, l'hétérogénéité croissante des individus, des situations et des besoins met carrément l'école en déséquilibre actuellement. Comment celle-ci peut-elle augmenter sa sensibilité aux différences, qui sont croissantes, tout en continuant de donner accès à une culture commune pour tous ? L'école primaire semble en particulier moins bien adaptée aux garçons qu'aux filles, et aux élèves de milieux défavorisés qu'aux élèves des classes moyennes ou favorisées. Certaines écoles sont également moins bien adaptées que d'autres à la présence des deux parents sur le marché du travail ; d'autres le sont moins à la diversité religieuse et culturelle ou à la présence d'élèves handicapés ou en difficulté. L'école a de la difficulté à « faire sens » pour tous les élèves actuellement.

15. Rappelons que dans les écoles alternatives, par exemple, les élèves sont généralement avec le même enseignant-titulaire pendant trois ans, sauf si besoin est d'effectuer un changement.

16. À ce propos, la Commission royale d'enquête ontarienne affirme que le système scolaire doit être conçu en fonction des résultats qu'il vise et il recommande à cet effet que les écoles puissent prolonger au besoin la durée de la journée et de l'année scolaires, de façon à donner aux élèves qui en ont besoin plus de temps pour apprendre.

L'école fait pourtant certains efforts pour **diversifier les services qu'elle offre et les adapter aux besoins des milieux**. Pensons, par exemple, à celles qui distribuent des petits déjeuners et des collations aux élèves qui ne mangent pas à leur faim, à celles qui incluent le respect de la diversité culturelle et religieuse dans leur code de vie, à celles qui se donnent une vocation particulière ou encore à celles qui mettent en œuvre des projets spéciaux parce qu'elles desservent des milieux plus démunis¹⁷. Certains projets voient également le jour là où des équipes-écoles perçoivent des besoins spécifiques ; ainsi, telle école a mis sur pied un système de tutorat pour tous ses doubleurs. Telle autre met son personnel masculin à contribution d'une façon particulière auprès de ceux de ses élèves qui n'ont pratiquement aucun contact avec leur père. Telle autre encore met sur pied, conjointement avec un CLSC, un projet visant à favoriser l'engagement des pères d'élèves en difficulté¹⁸. De tels projets font preuve d'audace, d'innovation et d'un souci de diversification des services dans la prise en compte des nouvelles réalités et le Conseil ne peut que souhaiter que de tels exemples se généralisent au cours des prochaines années.

Il y a par contre encore trop peu de diversité dans les projets éducatifs des écoles. Ainsi, seulement 5,2 % des écoles ont un projet « à vocation particulière », c'est-à-dire qui priorise une matière, un groupe de matières ou une approche pédagogique particulière, et seulement 9 % des projets éducatifs font explicitement référence à la réalité pluriethnique. La presque totalité des projets éducatifs accordent en outre une nette prédominance à la poursuite de valeurs morales très générales, telles que le respect de soi, le respect des autres, le respect de l'environnement, le sens des responsabilités ou le sens du travail bien fait, ou bien priorisent tout simplement ce que le ministère de l'Éducation finance de façon plus particulière : la qualité du français, la réussite éducative, l'environnement¹⁹.

Outre la diversification des services, **l'approche éducative devrait être vivante, stimulante et diversifiée**. Ainsi, certaines écoles tablent désormais sur le fait que les élèves peuvent coopérer et s'entraider dans leur démarche vers le savoir, en adoptant l'approche nommée « apprentissage coopératif » (*cooperative learning*). D'autres adaptent leur gestion de classe aux différents styles d'apprentissage ou varient leur pédagogie selon le moment de la journée ou le type d'élèves auxquels elles s'adressent : enseignement magistral, travail individuel, travail en équipe, approche par résolution de problème ou approche « faire d'abord et comprendre ensuite ». Dans certaines écoles, on réfléchit davantage sur la gestion de classe ; dans d'autres, on s'oriente vers l'intégration des matières. Ici ou là, on expérimente aussi une forme d'enseignement stratégique, selon lequel l'élève est appelé à

17. On pense ici à l'Opération-Renouveau à la CECM, par exemple. La revue *Vie pédagogique* a d'ailleurs publié un dossier sur ce qu'elle a appelé « des écoles hautes en couleur » déjà (voir *Vie pédagogique*, n° 83, mars-avril 1993).

18. Projet « Père présent - enfant gagnant », Commission scolaire de l'Argile Bleue et CLSC des Patriotes, sur la rive sud de Montréal.

19. Voir l'article de Francine Schoeb, paru dans *Le Devoir* du 7 janvier 1995. Mme Schoeb a mené une recherche sur le contenu des projets éducatifs des écoles québécoises dans le cadre de sa maîtrise en éducation, à l'UQAM.

opérer un retour systématique sur sa propre démarche ou méthode d'apprentissage. Mais il y a également des approches autres que scolaires qui sont très populaires auprès des enfants et que l'école aurait avantage à examiner de plus près. Nous pensons ici à celles employées par divers mouvements de jeunes, comme les scouts ou les clubs 4H, à celle des clubs de sciences, comme les Petits débrouillards, ou encore à celles des émissions de télévision éducative. Certaines différences demeurent, cependant, moins bien prises en compte que d'autres et la nécessité de différencier davantage les services et l'approche éducative de l'école reste au cœur des améliorations souhaitées de notre système scolaire dans les années à venir, si l'on désire réellement réduire les inégalités²⁰.

La différence de performance entre les garçons et les filles soulève de plus en plus la question de la nécessité d'adapter davantage l'école aux besoins, parfois différents, de l'un et de l'autre sexe. Si certains vont même sur ce point jusqu'à remettre en cause la pertinence de la mixité dans les écoles, le Conseil est pour sa part plutôt d'avis que les pistes les plus prometteuses à cet égard consistent à chercher à adapter davantage les activités proposées aux intérêts et aux goûts des élèves des deux sexes²¹; à promouvoir une participation plus active des pères des élèves à l'école²²; à développer des programmes incitatifs dans les universités et des programmes spécifiques d'embauche et de soutien, pour attirer davantage de candidats masculins en enseignement primaire et pour faire en sorte qu'ils y trouvent leur intérêt à long terme.

Dans cet esprit, le Conseil

6. recommande que chaque milieu scolaire, avec l'appui explicite du ministère de l'Éducation, **diversifie son offre de services**, afin de coller davantage aux besoins éducatifs réels, **favorise l'engagement des parents** (notamment des pères) dans la vie de l'école et **mette sur pied des programmes incitatifs d'embauche de personnel masculin** dans les écoles primaires;
7. incite chaque équipe-école à **revoir son approche et son projet éducatifs**, afin de les ajuster à la réalité psychosociale des enfants d'aujourd'hui et de mieux répondre à la diversité des besoins.

3.4 Assurer ressourcement et soutien au personnel scolaire

La détresse et le sentiment d'impuissance perçus par le Conseil lors des visites d'écoles qu'il a réalisées en rapport avec les présents travaux, ainsi que la tendance manifeste, de la part des personnes rencontrées, à mettre davantage

20. Voir Claude Lessard, « L'école de l'an 2000 : quatre défis à relever sans tarder », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, n° 3, 1994, pp. 549 à 551.

21. Nous pensons ici au fait de respecter les besoins moteurs plus grands des garçons, par exemple, ou au fait de valoriser tous les styles d'apprentissage, et non seulement ceux qui sont plus propres à un sexe qu'à l'autre.

22. Une démarche intéressante en ce sens est en cours dans le réseau des affaires sociales. Celle-ci a été présentée par madame Chantal Perreault, du CLSC Mercier Est/Anjou, lors du colloque « Pères à part entière », qui s'est tenu les 24-25 octobre 1994 à l'Université de Montréal (actes à paraître).

en évidence les problèmes que les nouvelles occasions qui s'offrent aux enfants d'aujourd'hui, font apparaître clairement l'importance de bien former et de soutenir davantage les personnes qui s'occupent des enfants. Ces dernières ont en particulier besoin qu'on les aide à acquérir et à conserver une certaine distance critique face à ce qu'elles vivent au quotidien. Les enseignantes et enseignants actuellement en exercice n'ont en effet pas été suffisamment préparés, au cours de leur formation initiale, à faire face à certains défis qui se posent à eux aujourd'hui. Ils éprouvent notamment plus que jamais auparavant le **besoin de se doter d'une solide formation en gestion de classe** pour répondre, comme nous l'avons vu, au fait que les rapports entre adultes et enfants en général ont considérablement changé au cours des deux dernières décennies et au fait que les enfants, s'ils sont plus à l'aise avec les adultes, se soumettent moins à leur autorité. L'attention plus personnalisée que réclame une proportion croissante d'entre eux, de même que l'incidence croissante du nombre d'enfants souffrant de déficits d'attention et d'hyperactivité posent eux aussi des défis particuliers pour la gestion de classe. C'est sans doute la raison de la popularité actuelle des perfectionnements qui portent sur ce thème²³. Le Conseil est pleinement conscient de leur pertinence et il ne peut qu'en appuyer la pratique dans tous les milieux qui en éprouvent le besoin.

Il importe également, selon le Conseil, de **briser l'isolement actuel des enseignantes et des enseignants** et de **leur donner les moyens**, c'est-à-dire le temps et les outils nécessaires, **pour s'entraider**. Il faudrait par exemple généraliser davantage, au sein du milieu scolaire, la pratique d'« études de cas » ou encore la formation de groupes d'analyse des pratiques pédagogiques, afin de permettre aux enseignantes et enseignants aux prises avec des défis particuliers sur le plan professionnel de partager leurs savoirs, de trouver du soutien auprès de leurs pairs et de développer un sentiment de responsabilité collective face à leur tâche éducative.

Il faudrait en outre **former davantage** le personnel enseignant et les autres personnels **à l'intervention en situation de crise**, à l'intervention auprès d'élèves présentant des troubles de la conduite et du comportement et à la gestion des problèmes de discipline susceptibles de survenir au sein de groupes d'enfants ; **mettre sur pied des recours d'urgence** (par exemple, ligne téléphonique d'entraide pour les professeurs)²⁴ pour les cas les plus graves ou dans les milieux les plus difficiles ; **et, enfin, donner un soutien spécialisé aux élèves qui le requièrent, dans un délai raisonnable**. Quoi de plus décourageant, en effet, pour un enseignant ou une enseignante, que de déceler telle ou telle difficulté chez un élève de deuxième année, de faire toutes les démarches nécessaires en vue de l'obtention d'une intervention spécialisée — par exemple, orthophonie ou service social — et de retrouver le même élève en sixième année, aux prises avec des difficultés plus graves encore, parce qu'aucune aide spécialisée ne lui a été apportée

23. On pense ici notamment aux sessions offertes par madame Jacqueline Caron et par la firme DISCAS. Voir également Thérèse Nault, *La Gestion de classe*, Montréal, éd. Logiques, 1994.

24. Voir à ce sujet Evelyn et Jean-Pierre Lehnish, *L'Aide au téléphone : une nouvelle réponse sociale*, Paris, éd. ESF, 1986, 155 pages.

depuis. Les compressions budgétaires ont beaucoup affecté le secteur des services complémentaires au cours des dernières années. De telles compressions ne constituent toutefois pas de réelles économies, à plus long terme, parce que les difficultés des élèves s'aggravent et que le personnel enseignant se sent de plus en plus seul et impuissant devant elles, par la suite.

Le Conseil croit en outre que **des programmes d'aide aux employés devraient être rendus plus accessibles**, en particulier dans les milieux où la diversité des besoins est la plus grande et donc où la gestion de cette diversité est la plus difficile, afin que les enseignantes et enseignants puissent se maintenir eux-mêmes en contact avec le plaisir d'apprendre, qu'ils ont pour responsabilité de transmettre. De tels programmes devraient par ailleurs être différenciés, parce que les difficultés et les besoins rencontrés ne sont pas les mêmes selon le moment où l'on se situe au cours d'une carrière dans l'enseignement et parce que les moments de « panne » sont à la fois normaux et fréquents dans ce métier, comme dans tous les métiers comportant une relation d'aide.

En ce sens, le Conseil

8. recommande que les responsables de la formation des maîtres dans les universités veillent à **outiller davantage les futurs enseignants et enseignantes** face à la réalité psychosociale des enfants d'aujourd'hui et à ses répercussions sur l'exercice du métier d'élève ;
9. recommande que le Ministère et chaque milieu scolaire **bonifient le soutien actuellement offert aux enseignantes et enseignants en exercice**, notamment par l'entremise de programmes d'entraide par les pairs et d'aide aux employés, et qu'ils **assurent les services personnels aux élèves**, aussi essentiels au personnel enseignant qu'aux élèves eux-mêmes.

3.5 Agir davantage en partenariat

La culture scolaire québécoise est très développée sur le plan des communications « verticales », c'est-à-dire que les interactions sont nombreuses entre écoles, commissions scolaires, directions régionales et ministère de l'Éducation. Il y a encore, toutefois, beaucoup de progrès à faire du côté des communications « horizontales », c'est-à-dire des collaborations entre l'école et ses partenaires éducatifs externes. Ces concertations sont, comme chacun le sait, de plus en plus nécessaires, à la fois parce que les ressources sont de plus en plus limitées, parce que tant de choses doivent être faites pour soutenir le développement collectif des enfants et parce qu'il est impossible pour l'école de les faire toutes. Il est, de plus, essentiel de développer au sein de l'établissement scolaire une vision globale et de décloisonner les interventions, parce que ce sont les mêmes enfants qui vivent dans les familles, à l'école et dans le quartier et parce que ce sont les mêmes qui vivront plus tard dans les entreprises en tant que travailleuses et travailleurs²⁵.

25. Richard Cloutier, déjà cité, disait, par exemple, que l'école devait aller jusqu'à partager son lieu physique avec d'autres intervenants et que le personnel scolaire aurait moins l'impression de porter le poids du monde sur ses épaules s'il acceptait la présence d'une plus grande diversité d'acteurs dans l'école. Voir aussi Thomas J. Sergiovanni, *Building Community in Schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 1994.

L'école devrait travailler encore davantage — comme elle le fait déjà dans plusieurs milieux²⁶ — en concertation avec les familles. À ce propos, le Conseil a décrit l'an dernier à quel point la famille et l'école s'étaient éloignées l'une de l'autre ces dernières années et il a rappelé qu'une nouvelle complémentarité était à reconstruire entre ces deux institutions. L'école a encore un bout de chemin à parcourir sur le plan de la perception qu'elle a et de l'utilisation qu'elle fait des forces des milieux familiaux. L'interrogation qui est en cours actuellement dans le réseau des CLSC à propos des pratiques institutionnelles à l'égard des pères apparaît par exemple une piste de réflexion qu'il serait intéressant de transposer dans le monde scolaire. L'école fait-elle appel autant aux pères qu'aux mères lorsqu'un élève est malade ou qu'il présente des difficultés, lorsqu'elle a besoin de parents accompagnateurs pour des sorties éducatives ou encore pour siéger aux diverses instances de participation? Quel message implicite, validant ou invalidant, émet-elle à travers le contenu des communications écrites qu'elle adresse aux familles, au cours de l'année scolaire? Par quels moyens reconnaît-elle les compétences parentales? Le personnel scolaire a-t-il besoin de formation d'appoint pour apprendre à communiquer avec certains types de parents? Poser la question, c'est y répondre dans certains cas. Voilà des pistes qu'il paraît intéressant d'explorer²⁷.

Les partenariats école-municipalité devraient également être davantage encouragés, que ce soit pour loger des groupes communautaires, pour offrir aux élèves des activités parascolaires, pour doter une communauté d'une bibliothèque, d'un gymnase, d'un parc additionnel qu'elle n'aurait pas les moyens de se payer autrement ou de tout autre équipement ou service. Le maillage école-communauté passe par de telles ententes entre les institutions²⁸. **Certains partenariats école-CLSC, école-ressources communautaires, école-université, école-garderie et école-médias** existent déjà, mais leur nombre est appelé à croître dans les années qui viennent. Au lieu de se percevoir toujours en compétition avec la télévision, l'école ne pourrait-elle pas encourager l'écoute d'émissions qui constituent un soutien au développement des compétences parentales, par exemple²⁹? Le partenariat avec les universités est utile également, notamment pour maintenir un mouvement d'aller et de retour entre chercheurs et praticiens. Quant au partenariat école-garderie, il permet notamment de faciliter aux enfants le passage de l'une à l'autre ou d'harmoniser davantage le calendrier scolaire avec celui des parents travailleurs, à l'occasion (garde estivale ou durant la semaine de

26. MEQ, *Répertoire des projets novateurs en matière de relations famille-école*, 1993.

27. Marie Gervais, par exemple, a notamment implanté un programme de perfectionnement des enseignantes du préscolaire à propos des relations famille-école et elle en a analysé les effets. Voir Marie Gervais, *Analyse de l'effet d'un programme de perfectionnement sur les conceptions éducatives, les attitudes et les stratégies de collaboration d'enseignantes du préscolaire avec des parents*, UQAM, septembre 1992.

28. Un guide est paru récemment à ce sujet. Voir Comité provincial d'échange sur la concertation scolaire-municipale, *Guide pratique pour l'élaboration et la gestion d'ententes scolaires-municipales en matière de loisirs*, Québec, Ministère des affaires municipales, 1993, 93 pages.

29. On pense ici à l'émission « M'Aimes-tu? », diffusée à Radio-Canada.

relâche, par exemple). Le rôle positif que les garderies jouent souvent en tant qu'incubatrices de l'engagement parental aurait également avantage à être transposé à l'école³⁰. Une école réellement « communautaire », c'est-à-dire une école qui a une mission propre mais qui est en même temps attentive aux besoins de son milieu et aux réalités de son époque, se distingue ainsi très nettement d'une école « fourre-tout », c'est-à-dire d'une école qui se laisse envahir par la semaine de prévention de ceci ou de cela, ou par toutes sortes d'initiatives externes bien intentionnées mais non articulées avec sa mission.

Enfin, l'école pourrait établir **davantage de liens avec les autres lieux éducatifs**³¹. La multiplicité et la qualité des autres lieux éducatifs obligent d'abord l'école à développer une approche toujours plus vivante, plus adaptée et plus stimulante, de façon à maintenir l'attention et l'intérêt des élèves ; mais elles mettent également celle-ci au défi de proposer aux élèves des activités qui sont davantage en lien avec ce qu'ils vivent ailleurs. Plusieurs établissements lient école et vie à l'extérieur de l'école en utilisant, notamment, divers équipements municipaux ou communautaires à des fins pédagogiques : par exemple, piscine, aréna ou musée. Exposer à l'école des trophées, des reconnaissances ou des « méritas » obtenus par les élèves à l'extérieur de l'école est un autre moyen que les milieux scolaires utilisent ou peuvent utiliser pour valoriser ce que les jeunes font à l'extérieur de l'école et créer ainsi un lien entre la vie scolaire et la vie à l'extérieur de l'école. L'engagement des élèves dans des projets à caractère communautaire, tels le soutien aux personnes âgées du quartier, les comptoirs d'échange de biens usagés, la préparation de paniers de Noël, la collecte de fonds pour un pays en voie de développement, va encore plus loin dans le sens souhaité ici.

Dans cet esprit, le Conseil

10. rappelle la nécessité pour l'école d'aujourd'hui d'**accroître diverses formes de collaboration et de partenariat** avec les familles, la municipalité, le CLSC, les organismes communautaires et l'ensemble des autres lieux porteurs de la mission éducative ;
11. invite les directions d'école à **assumer pleinement leur leadership pédagogique**, dans l'établissement de telles collaborations et de tels partenariats.

30. Propos tenus par Richard Cloutier, lors de sa rencontre avec les membres de la CEP.

31. Voir CSE, *Les Nouveaux Lieux éducatifs*, Québec, 1986.

CONCLUSION ET RÉSUMÉ

Il est frappant de constater à quel point plusieurs sinon la quasi-totalité des interventions mentionnées par les personnes que nous avons interrogées visent à combler des lacunes ou encore à atténuer des faiblesses perçues chez les enfants ou dans leur milieu. L'intervention actuelle de l'école se situe donc encore trop dans une perspective compensatoire, les approches consistant à miser sur les nouvelles forces des élèves ou de leur milieu ou sur les nouvelles possibilités qui s'offrent à eux étant par ailleurs pratiquement inexistantes.

Pourtant, le fait que les rapports entre les adultes et les enfants se soient modifiés dans le sens d'une « déhiérarchisation » pourrait inciter l'école à faire jouer un rôle plus actif et plus étendu aux conseils de classe ou aux conseils d'école, par exemple. Le côté « négociateur » des enfants actuels pourrait également être davantage exploité, au sens positif du terme, par l'entremise de la médiation par les pairs. De même, l'attrait des jeunes pour la télé pourrait être utilisé par l'école, plutôt que combattu en permanence.

*Il est également important que l'école nomme explicitement les nouveaux liens familiaux et qu'elle aide les enfants à développer une perception positive de tous les types de famille. Elle peut aussi rendre les enfants complices du projet d'autonomie qu'elle leur propose, car ils en sont capables. Ce ne sont là que quelques exemples parmi d'autres qui illustrent qu'une école réellement désireuse de prendre en considération les réalités psychosociales actuelles de ses élèves devrait également **songer à s'appuyer sur les nouvelles forces des élèves pour orienter son action éducative.***

*De plus, même si, sur le plan du discours, tous conviennent de l'importance d'agir de façon préventive ou d'intervenir dès l'apparition des premiers signes de difficulté plutôt que lorsque les choses se sont nettement détériorées, **les pratiques de prévention et d'intervention précoce se font beaucoup trop rares** par les temps qui courent. Les contraintes budgétaires sont les premières invoquées pour en expliquer la parcimonie ; pourtant, on sait que chaque dollar investi dans la prévention en épargne sept ou huit dans l'intervention corrective par la suite. Certains États américains l'ont manifestement compris puisqu'ils offrent, par exemple, des programmes de formation sur mesure pour les mères adolescentes (avec programmes de développement des compétences parentales, services de transport et de garde gratuits). Plus près de nous, l'intervention précoce qui a donné les résultats les plus satisfaisants jusqu'ici est sans contredit l'animation Passe-Partout, qui a rejoint à la fois des groupes d'enfants de quatre ans en milieu économiquement faible et leurs parents. Il va sans dire que de tels projets préviennent les difficultés scolaires et réduisent les taux de redoublement et qu'en ce sens ils constituent sans contredit des économies de système à plus long terme. Le Conseil ne peut que réitérer sa confiance dans de telles mesures, qui témoignent d'une vision globale qui fait trop souvent défaut.*

Ajoutons, en terminant, que les réalités psychosociales décrites au premier chapitre constituent rarement en elles-mêmes des déterminismes absolus. Le Conseil invite donc les milieux scolaires à concentrer leurs énergies sur les choses qu'il est en leur pouvoir de changer. Il invite les chercheurs à appuyer davantage les préoccupations et les actions des praticiens en ce sens. Il invite

également l'école à miser davantage sur ce qu'elle a en propre par rapport aux autres lieux éducatifs, c'est-à-dire la possibilité d'établir des relations significatives entre des personnes jeunes et adultes et de faire faire des apprentissages à la fois systématiques et médiatisés.

* *
*

En résumé, il importe de rappeler que ce troisième chapitre fait état des moyens que l'école prend et de ceux qu'elle pourrait prendre pour mieux tenir compte de la réalité psychosociale des enfants d'aujourd'hui et de ses répercussions sur l'exercice du métier d'élève. La tâche de l'école consiste ici essentiellement **à prendre acte de cette réalité, sans nostalgie, et à s'y ajuster**, que ce soit tantôt pour l'appuyer tantôt pour la contrebalancer.

L'école devrait aussi chercher à **établir davantage de liens entre les personnes**, afin que se joue la médiation essentielle entre maître et élèves et entre les élèves eux-mêmes. Elle pourrait ainsi mettre la personne de l'élève au centre de ses préoccupations et faciliter l'établissement de relations entre maîtres et élèves solides et durables, de relations entre adultes cohérentes et concertées et de liens harmonieux entre les élèves eux-mêmes. Elle devrait ensuite **illustrer la pertinence des savoirs qu'elle propose** de façon plus explicite, chercher à leur donner davantage de sens pour tous les élèves et soutenir l'établissement de liens systématiques entre eux et avec la vie.

Pour favoriser la créativité et l'innovation et permettre à l'école de répondre davantage à la diversité des besoins, **l'organisation du travail ainsi que celle de la vie scolaire en général devraient ensuite être revues**. Certes, les milieux scolaires disposent déjà d'une certaine marge de manœuvre, qu'ils n'utilisent d'ailleurs pas toutes entièrement. Mais de nouveaux modes de gestion, favorisant l'exercice d'un professionnalisme collectif au sein de l'équipe-école, peuvent être mis de l'avant, de même qu'une organisation de la vie scolaire qui permette aux élèves de vivre des relations plus satisfaisantes avec les adultes et avec leurs pairs.

La diversité des élèves et des besoins appelle en outre **une diversification des services ainsi que de l'approche éducative**, sinon l'école risque de reproduire, si ce n'est d'accentuer, les inégalités existantes. Une certaine prise en compte de la diversité socio-économique ou culturelle, par exemple, existe déjà ; mais elle doit être plus prononcée. Les projets éducatifs des écoles publiques se ressemblent encore beaucoup trop d'un milieu à l'autre et la diversité des besoins éducatifs des garçons et des filles est notamment très peu prise en considération par le système scolaire actuellement.

Pour prendre plus adéquatement en considération la nouvelle réalité psychosociale des enfants et répondre de façon plus appropriée à l'hétérogénéité sans cesse croissante des besoins sans épuiser ses troupes, le système scolaire devrait également **adapter la formation ainsi que le soutien actuellement offerts au personnel scolaire**. Certes, il fait déjà des efforts en ce sens : la mise sur pied de nouveaux certificats (comme celui sur l'éducation interculturelle, par exemple) ainsi que la création récente de quelques centres

d'enseignants en témoignent. Mais le Ministère et chaque milieu scolaire devraient prendre davantage soin de ceux et de celles qui éduquent les enfants au quotidien ; ils devraient leur donner le temps et les moyens de s'entraider, les soutenir davantage quand ils éprouvent des difficultés et les aider à conserver une certaine distance face à ces dernières.

*L'école devrait enfin **agir davantage en concertation avec ses nombreux partenaires**, travailler plus souvent avec les familles, les municipalités, les CLSC, les groupes communautaires, les médias ou les universités, si elle veut que son action soit plus efficace.*

Les enfants d'aujourd'hui sont-ils dans de moins bonnes dispositions pour apprendre que ceux d'hier? L'école d'aujourd'hui est-elle dans d'aussi bonnes dispositions pour les recevoir et leur faire faire les apprentissages qu'elle voudrait qu'ils fassent? Ce sont de telles questions que le Conseil a explorées dans cet avis. On dit généralement que le métier d'enseignant se complexifie ; mais cela semble tout aussi vrai pour le métier d'élève, et ces deux métiers sont profondément imbriqués l'un dans l'autre, de sorte que l'un ne peut changer sans que cela ait des répercussions importantes sur l'autre. De cela, l'école, tout comme chaque commission scolaire et le Ministère lui-même, doit prendre acte et s'ajuster. On sait aussi que les attentes de la société à l'endroit de l'école sont très grandes ; il en est de même des attentes de l'école à l'endroit des enfants : elle les souhaite responsables, autonomes, disponibles pour l'apprentissage et motivés. Mais il lui faut bien commencer par les prendre là où ils sont parvenus dans leur développement et ajuster ses pratiques à ce qu'ils sont devenus, afin de les conduire plus loin dans leur apprentissage et leur développement.

Ce sont là les raisons pour lesquelles le Conseil

1. invite chaque milieu scolaire à **prendre acte de la réalité psychosociale des enfants d'aujourd'hui**, notamment **en se donnant un portrait réel des enfants** qui lui sont confiés ;
2. incite chaque milieu scolaire à **analyser l'impact** de la nouvelle réalité psychosociale des enfants **sur la façon dont ceux-ci exercent aujourd'hui leur métier d'élève** ;
3. recommande que chaque équipe-école se donne les moyens concrets pour favoriser, d'une part, **davantage de liens significatifs entre les personnes** jeunes et adultes et, d'autre part, **davantage de liens entre des savoirs qui devraient avoir du sens** pour les élèves ;
4. recommande que **les parties patronale et syndicale revoient l'organisation du travail** du personnel enseignant, de façon à favoriser un meilleur exercice du professionnalisme de chaque équipe-école et assurer une réponse plus appropriée aux besoins éducatifs de chaque milieu ;
5. recommande que **chaque milieu scolaire revoie l'organisation de la vie scolaire**, afin de favoriser l'établissement de liens durables et signifiants entre adultes et enfants ;
6. recommande que chaque milieu scolaire, avec l'appui explicite du ministère de l'Éducation, **diversifie son offre de services**, afin de coller davantage aux besoins éducatifs réels, **favorise l'engagement des parents** (notamment des pères) dans la vie de l'école et **mette sur pied des programmes incitatifs d'embauche de personnel masculin** dans les écoles primaires ;
7. incite chaque équipe-école à **revoir son approche et son projet éducatifs**, afin de les ajuster à la réalité psychosociale des enfants d'aujourd'hui et de mieux répondre à la diversité des besoins ;

-
8. recommande que les responsables de la formation des maîtres dans les universités veillent à **outiller davantage les futurs enseignants et enseignantes** face à la réalité psychosociale des enfants d'aujourd'hui et à ses répercussions sur l'exercice du métier d'élève ;
 9. recommande que le Ministère et chaque milieu scolaire **bonifient le soutien actuellement offert aux enseignantes et enseignants en exercice**, notamment par l'entremise de programmes d'entraide par les pairs et d'aide aux employés, et qu'ils **assurent les services personnels aux élèves**, aussi essentiels au personnel enseignant qu'aux élèves eux-mêmes ;
 10. rappelle la nécessité pour l'école d'aujourd'hui d'**accroître diverses formes de collaboration et de partenariat** avec les familles, la municipalité, le CLSC, les organismes communautaires et l'ensemble des autres lieux porteurs de la mission éducative ;
 11. invite les directions d'école à **assumer pleinement leur leadership pédagogique**, dans l'établissement de telles collaborations et de tels partenariats.

-
- ADLER, Patricia, Steven J. Kless et Peter Adler, « Socialization to Gender Roles », *Sociology of Education*, vol. 65, juillet 1992.
- BASTIN, G. et A. Roosen, *L'École malade de l'échec*, Bruxelles, DeBoeck-Wesmael, 1990, 134 pages.
- BAUDELLOT, Christian et Roger Establier, *Le Niveau monte*, Paris, Seuil, 1989, 198 pages.
- BEAUCHESNE, Claude, *Points de vue sur les réalités psychosociales*, Service des études et de la recherche, Conseil supérieur de l'éducation, juillet 1994, 61 pages.
- BÉDARD-HÔ, Francine, *Compétence et pratiques de lecture des élèves québécois et français*, MEQ, Direction de la recherche, 1994, 39 pages.
- BELSKY, J. « Infant day care : A cause for concern ? », *Zero to three*, vol. 6, n° 5, 1986.
- BOUCHARD, Camil (sous la direction de), *Un Québec fou de ses enfants*, MSSS, Québec, 1991, 179 pages.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude St-Amant, *Les Stéréotypes sexuels et la scolarisation au secondaire*, bulletin du CRIRÉS, n° 4, mars 1994, 6 pages.
- BRETON, J. Jacques *et al*, *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes - faits saillants*, Santé-Québec, 1993, 25 pages.
- CLOUTIER, Richard et André Renaud, *Psychologie de l'enfant*, éd. Gaëtan Morin, Boucherville, 1990, 773 pages.
- (COLLECTIF), « La solitude et l'isolement : la structuration de nouveaux liens sociaux », *Revue internationale d'action communautaire*, 29/69, printemps 1993, 192 pages.
- COMMISSION ROYALE SUR L'ÉDUCATION, *Pour l'amour d'apprendre*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1994, 750 pages.
- CONSEIL DE LA FAMILLE, *Une réflexion : Une place pour les enfants*, tiré à part du Rapport annuel 1990-1991, novembre 1991.
- CONSEIL DES AFFAIRES SOCIALES, *Deux Québec dans un*, éd. Gaëtan Morin, Boucherville, 1989, 124 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour des apprentissages pertinents au secondaire*, 1994, *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*, 1994, *Les Nouvelles Populations étudiantes des collèges et des universités*, 1992, *Rapport annuel 1991-1992 : La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre*

-
- modèle*, 1992, *Rapport annuel 1990-1991 : La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, 1991, *Les Enfants du primaire*, 1989.
- CROIZIER, Monique, *Motivation, projet personnel, apprentissage*, Paris, éd. ESF, 1993, 144 pages.
- DELISLE, Roger et Pierre Bégin (sous la direction de), *L'interdisciplinarité au primaire : une voie d'avenir ?*, Éd. du CRP, Université de Sherbrooke, 1992, 322 pages.
- DE RUITER, C. et M.H. vanIjzendoorn, « Attachment and Cognition », *International Journal of Educational Research*, vol. 19, n° 6, 1993.
- DROLET, Michèle, *L'Enseignement en milieu socio-économiquement faible*, Montréal, CECM, 1990, 158 pages.
- DUBÉ, Robert, *Hyperactivité et déficit d'attention chez l'enfant*, éd. Gaëtan Morin, Boucherville, 1991, 182 pages.
- DUCLOS, Germain, « L'imagination au pouvoir », *Enfants*, janv.-fév. 1994.
- DUPUIS, Jean-Claude et Louise Dupuy-Walker, « Quelles réponses peut-on apporter à la détresse des élèves et des enseignants? » *Tendances*, UQAM, 1988.
- DURU-BELLAT, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, éd. L'Harmattan, 1990, 208 pages.
- GERVAIS, Marie, *Analyse de l'effet d'un programme de perfectionnement sur les conceptions éducatives, les attitudes et les stratégies de collaboration d'enseignantes du préscolaire avec des parents*, Montréal, UQAM, septembre 1992.
- GRAND'MAISON, Jacques, *Le drame spirituel des adolescents*, Montréal, Fides, 1992, 244 pages. « Conférence d'ouverture du congrès de l'AQPMR », *Co Partage*, vol. 15, n° 2, mars 1994.
- GRÉGOIRE, Réginald, *Politiques relatives à la petite enfance dans quelques pays*, Québec, Secrétariat à la famille, 1993, 172 pages.
- INSTITUT CANADIEN DE LA SANTÉ INFANTILE, *La Santé des enfants du Canada : profil réalisé par l'ICSI*, (2^e édition), septembre 1994, 138 pages.
- LAFORTUNE, Louise et Lise St-Pierre, *Les Processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, éd. Logiques, 1994, 327 pages.
- LAHIRE, Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, 1993, 295 pages.

-
- LAURENT, D., R.E. Tremblay *et al.*, **Comportements turbulents, développement physique et alimentation**, GRIPE, Université de Montréal, 1992.
- LEACH, Pénélope, **Children First**, Londres, Knopf, 1994.
- LEGAULT, Guy, **L'Animation Passe-Partout auprès des parents, les pratiques observées en 1994**, MEQ, 1994, 24 pages.
- LEHNISH, Evelyn et Jean-Pierre, **L'Aide au téléphone : une nouvelle réponse sociale**, éd. ESF, Paris, 1986, 155 pages.
- LEROUX, Louis et Roger Mantha, **Les Petites Violences à l'école primaire : éduquer et prévenir**, atelier d'animation à l'intention des enseignants, Montréal, Commission scolaire Jérôme-Le Royer, 1994.
- LESCARET, O. et C. Philip, « Les systèmes de valeurs parental et scolaire : la régulation du conflit chez l'enfant de quatre ans », **Apprentissage et socialisation**, vol. 16, n° 1 et 2, hiver et été 1993.
- LESSARD, Claude, « L'école de l'an 2000 : quatre défis à relever sans tarder », **Revue des sciences de l'éducation**, vol. XX, n° 3, 1994.
- MARTIN, Jane R., **The Schoolhome : Rethinking Schools for Changing Families**, Cambridge University Press, 1992, 237 pages.
- MÉTHOT, Andrée-Lise, Louise Vandelac *et al.*, **Concilier l'inconciliable**, Montréal, FTQ-UQAM, 1993, 61 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Répertoire des projets novateurs en matière de relations famille-école, 1993.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, **La politique de la santé et du bien-être**, Gouvernement du Québec, 1992, 192 pages.
- NAULT, Thérèse, **La Gestion de classe**, Montréal, éd. Logiques, 1994.
- NIKIFORUK, Andrew, **School's Out**, Toronto, Walter & Ross, McFarlane, 1993.
- NODDINGS, Nel, **The Challenge to Care in Schools : an Alternative Approach to Education**, New York, Teachers College Press, 1992, 208 pages.
- OLIVIER, Christiane, **Les Fils d'Oreste ou la question du père**, Paris, Flammarion, 1994, 199 pages.
- PAYEUR, Christian, **Une autre façon de faire**, Québec, CEQ, nov. 1993, 53 pages.
- PERRENOUD, Philippe, **Métier d'élève et sens du travail scolaire**, collection Pédagogies, Paris, ESF, 1994, 207 pages.

-
- PHELAN, Patricia, Hanh Cao Yu et Anne Locke Davidson, « Navigating the Psychosocial Pressures of Adolescence : The Voices and Experiences of High School Youth », *American Educational Research Journal*, été 1994, vol. 31, n° 2, p. 415-447 ; « Speaking Up : Student's Perspectives on School », *Phi Delta Kappan*, vol. 73, n° 9, mai 1992, p. 695-704.
- PHILLIPS, D. *et al.*, « Selective Review of Infant Day Care Research », *Zero to three*, vol. 7, n° 3, 1987.
- PIANTA, Robert C. (éd.), *Beyond the Parent : the Role of Other Adults in Children's Lives*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1992, 129 pages.
- POLQUIN-VERVILLE, Hélène et Egide Royer, « Les troubles de comportement à l'école : un état de connaissances », *Éducation Canada*, hiver 1991.
- POSTMAN, Neil, *The Disappearance of Childhood*, New York, Delacorte Press, 1982, 153 pages.
- RAIMBAULT, G. et M. Manciaux, *Enfance menacée*, Paris, INSERM, 1991, 284 pages.
- REASONER, Robert W., *Building Self-Esteem*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press, 1982.
- ROBICHAUD, J. Bernard *et al.*, *Les Liens entre la pauvreté et la santé mentale*, Boucherville, Gaétan Morin éditeur, 1994, 247 pages.
- SERGIOVANNI, Thomas J., *Building Community in Schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 1994, 219 pages.
- SULLEROT, Evelyne, *Quels pères ? quels fils ?*, Paris, éd. Fayard, 1992.
- SUTHERLAND, Margaret B. et Claudine Baudoux, *Femmes et éducation : politiques nationales et variations internationales*, cahiers du LABRAPs, Québec, Université Laval, vol. 13, 1994, 471 pages.
- TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, éd. Logiques, 1992, 474 pages, coll. Théories et pratiques dans l'enseignement.
- TOUSIGNANT, Michel, Marie-France Bastien et Sylvie Hamel, *Famille, écologie sociale et comportements suicidaires à l'école secondaire*, LAREHS, janvier 1993, 85 pages.
- TREMBLAY, Richard *et al.*, « La violence physique chez les garçons : un comportement à comprendre et à prévenir », *Interface*, mars-avril 1990.
- VANDELL, D., V. Henderson et K. Wilson, « A Longitudinal Study of Children with Day-Care Experience of Varying Quality », *Child Development*, n° 59, 1988.

VIAU, Rolland, *La Motivation en contexte scolaire*, Montréal, éd. du Renouveau pédagogique, 1994, 221 pages.

WEIS, Lois et Michelle Fine, *Beyond Silenced Voices : Class, Race and Gender in United States Schools*, New York, State University of New York Press, 1993, 437 pages.

ZAZZO, Bianka, *Féminin – masculin à l'école et ailleurs*, Paris, Presses universitaires de France, 1993, 203 pages.

LISTE DES MILIEUX VISITÉS PAR LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Commission scolaire Sault-Saint-Louis

École Philippe-Morin	Le psychologue, la stagiaire en service social, trois enseignantes et un enseignant
École Victor-Thérien	La directrice

Commission scolaire Sainte-Croix

École Edouard-Laurin	Le directeur, l'orthopédagogue et trois enseignantes
École Cardinal-Léger	Le directeur, la travailleuse sociale, l'agente de pastorale, l'infirmière et deux enseignantes

Commission des écoles catholiques de Verdun

École Île-des-Sœurs	La directrice, l'orthopédagogue, le psychologue, deux enseignantes et deux éducateurs du service de garde
École Notre-Dame-de-Lourdes	La directrice, le psychologue, deux enseignantes et un enseignant

Commission scolaire Jérôme-Le Royer

École Notre-Dame	La directrice, la directrice adjointe, deux conseillers pédagogiques et quatre enseignantes
École Jacques-Rousseau	Six enseignantes

Commission scolaire Lakeshore

École primaire Northview	La directrice, une enseignante et l'orthopédagogue
École Edgewater	Le directeur adjoint et trois enseignantes

Commission des écoles protestantes du Grand Montréal

École Barclay	La directrice adjointe, l'infirmière, l'orthopédagogue et trois enseignantes
École Glencoe	La directrice, la psychologue, trois enseignantes et un enseignant

Élèves interrogés

26 élèves de 6^e année,

École Le Roseau
(Chicoutimi)

25 élèves de 3^e année

École Monseigneur-
Dumas (Neufchatel)

28 élèves de 4^e année

et 4 élèves de 5^e année

25 élèves de 3^e année, école de l'Apprentissage
25 élèves de 3^e année, école de l'Arc-en-Ciel

CS La Jeune-Lorette

LISTE DES ÉCOLES VISITÉES AU COURS DE L'ENQUÊTE DU SERVICE DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE

Commission scolaire Chutes-de-la-Chaudière

École Tournesol La directrice

Commission scolaire de la Côte-du-Sud

Une conseillère pédagogique

École de la Colline Le directeur et six enseignantes

Commission des écoles catholiques de Québec

École Marguerite-Bourgeois La directrice, la travailleuse sociale
et trois enseignantes

Commission scolaire des Belles-Rivières

École Jean-XXIII La directrice, neuf enseignantes
et un enseignant

École du Domaine La directrice, sept enseignantes
et un enseignant

Commission des écoles catholiques de Montréal

École Atelier La directrice et deux enseignantes

St.Brendan's School Le directeur et trois enseignantes

École Barthélemy-Vimont Le directeur, la directrice adjointe, trois
enseignantes, deux enseignantes-soutien,
une agente de milieu et une travailleuse
sociale

Commission des écoles protestantes du Grand Montréal

Westmount Park School Le directeur et huit enseignantes

Commission scolaire Rouyn-Noranda

Deux conseillères pédagogiques

École Sacré-Cœur Le directeur et deux enseignantes

École Notre-Dame-de-Protection Une enseignante et la responsable
du service de garde

École McWatters-Bellecombe La directrice

École Sainte-Monique-de-Rollet Une enseignante

Commission scolaire Greater Québec

École L'Eau-Vive Le directeur, cinq enseignantes
et un enseignant

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

SYLVAIN-DUFRESNE, Berthe

Présidente de la Commission
Spécialiste de musique au primaire
École Monseigneur-Dumas
Commission scolaire
La Jeune-Lorette
Neufchatel

BÉLISLE, Philippe

Directeur des services éducatifs et
des ressources humaines
Commission scolaire de Huntingdon
Huntingdon

BOUCHARD, Marjolaine

Directrice
École Le Roseau
Commission scolaire Valin
Chicoutimi-Nord

CADIEUX, Jean

Directeur
École Sainte-Famille
Commission scolaire des Cantons
Granby

CARDIN, Dominique

Conseillère pédagogique en français
Commission scolaire le Gardeur
Repentigny

DAUPHINAIS, Lynn

Conceptrice en publicité
Sainte-Sophie-de-Mégantic

DUPUY-WALKER, Louise

Professeure
Département des sciences
de l'éducation
Université du Québec à Montréal
Montréal

GERVAIS, Marie

Enseignante au préscolaire
Écoles l'Avenir et Durham-Sud
Commission scolaire des Chênes
Drummondville

LAFRANCE, Daniel

Responsable du service de garde
École Marguerite-Bourgeois
CECQ
Québec

LAPORTE, Danielle

Psychologue
Beloeil

MALLETTE, Danièle

Directrice
École Saint-Pierre-Claver
CECM
Montréal

RICHARD, John A.

Enseignant (2^e cycle)
École Sainte-Agathe Academy
Commission scolaire dissidente
protestante Laurentienne
Sainte-Agathe-des-Monts

ROY-LAROCHE, Colette

Directrice générale
Commission scolaire
du Lac-Mégantic
Lac-Mégantic

Coordonnatrice
ROY, Josée

Roch Archambault

Diane Cantin
Normand Gauthier et
Jean Lalonde

étaient également membres de
la Commission de l'enseignement
primaire en 1993-1994 et ont
participé activement à la prépara-
tion de cet avis.

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

BISAILLON, Robert
Président du Conseil
Sainte-Sabine

NEWMAN, Judith
Vice-présidente du Conseil
Enseignante
Commission scolaire
protestante Châteauguay Valley
Montréal

AUBERT CROTEAU, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Victoriaville

AUROSSEAU, Chantal
Étudiante au doctorat et
chargée de cours
Université du Québec à Montréal
Montréal

BOUTIN, Nicole
Directrice des études
Cégep Montmorency
Outremont

GATINEAU, Marie-Claude
Directrice adjointe du personnel
Commission des écoles protestantes
du Grand Montréal
Westmount

GIRARD, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union
des producteurs agricoles de
la région de Québec
Québec

HARRIS, Richard
Professeur titulaire
Département de physique
Université McGill
Lachine

INCHAUSPÉ, Paul
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Outremont

LAGACÉ, Paul
Directeur d'école primaire
Commission scolaire Taillon
Saint-Hubert

LAJOIE, Jean
Enseignant
Commission scolaire Laure-Conan
Pointe-au-Pic

MARTEL, Bernard
Professeur
Collège de l'Abitibi-Témiscamingue
Rouyn-Noranda

McNICOLL, Claire
Vice-rectrice aux Affaires publiques
Université de Montréal
Westmount

PIMPARÉ, Claire
Comédienne-animatrice
Brome

RABINOVITCH, Joseph
Directeur général
Association des écoles juives
Saint-Laurent

ROBICHAUD, Émile
Président
OIKOS, ressourcement et formation
Laval

ROY-GUÉRIN, Marie Lissa
Conseillère pédagogique
Commission scolaire Outaouais-Hull
Gatineau

SYLVAIN-DUFRESNE, Berthe
Spécialiste de musique au primaire
Commission scolaire
La Jeune-Lorette
Québec

TOUSIGNANT, Gérard
Directeur adjoint
Centre d'élaboration des moyens
d'enseignement du Québec
Sherbrooke

TREMBLAY, Hélène
Vice-rectrice à l'enseignement et
à la recherche
Université du Québec à Rimouski
Rimouski

Deux sièges vacants

Membres d'office

CÔTÉ, Guy
Président du Comité catholique
Laval

FRANCIS-FAY, Judy
Présidente du Comité protestant
Chicoutimi

Membres adjoints d'office

LUCIER, Pierre
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

HAWLEY, Grant C.
Sous-ministre associé pour la foi
protestante
Ministère de l'Éducation

Vacant
Sous-ministre associé pour la foi
catholique
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints

DURAND, Alain

PROULX, Jean

LISTE DES AVIS DISPONIBLES*

Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants Avis au ministre de l'Éducation	50-0370
Les Enfants du primaire Avis au ministre de l'Éducation	50-0371
Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0373
L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0377
La Formation professionnelle au secondaire : faciliter les parcours sans sacrifier la qualité Avis au ministre de l'Éducation	50-0383
En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0384
Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation – L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0386
Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver. Avis au ministre de l'Éducation	50-0387
L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle. Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0388
Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0390
Des conditions pour faire avancer l'école Avis à la ministre de l'Éducation et de la Science	50-0391
Être parent d'élève au primaire Avis au ministre de l'Éducation	50-0392
Le régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires Avis au ministre de l'Éducation	50-0393
Vers un modèle de financement en éducation des adultes Avis au ministre de l'Éducation	50-0394

Pour des apprentissages pertinents au secondaire	50-0395
Avis au ministre de l'Éducation	
L'Enseignement supérieur et le développement économique	50-0396
Avis au ministre de l'Éducation	
Rénover le curriculum du primaire et du secondaire	50-0397
Avis au ministre de l'Éducation	
Réactualiser la mission universitaire	50-0398
Avis au ministre de l'Éducation	
La Création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'ouest de l'Île de Montréal	50-0399
Avis au ministre de l'Éducation	
Le Projet de modifications au règlement sur le régime des études collégiales	50-0400
Avis au ministre de l'Éducation	
Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes	50-0401
Avis au ministre de l'Éducation	
Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire	50-0402
Avis au ministre de l'Éducation	
Projet de règlement modifiant le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale	50-0404
Avis au ministre de l'Éducation	

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
2050, boul. René-Lévesque Ouest,
4^e étage, Sainte-Foy, G1V 2K8
Tel. : (418) 643-3851
(514) 878-5056

50-0403