CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Avis au ministre de l'Éducation

ÊTRE PARENT D'ÉLÈVE DU PRIMAIRE: UNE TÂCHE ÉDUCATIVE IRREMPLAÇABLE

360304
0094002

Québec

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

Recherche :
Mme Josée Roy, coordonnatrice de la CEP, avec l'aide de Mme Claudette Paradis, agente de recherche, et de Mme Susanne Fontaine, coordonnatrice du Service des études et de la recherche.

Rédaction :
Mme Josée Roy, coordonnatrice de la CEP, avec la collaboration de M. Jean Proulx, secrétaire du Conseil

Soutien technique :
Mme Josée Saint-Amour, Mme Rachel Hamel, Mme Carmen Côté, Mme Diane Fournier et Mme Monique Bouchard.

Direction des Communications
Ministère de l'Éducation

Avis adopté à la 410e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 30 septembre 1993

ISBN : 2-550-28726-6
Dépôt légal :
Bibliothèque nationale du Québec, 1994

ÊTRE PARENT D'ÉLÈVE DU PRIMAIRE : UNE TÂCHE ÉDUCATIVE IRREMPLAÇABLE

LES PRINCIPAUX POINTS DE L'AVIS

Dans cet avis, le Conseil choisit d'aborder l'éducation des élèves du primaire sous l'angle de la responsabilité parentale: comme l'indique le titre de l'avis au ministre de l'Éducation, il s'agit là d'une tâche éducative irremplaçable qu'il convient d'examiner à la lumière des changements de l'environnement familial et de valoriser comme la pierre angulaire de la réussite des enfants.

La structure familiale vit une véritable métamorphose. La mutation est à ce point radicale que les rôles et les responsabilités des membres de la famille — ou plutôt des familles — sont modifiés, de même que les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Première «vraie école» des enfants, la famille est à la recherche de nouvelles références pour leur éducation, en même temps qu'elle est soumise à des influences extérieures puissantes: il n'est pas surprenant qu'elle doive reformuler ses rapports aussi avec l'école.

En fait, tous les acteurs concernés — parents, enfants et école — sont conviés à des ajustements substantiels dans leurs relations, voire à la création de modèles inédits: par exemple, le seul choix d'être parent peut équivaloir à un pari risqué dans un contexte de performance sociale et économique qui raréfie le temps de présence; les enfants, sollicités par davantage d'expériences éducatives, sont aussi exposés à de nouveaux types d'exclusion; l'école doit désormais faire son deuil de pratiques inadaptées à la réalité de nombreux parents et élèves. Les modèles uniformes ont vécu.

C'est pourquoi le Conseil estime qu'il faut réconcilier la famille, l'école et la société et combler les distances établies entre elles sur la base de relations de collaborations différenciées. La complémentarité des interventions nécessitant cependant de s'appuyer sur la reconnaissance du caractère social de la parentalité, laquelle serait alors mieux soutenue.

En cette année internationale de la famille, le Conseil affirme l'urgence d'appuyer la compétence parentale à l'égard de l'éducation des enfants: d'une part, en prenant acte des contraintes à l'intérieur desquelles s'exerce cette responsabilité — isolement, absence fréquente du père, espace-temps polarisé par les exigences scolaires, culture scolaire à apprivoiser —; d'autre part, en aménageant de façon plus positive les relations des parents entre eux et avec l'école. En outre, il faut favoriser chez les parents la maîtrise d'habiletés en rapport avec l'accompagnement scolaire.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 **La métamorphose des familles** 5

1.1 Des structures familiales en mutation 5
1.1.1 Un accroissement de la mobilité conjugale 5
1.1.2 Une réduction de la taille des familles 8
1.1.3 Des chambardements dans les cycles de vie et les responsabilités 8
1.1.4 Des mères de plus en plus sur le marché du travail 9
1.2 Des familles plus instruites mais des situations socio-économiques plus variables 9
1.2.1 Des parents plus scolarisés 9
1.2.2 Un niveau de vie plus variable 10
1.3 Des relations différentes entre parents et enfants 11
1.3.1 Des rôles parentaux en mutation 11
1.3.2 Des rapports moins hiérarchisés entre parents et enfants 12
1.3.3 Une enfance qui occupe une place plus relative 12
1.4 La recherche de nouveaux points de repère familiaux 13
1.4.1 Des religions qui ont moins d'emprise sur le mode de vie des familles 13
1.4.2 Une montée de l'influence des experts et de celle des média 14
1.4.3 Des familles à l'image de la société actuelle 15
1.5 Des rapports diversifiés à l'école 16
1.5.1 Selon l'origine ethnique 16
1.5.2 Selon le milieu socioculturel 17
Points saillants et conclusion 18

CHAPITRE 2 **Des défis d'ajustement pour les parents, les enfants et l'école** 19

2.1 Une mutation qui déstabilise tous les acteurs 19
2.1.1 La parentalité: un choix de plus en plus risqué 19
2.1.2 Des enfants qui accumulent les discontinuités 20
2.1.3 Une école forcée d'adapter son discours et ses pratiques 21

2.2 L'émergence de nouveaux besoins 23
2.2.1 Des parents qui ont des aspirations plus élevées mais moins de temps 23
2.2.2 Certains enfants plus stimulés et d'autres plus exposés à diverses formes d'exclusion 24
2.2.3 Une école appelée à répondre à de nouveaux besoins 25
2.3 Des capacités d'innovation fortement sollicitées 26
2.3.1 Des parents qui manquent de modèle 26
2.3.2 Des enfants davantage laissés à eux-mêmes 27
2.3.3 Une école qui ne peut s'appuyer uniquement sur les acquis antérieurs 28
2.4 Une «anomie» sans précédent 28
2.4.1 Des parents plus libres mais aussi plus seuls 28
2.4.2 Des enfants qui manquent de points de repère 29
2.4.3 Une école en concurrence 30
2.5 Le défi des différences 31
2.5.1 Des parents aux prises avec leur distance culturelle par rapport à l'école 31
2.5.2 Des enfants tiraillés dans leur quête d'identité 32
2.5.3 Une école amenée à gérer les différences 33
Points saillants et conclusion 34

CHAPITRE 3 **Famille, école, société : des institutions à réconcilier** 37

3.1 Famille et école : deux institutions se sont éloignées l'une de l'autre 37
3.1.1 Une continuité brisée 37
3.1.2 Une vision passéiste et une inflation des attentes réciproques 38
3.1.3 Une collaboration qui ne va pas toujours de soi 39
3.2 Famille et société : une responsabilité parentale peu reconnue et peu soutenue 40
3.2.1 Un État qui n'accorde pas de réelle priorité aux familles .. 41
3.2.2 Des partenaires qui «ne pensent pas famille» 42
3.2.3 Une société qui considère les enfants comme une responsabilité privée et qui ne valorise pas la parentalité 42

3.3 Famille, école et société: des missions éducatives complémentaires 44
3.3.1 De la famille à l'école... 44
3.3.2 ...et aux autres lieux éducatifs 47
Points saillants et conclusion 49

CHAPITRE 4 **Être parent d'élève du primaire: une compétence à reconnaître et à valoriser** 51
4.1 De nouvelles compétences dans la relation avec l'enfant... 51
4.1.1 Relever un défi additionnel souvent dans l'isolement 51
4.1.2 Structurer l'espace-temps autrement et aider l'enfant à décoder la culture scolaire 52
4.1.3 Favoriser un contact positif entre l'enfant et l'univers scolaire 53
4.1.4 Encadrer la réalisation des travaux scolaires et réagir adéquatement aux évaluations 55
4.2 ... et aussi dans la relation avec une nouvelle institution 57
4.2.1 Choisir un établissement et transiger avec son personnel 57
4.2.2 Chercher à comprendre les attentes de l'école et faire connaître les siennes 58
4.2.3 S'ouvrir à une vision d'ensemble et travailler de concert avec le personnel scolaire 60
Points saillants et conclusion 63

CHAPITRE 5 **Les responsabilités parentales: en faciliter l'exercice** 65
5.1 Pour les parents: s'engager davantage, individuellement et collectivement 65
5.2 Pour l'école: penser et agir autrement à propos des familles 65
5.3 Pour l'État: faire du soutien à l'exercice de la parentalité une priorité 71
Points saillants et conclusion 72

CONCLUSION 75

ANNEXE I Données quantitatives à propos des familles 79

ANNEXE II Éventail des parents rencontrés par le conseil 83

ANNEXE III Bibliographie 85

INTRODUCTION

La réussite éducative du plus grand nombre possible d'élèves — objectif par excellence du système scolaire dans son ensemble — nécessite, entre autres choses, que l'on ait une bonne connaissance des acteurs en présence. Le Conseil a toujours cherché à contribuer à cette meilleure connaissance. Ainsi, il a tracé le portrait des enfants du préscolaire et du primaire[1], il a mis en relief les défis professionnels qui se posent au personnel enseignant[2], il a cherché à comprendre le modèle de gestion dominant et à cerner le modèle émergent dont pourraient s'inspirer les gestionnaires de l'éducation dans leur action quotidienne[3]. Toutefois, une autre réalité a été assez peu explorée et reste encore assez mal connue, malgré l'influence déterminante qu'elle exerce sur la réussite éducative des élèves: il s'agit de celle des ***parents et des rapports qu'ils entretiennent avec leur enfant qui va à l'école et avec cette école elle-même***. C'est l'objet du présent avis.

On ne peut parler des parents sans penser aux changements importants survenus durant les vingt dernières années au sein des familles: par exemple, la dénatalité, qui fait que presque un enfant sur deux, aujourd'hui, est un enfant unique; la présence sans cesse croissante des mères sur le marché du travail — 69,5 % en 1990 au Canada —; l'augmentation de la mobilité conjugale des parents, qui entraîne avec elle l'augmentation du nombre de familles monoparentales ou recomposées. Nous nous demanderons, dans cet avis, jusqu'à quel point nous connaissons ce que sont devenus les parents des élèves qui fréquentent actuellement l'école primaire. Sont-ils semblables ou différents de ceux d'il y a quinze ou vingt ans? Comment voient-ils leur contribution potentielle à la réussite scolaire de leurs enfants? Quels sont leurs besoins et leurs attentes face à l'école? Quel type de rapport établissent-ils et voudraient-ils établir avec elle? Quelle collaboration attendent-ils de la part des autres acteurs éducatifs? Quel soutien souhaitent-ils recevoir de l'État? En somme, être parent d'enfant qui fréquente l'école primaire aujourd'hui, qu'est-ce que cela signifie, qu'est-ce que cela exige et qu'est-ce que cela implique pour les parents eux-mêmes, pour l'école et pour la société?

Tracer le portrait de ce que sont les familles et les parents aujourd'hui et de leurs attentes devrait nous permettre de dégager un certain nombre de caractéristiques actuelles de la parentalité qu'il importe aussi bien aux parents eux-mêmes qu'au système scolaire de connaître. Malgré l'ampleur des changements survenus, la tâche éducative des parents d'enfants qui fréquentent l'école primaire n'est-elle pas demeurée irremplaçable? N'est-il pas important pour eux de prendre conscience des compétences requises par cette tâche? De son côté, quels enseignements l'école peut-elle tirer de sa lecture de la réalité parentale? Quelles sont les choses importantes à retenir pour elle, les éléments importants dont elle doit tenir compte et auxquels elle doit s'ajuster, pour atteindre son objectif de réussite scolaire pour le plus grand nombre possible d'élèves? Le présent avis peut constituer

---

1. CSE, ***Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants***, Québec, 1988 et ***Les Enfants du primaire***, Québec, 1989.
2. CSE, ***La Profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social***, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1991.
3. CSE, ***La Gestion de l'éducation: la nécessité d'un autre modèle***, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1993.

une occasion privilégiée, pour l'ensemble des agents du système scolaire — y compris les parents eux-mêmes —, de prendre conscience de la réalité parentale et familiale d'aujourd'hui et d'en tirer les enseignements appropriés.

Même s'il en a souvent fait référence dans ses publications antérieures, c'est la première fois que le Conseil prépare un avis portant spécifiquement sur les parents et sur la tâche irremplaçable qu'ils sont appelés à jouer en regard de la réussite scolaire de leurs enfants. Le Conseil en a confié l'élaboration à sa Commission de l'enseignement primaire. Outre la revue de la documentation existante, la Commission a tenu deux tables rondes, la première auprès d'experts des questions familiales[4] et permettant d'éclairer davantage la réalité de certains sous-groupes, telles celle des familles des communautés culturelles et celle des familles vivant en milieu défavorisé, et la seconde auprès de représentantes et de représentants de diverses associations[5]: Fédération des comités de parents, Confédération des organismes familiaux, Fédération des associations foyer-école et Fédération des associations de familles monoparentales. Les membres de la Commission ont aussi effectué neuf entrevues de groupe, en autant de lieux différents, auprès de parents membres de divers comités d'école. Enfin, le Service des études et de la recherche du Conseil a également réalisé douze entrevues de groupe auprès d'une centaine de parents de divers milieux, mais ne faisant pas partie des comités d'école. D'une durée de deux heures chacune en moyenne, ces entrevues ont rejoint des parents vivant en milieu urbain, en banlieue ou en milieu rural, en milieu socio-économiquement favorisé, moyen ou défavorisé, et en milieu francophone, anglophone ou allophone; elles ont regroupé des parents dont les enfants fréquentent une école publique ou privée, à pédagogie traditionnelle ou novatrice («alternative»), qui sont en maternelle, au premier ou au deuxième cycle et qui présentent ou non des difficultés sur le plan scolaire[6]. Il va sans dire que le contenu de ces deux séries d'entrevues a largement contribué à alimenter les réflexions de la Commission.

Le premier chapitre trace un portrait des familles qui ont aujourd'hui des enfants à l'école primaire. ***Le deuxième*** analyse l'impact des grandes

4. Cette table ronde était composée des personnes suivantes: Mme Louise Sarrazin, enseignante ressource, et M. Molière Estinvil, responsable des relations famille-école pour la communauté haïtienne, CEPGM; Mme Renée B. Dandurand, sociologue et chercheure à l'IQRC et auteure de plusieurs ouvrages sur les familles; Mme Marie-Louise Lefebvre, professeure en sciences de l'éducation à l'UQAM; M. Marcel St-Jacques et Mme Monique Vermette, du secteur des interventions spécifiques à la CECM.
5. Ces représentants et représentantes étaient M. Bernard Lortie, de la Fédération des Comités de parents; M. Allan Locke, de la Fédération des Associations Foyer-École; M. Denis Perreault de la COFAQ; Mme Marie-Josée Giguère, de la Fédération des Associations de familles monoparentales.
6. On trouvera plus de détails sur l'éventail des parents rencontrés en annexe. Cette étude a été réalisée par madame Claudette Paradis, andragogue; les entrevues de groupe ont eu lieu entre janvier et avril 1993 et un compte rendu de ces dernières peut être obtenu sur demande auprès du Conseil.

caractéristiques familiales actuelles sur les parents, les enfants et l'école elle-même. ***Le troisième*** étudie les rapports entre la famille, l'école et la société. ***Le quatrième*** précise en quoi consiste aujourd'hui la compétence parentale. ***Le cinquième*** propose des voies qui visent à faciliter l'exercice des responsabilités parentales.

CHAPITRE 1

LA MÉTAMORPHOSE DES FAMILLES

Dans ce premier chapitre, le Conseil trace le portrait des familles québécoises qui ont actuellement des enfants à l'école primaire. Il veut rappeler au lecteur un ensemble de données déjà existantes mais éparses. L'important ici est de connaître non seulement les proportions relatives de certains phénomènes, mais également leurs tendances et la façon dont ils ont évolué dans le temps. Le Conseil met en évidence les faits dont l'impact sur les parents, sur l'enfant ainsi que sur l'école seront analysés plus en profondeur au chapitre suivant. Le regard porte sur les familles québécoises en particulier, mais les situations décrites semblent aussi largement prévaloir dans l'ensemble des pays industrialisés. Il s'agit simplement de comprendre la métamorphose de la famille et d'en prendre acte[1].

Le présent chapitre fait le portrait des familles et des transformations qui ont une portée particulière pour l'école. Ainsi, il les examine en ***cinq sections***: la structure et la taille des familles; la scolarité et le niveau de vie des familles; les rapports entre adultes et enfants et la place de l'enfant dans la famille; les valeurs et les principaux déterminants du mode de vie des familles; l'origine ethnique et socioculturelle des familles.

1.1 Des structures familiales en mutation

Ce qui ressort, au premier regard, c'est la transformation profonde qui s'effectue au sein de la structure familiale. La mutation se produit de fait dans plusieurs dimensions. On en signale ici quatre qui ressortent à l'évidence.

1.1.1 Un accroissement de la mobilité conjugale

Jusque vers la fin du 19e siècle, le Québec était une société traditionnelle. Le groupe familial exploitait alors la terre ou un petit commerce en ville ou au village; le mariage et la vie en groupe familial étaient alors nécessaires à la survie des individus. Puis, vers la fin du 19e siècle et le début du 20e siècle, le passage vers la société industrielle a entraîné la séparation de la sphère domestique et de la sphère du travail. C'est à partir de ce moment qu'on a vu graduellement apparaître des différences beaucoup plus nettes entre les rôles masculin et féminin et que le concept de couple, basé sur une relation amoureuse, a clairement vu le jour.

---

1. Précisons qu'il n'est pas facile d'avoir une idée exacte du nombre de familles qui ont un ou des enfants à l'école primaire. Des données statistiques existent, d'une part, sur les familles ayant un ou des enfants de 0 à 18 ans (de moins de 6 ans, de 6 à 14 ans ou de 7 à 15 ans) et, d'autre part, sur l'effectif scolaire proprement dit, c'est-à-dire sur le nombre d'élèves par ordre d'enseignement. Ainsi, le Québec de 1991 comptait plus de 1 600 000 jeunes de 0 à 18 ans; près de 670 000 d'entre eux fréquentaient la maternelle ou l'une des classes du primaire. La grande majorité des jeunes qui fréquentent l'école primaire ont entre 5 et 11 ans, bien que leur âge puisse exceptionnellement s'étendre de 4 à 14 ans (élèves de maternelles 4 ans et milieu défavorisé et élèves qui font leur cours primaire en 7 ans ou plus). Il est clair que, quand nous parlons des familles qui ont un ou des enfants à l'école primaire, nous incluons celles qui ont un enfant au préscolaire; plus de 90 % des enfants de 5 ans fréquentent en effet l'école, que ce soit à temps plein (maternelle temps plein ou maternelle et service de garde) ou à demi-temps, et ce, même s'ils ne sont pas légalement tenus de le faire. Nous ne savons toutefois pas dans combien de familles exactement sont répartis ces 670 000 enfants.

Les années 1950 marquèrent ensuite l'apogée du modèle de la famille nucléaire traditionnelle, avec père pourvoyeur et mère au foyer ; ce fut aussi le moment du baby-boom. La fratrie était encore nombreuse alors, quoique moins qu'au début du siècle, et il n'était pas rare que la famille abrite également un grand-parent, un oncle ou une tante encore célibataire. L'urbanisation croissante contribua cependant à nucléariser davantage le modèle familial dominant, c'est-à-dire à en faire une unité de plus en plus réduite quant au nombre de personnes et de plus en plus isolée des autres[2].

Puis avec l'entrée dans l'ère postindustrielle, divers courants sociaux et idéologiques, tels le mouvement féministe, l'autonomie financière croissante des femmes, la valorisation du bonheur individuel et la circulation plus grande de l'information eurent d'importantes répercussions sur les relations conjugales et familiales. Ainsi, les années 1970 et 1980 furent marquées par une ***diminution du nombre de mariages***[3] et par un ***accroissement de la mobilité conjugale des parents***. Les relations de couple sont désormais de moins en moins durables — indice de divortialité: 49 % en 1990 —, et on voit apparaître de nouveaux modes de vie, comme la vie en solitaire et les conjoints non cohabitants, ainsi que de nouveaux types de famille, tels que la famille monoparentale et la famille recomposée[4].

Les couples ne se forment plus de la même façon aujourd'hui que par le passé. On note, tout d'abord, une augmentation sensible des unions entre personnes originaires de différentes régions ou pays, conséquence de la plus grande mobilité géographique des personnes. Les couples se forment en outre dans des circonstances de plus en plus variées, notamment en pratiquant une activité de loisir ou en fréquentant les mêmes lieux publics, alors que dans les années 1930, la majorité d'entre eux se constituaient le plus souvent à partir du voisinage ou du milieu de travail. Enfin, les unions s'établissent aujourd'hui moins sur un mode fusionnel et davantage sur un mode associatif et réversible, ce qui fait dire aux sociologues qu'elles sont en train de passer d'un système de complémentarité dissymétrique — couple où chaque partenaire remplit un rôle différent — à un système d'association symétrique — couple où chaque partenaire est également actif et autonome[5].

Au Canada, le modèle de la famille nucléaire traditionnelle avec père pourvoyeur et mère au foyer, modèle dominant des années 1950 et 1960, n'est

---

2. En 1990, 45 % de la population mondiale vivait dans les zones urbaines, et ce taux devrait atteindre 51 % en l'an 2000, selon les prévisions de l'Organisation mondiale de la santé. Dans les régions du monde les plus développées, ce taux sera plutôt de l'ordre de 75 %, contre 45 % dans les autres régions. Au Québec, la répartition était de 77,6 % en milieu urbain et de 22,4 % en milieu rural en 1991.
3. Voir tableau 1, en annexe. En 1990, les femmes ayant un premier enfant ne sont pas mariées dans près de la moitié des cas au Québec, comparativement à une sur cinq en Ontario et une sur trois dans l'ensemble du Canada.
4. Par exemple, la proportion de ménages non familiaux est passée de 23,8 % en 1981 à 29,2 % en 1991 et la proportion de ménages ne comptant qu'une seule personne varie entre 16,4 % et 33,7 % selon les régions du Québec actuellement. Voir le tableau 1, en annexe.
5. François de Singly, (sous la direction de), ***La Famille : l'état des savoirs***, Paris, éd. La Découverte, 1991, p. 25-38.

plus désormais le lot que de 16 % des familles[6]. Ces données indiquent à quel point le portrait des familles a changé, à quel point le mariage ou la vie familiale ne sont plus nécessaires désormais à la survie physique ou matérielle des individus, et enfin à quel point conjugalité et parentalité sont aujourd'hui deux choix de plus en plus distincts et qui ne vont pas nécessairement de pair.

L'augmentation de la mobilité conjugale des parents a notamment pour conséquence une ***fragilisation croissante du lien père-enfant***. Ainsi, les enfants dont les parents se séparent et qui s'en vont vivre avec leur mère ont entre 6 et 7 «chances» sur 10 de perdre contact avec leur père à court ou à moyen terme; l'inverse est cependant beaucoup plus rare, c'est-à-dire que les enfants dont la garde est confiée au père conservent généralement leur lien avec leur mère. De plus en plus d'enfants grandissent donc aujourd'hui sans présence quotidienne, ou du moins régulière, de leur père ou même sans présence masculine adulte tout court, ce qui fait dire à certains que les enfants ont peut-être aujourd'hui «trop de mère et pas assez de père[7]».

1.1.2 Une réduction de la taille des familles

Un autre phénomène dont il faut prendre acte consiste dans la réduction de la taille des familles. En effet, les femmes ont aujourd'hui moins d'enfants, elles les ont plus tard et la période pendant laquelle elles en ont est généralement beaucoup plus courte. ***De plus en plus d'enfants sont enfants uniques*** — 25 % des familles n'avaient qu'un seul enfant en 1961; c'est le cas de 45,5 % d'entre elles en 1991 —, et on constate à ce sujet un lien étroit entre le nombre d'enfants et le type de famille, les familles monoparentales et les couples vivant en union de fait étant beaucoup plus susceptibles que les couples mariés de n'avoir qu'un seul enfant — 60 % et 57,9 % comparativement à 35,4 %[8].

Si les femmes ont aujourd'hui leurs enfants entre 24 et 29 ans en moyenne, les écarts à la moyenne sont toutefois considérables. D'une part, le phénomène des premières maternités tardives, c'est-à-dire après 35 ans, est beaucoup plus fréquent qu'il y a 15 ou 20 ans; d'autre part, le taux de grossesse chez les adolescentes (14-17 ans) est passé de 12,5 à 17,3 pour mille, entre 1980 et 1989[9]. Ajoutons en outre que depuis le début des années 1970, les couples ont souvent moins d'enfants qu'ils n'en voudraient[10]. On

---

6. R. Dandurand et D. Morin, ***L'Impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire***, revue de littérature, IQRC-MEQ, avril 1990, p. 2. Seulement 4 % des familles américaines correspondaient au modèle «dominant» en 1987. On y constate aussi que le nombre de personnes divorcées ou jamais mariées y dépasse le nombre de personnes mariées et que le nombre de couples sans enfant y excède pour sa part le nombre de couples avec enfant. (Connecticut Association for Supervision and Curriculum Development, ***Curriculum for the New Millenium : Trends Shaping Our Schools***, 1989, p. 14.)
7. Guy Corneau, (volume à paraître).
8. C. Bouchard, ***Un Québec fou de ses enfants***, Québec, MSSS, 1991, p. 24.
9. ***Ibid.***, p. 33.
10. M. Rochon, dans D. Lemieux et autres, ***Familles d'aujourd'hui***, Québec, I.Q.R.C., 1990, p. 52.

assiste donc à la fois à une ***quasi-disparition de la fratrie au sens strict***, et en même temps à ***l'émergence d'un autre type de relation «fraternelle»***, c'est-à-dire celle que l'enfant est de plus en plus appelé à avoir avec les enfants du nouveau conjoint de sa mère ou de son père.

1.1.3 Des chambardements dans les cycles de vie et les responsabilités

Les experts des questions familiales constatent également un ***chambardement dans les cycles de vie et l'attribution récente de nouvelles responsabilités aux familles***. Ce qu'on appelle l'« effervescence amoureuse », par exemple, peut désormais se produire à divers moments de la vie, et non plus seulement au début de l'âge adulte; les enfants sont donc plus susceptibles de voir l'un ou l'autre de leurs parents devenir amoureux et former un nouveau couple[11]. Dans un autre ordre d'idées, les enfants sont par ailleurs susceptibles d'habiter beaucoup plus longtemps avec l'un ou l'autre de leurs parents qu'il y a dix ou vingt ans, parce que l'autonomie financière des jeunes survient de plus en plus tard[12]. Les familles sont enfin davantage mises à contribution pour assumer les soins à donner aux personnes âgées en perte d'autonomie, en raison du désengagement progressif de l'État dans ce domaine, désengagement qui ira, selon toute probabilité, en augmentant dans les années à venir[13].

Enfin, ***les solidarités intergénérationnelles sont également en train de se redéfinir***. Certains grands-parents ont par exemple avec leurs petits-enfants des relations beaucoup plus intenses que celles que les parents actuels ont pu avoir avec leurs propres grands-parents; des recherches démontrent d'ailleurs que les enfants qui ont une relation privilégiée avec leurs grands-parents sont moins vulnérables que les autres enfants aux stress de la vie[14]. Par contre, les 20-35 ans — groupe auquel appartient une forte proportion de parents d'élèves du primaire — semblent en vouloir à la génération des 35-50 ans — groupe auquel appartient la grande majorité des enseignants et enseignantes — qui ne connaissent pas la précarité qui est la leur sur le plan de l'emploi et qui les accusent facilement d'être apathiques ou de manquer de confiance en eux-mêmes. Un nouveau conflit de générations serait même à prévoir actuellement entre ces deux groupes d'âge[15]. Enfin, on connaît encore peu de choses sur la façon dont les adultes en situation de parentalité non biologique (nouveau conjoint d'un père ou d'une mère) jouent leur rôle, mais on sait que leur nombre va en s'accrois-

---

11. Madeleine Gauthier, « La place de l'enfant dans la société québécoise des trente dernières années », dans ***Revue Préscolaire***, vol. 30, nº 3, sept. 1992.
12. En 1986, 47,4 % des jeunes de 20 à 24 ans vivaient encore chez leurs parents, comparativement à 43 % en 1983 et cette proportion est plus élevée chez les jeunes hommes que chez les jeunes femmes.
13. Conseil de la famille, ***État et famille : des politiques sociales en mutation***, Québec, 1990.
14. Emmy E. Werner, « Protective Factors and Individual Resilience », in ***Handbook of Early Childhood Intervention***, S.J. Meisels & J.P. Shonkoff éd., 1990, pp. 106-107.
15. J. Grand'Maison, ***Vers un nouveau conflit des générations***, Montréal, Fides, 1992. Voir aussi François Ricard, ***La Génération lyrique***, 1993, pour un portrait des premiers-nés de la génération des baby-boomers, c'est-à-dire ceux qui sont nés entre 1945 et 1950.

sant. Si cette forme de parentalité, appelée parfois aussi « parentalité sociologique », est encore mal connue et plus ou moins bien perçue à l'heure actuelle, cela est sans doute appelé à changer au cours des années à venir.

1.1.4 Des mères de plus en plus sur le marché du travail

Les mères de famille sont maintenant sur le marché du travail dans une proportion de 69,5 % pour les mères avec enfants de 0 à 16 ans et, plus particulièrement, de 76,4 % pour les mères avec enfants de 6 à 15 ans. Cela signifie que la très grande majorité d'entre elles doivent désormais chercher à concilier leur vie de travail et leur vie familiale, qu'un nouveau partage des tâches éducatives et domestiques doit être établi à l'intérieur même de la famille et que la fonction de socialisation des jeunes enfants est désormais assumée conjointement, dans la majorité des cas, par la famille et par d'autres instances, comme le milieu de garde de l'enfant par exemple. Sur le plan du partage des tâches domestiques et éducatives, certains chercheurs soutiennent que s'établit de plus en plus souvent entre les parents une répartition partielle et ponctuelle des tâches selon les circonstances et les étapes du cycle de vie[16]; d'autres affirment cependant que l'éducation familiale et scolaire demeure une affaire de femmes avant tout, quand elle ne le devient pas de plus en plus, même, à certains égards[17]. Une chose est certaine en tout cas: l'organisation de la maisonnée repose encore beaucoup plus sur les épaules de la mère que sur celles du père.

1.2 Des familles plus instruites mais des situations socio-économiques plus variables

Dans la morphologie des nouvelles familles, la hausse du niveau d'instruction apparaît comme un trait important. L'école a, de fait, affaire avec des parents plus scolarisés. Cela n'empêche pas, pour autant, une grande variation dans les situations socio-économiques. Voyons-y de plus près.

1.2.1 Des parents plus scolarisés

Le ***niveau moyen de scolarité des parents a augmenté*** au Québec depuis vingt ans, et en particulier celui des mères. Ainsi, la grande majorité des parents possèdent aujourd'hui un diplôme d'études secondaires et plus d'un cinquième d'entre eux ont fait des études universitaires[18]. La situation des parents peu scolarisés est par ailleurs d'autant plus difficile aujourd'hui qu'ils sont précisément de plus en plus minoritaires.

Les cycles de vie sont ici encore entremêlés; si hier on poursuivait d'abord des études puis on entrait ensuite sur le marché du travail, on sait qu'aujourd'hui les modèles sont multiples et les passages sont fréquents entre les études et la vie professionnelle. Un nombre important de parents suivent des cours ou complètent leur formation d'une façon ou d'une autre, tout en travaillant ou en élevant de jeunes enfants. Il est par ailleurs intéressant

16. L. Mercier dans D. Lemieux et autres, ***op. cit.***, pp. 143-155.
17. E. Badinter, ***XY. De l'identité masculine***, Paris, éd. Odile Jacob, 1992, p. 135.
18. Plus précisément, en 1986 au Québec, 69 % des Québécois âgés de 25 à 44 ans détenaient un DES et 22 % avaient fait des études universitaires. Voir CSE, ***L'Enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXIe siècle***, 1992, annexe 5, tableau S-2.

de noter qu'un lien existe entre la scolarité des femmes et le type de famille auquel elles appartiennent; ainsi, les femmes qui possèdent un diplôme universitaire se marient moins, elles se marient plus tard et elles restent plus souvent sans enfant que les autres femmes[19]. On note que certains parents veulent scolariser leurs enfants avant l'âge de cinq ans. Ils les inscrivent alors le plus tôt possible en prématernelle privée, parfois dès l'âge de trois ans, et il arrive ainsi que des enfants sachent lire avant même d'avoir mis les pieds à l'école.

1.2.2 Un niveau de vie plus variable

On s'entend habituellement pour dire qu'on assiste à une amélioration générale du niveau de vie des familles. Les conditions de logement des familles nombreuses d'autrefois — de 4 à 6 enfants par chambre et parents qui dorment dans le salon, par exemple — n'ont en effet rien à voir avec celles qui prévalent aujourd'hui. En ce sens, les familles contemporaines disposent certainement, pour la plupart, d'un espace d'habitation beaucoup plus favorable à l'épanouissement des relations humaines que celles d'hier. Par contre, l'accroissement des besoins de consommation des familles, la réduction du pouvoir d'achat de beaucoup de travailleurs et travailleuses, particulièrement au cours de la dernière décennie[20], de même que l'existence de nombreuses inéquités fiscales font que l'on se retrouve, en fait, devant une ***augmentation des écarts socio-économiques entre les familles***.

On assiste actuellement à une augmentation de l'écart entre familles riches et familles pauvres, à une réduction de la classe moyenne et à l'augmentation des clivages sociaux entre parents travailleurs et parents sans emploi. Si les personnes âgées de 65 ans et plus se tirent beaucoup mieux d'affaire aujourd'hui qu'il y a dix ans — leur taux de pauvreté est passé de 33 % en 1980 à 19 % en 1990 —, les récessions des dernières années ont toutefois rendu la situation des familles avec enfants beaucoup plus difficile, surtout dans le cas des jeunes familles[21] ou des familles monoparentales[22].

---

19. M. Rochon dans D. Lemieux et autres, ***op. cit.***, p. 46.
20. Dans les années 1960, une personne devait travailler 42 heures par semaine au salaire minimum pour faire vivre une famille de quatre personnes légèrement au-dessus du seuil de la pauvreté; aujourd'hui, deux personnes doivent travailler chacune 37 heures par semaine pour atteindre le même résultat.
21. Le revenu d'emploi moyen des jeunes de 15 à 24 ans représentait 50,3 % du revenu d'emploi moyen de tous les travailleurs en 1980, mais seulement 41,5 % de celui-ci en 1985. (Conseil de la famille, ***Être jeune et parent: oui mais...***, Québec, sept. 1990).
22. En 1986, les familles biparentales avec enfants de 7 à 15 ans avaient un revenu moyen de 41 832 $, tandis que le revenu moyen des familles monoparentales s'élevait à 20 637 $. Les familles monoparentales étaient en outre locataires à 68 %, tandis que les biparentales étaient propriétaires à 80 %. Il est enfin démontré que les familles monoparentales doivent déménager plus souvent et qu'elles sont plus exposées au chantage et au harcèlement que les autres types de familles. (F. Bédard-Hô, ***Profil sociodémographique des familles ayant des enfants de 6 à 15 ans***, MEQ, Dir. études économiques et démographiques, pp. 71-81).

Il y a en outre un ***lien moins étroit aujourd'hui qu'hier entre le niveau de scolarité des parents et le niveau de vie des familles*** et, au-delà d'un certain seuil, c'est davantage le champ ou la spécialité choisie que le nombre d'années de formation qui fait le plus de différence, sur le plan socio-économique. Ainsi, des personnes détenant une maîtrise ou un doctorat peuvent aujourd'hui avoir de la difficulté à se trouver un emploi en rapport avec leurs qualifications, tandis que des personnes moins scolarisées, mais dans des domaines plus en demande, en trouveront un plus aisément.

1.3 Des relations différentes entre parents et enfants

La mutation se fait également sentir dans les relations entre parents et enfants. Cela concerne d'abord une transformation des rôles parentaux, mais a aussi trait à un changement dans les rapports entre parents et enfants. Enfin, c'est la place même qu'occupe l'enfant au sein de la famille et de la société qui est en cause.

1.3.1 Des rôles parentaux en mutation

Avant les années 1970, les rôles de père et de mère étaient essentiellement distincts l'un de l'autre. L'homme avait généralement le statut de chef de famille; il détenait l'autorité dans le couple et sa conjointe dépendait économiquement de lui. Puis, les relations entre hommes et femmes ont évolué et ***les rôles parentaux sont devenus aujourd'hui plus interchangeables***. Avec la place croissante occupée par les femmes sur le marché du travail, l'image du « père unique gagne-pain » et de la « mère à la maison » est maintenant presque anachronique et la grande majorité des pères et des mères sont aujourd'hui à la fois des pourvoyeurs et des nourriciers. Il est toutefois à noter que les femmes ne gagnent toujours, en moyenne, que 65 % du salaire des hommes et consacrent encore au moins trois fois plus de temps qu'eux à l'éducation des enfants et aux tâches domestiques.

Les rôles parentaux sont également aujourd'hui en pleine redéfinition; ainsi, par exemple, certains pères en sont-ils à se demander s'ils ont ou non un rôle spécifique à jouer dans le développement de leur enfant, c'est-à-dire un rôle différent de celui des mères, et ils acceptent de moins en moins le fait que les mères soient généralement considérées comme le parent principal. N'étant plus l'unique pourvoyeur et partageant désormais l'autorité parentale avec sa conjointe, le père est actuellement en train d'apprendre à occuper à sa manière la sphère privée de la vie familiale, tout comme la mère a dû apprendre à occuper à sa manière la sphère publique du monde du travail. Dans nos sociétés, toutefois, l'homme est encore trop peu enclin à développer et à entretenir un attachement affectif étroit avec son enfant. Mise à part sa présence au moment de la naissance, qui est maintenant largement acceptée et valorisée, notre mode de vie n'encourage pas beaucoup non plus cet attachement. Le père qui prend un congé de paternité ou qui écourte une réunion en fin de journée pour accompagner son enfant chez le dentiste, à son match de hockey ou à sa leçon de piano est encore assez mal vu de la part de son employeur, par exemple, et l'école ou l'hôpital s'adresse encore plus spontanément et plus

facilement à la mère qu'au père lorsqu'il s'agit de la santé ou de l'éducation de l'enfant, semble-t-il[23].

1.3.2 Des rapports moins hiérarchisés entre parents et enfants

Les rapports entre parents et enfants ont aussi beaucoup changé. Hier, les parents étaient les seuls détenteurs de l'autorité et les enfants leur devaient obéissance ; il n'était pas rare que les enfants vouvoient leurs parents et les punitions corporelles étaient perçues comme socialement acceptables. Aujourd'hui, on tend plutôt à substituer au modèle caractérisé par l'exercice de l'autorité et du contrôle un modèle qui repose sur des connaissances relatives au développement de l'enfant et qui met davantage l'accent sur le dialogue et la communication entre parents et enfants[24]. Mais, d'une part, l'autorité n'est certes pas complètement disparue pour autant des relations entre parents et enfants et, d'autre part, on commence à prendre conscience du fait que la permissivité, le laxisme ou l'absence d'autorité dans les relations entre parents et enfants ont aussi leurs effets pervers.

On assiste en outre actuellement à ce que certains appellent une sorte de ***professionnalisation des tâches parentales***. Ainsi, le rôle de parent apparaît, à tort ou à raison, comme étant de plus en plus complexe et difficile à jouer ; l'amour et le gros bon sens ne suffiraient plus pour l'exercer adéquatement et il requerrait des compétences toujours plus nombreuses et plus variées dans des domaines aussi divers que la nutrition, la psychologie de l'enfant, la linguistique, la stimulation précoce, la psychomotricité, la socialisation, l'établissement de contacts adéquats avec de nombreux organismes partageant avec les parents la mission éducative, tels le CLSC, la municipalité ou l'école. Dans ce contexte, les parents sont donc en quelque sorte conviés à partager leur autorité parentale avec des professionnels travaillant dans ces divers champs et à orchestrer un ensemble d'interventions éducatives de plus en plus disparates.

1.3.3 Une enfance qui occupe une place plus relative

La place occupée par l'enfant au sein de la famille et de la société a également subi d'importantes modifications. Si les parents donnaient hier naissance, bien souvent, à un peu plus d'enfants qu'ils ne l'auraient voulu, on peut dire qu'aujourd'hui, en règle générale, la venue de pratiquement tout enfant est planifiée. Mais ***les enfants prennent toutefois une place de plus en plus relative dans la vie de leurs parents***. Les enfants prennent d'abord moins de place dans la vie de leur mère en ce sens que, hier, les femmes consacraient pratiquement leur vie entière à leur famille, alors qu'aujourd'hui elles ont aussi leur vie professionnelle, culturelle et sociale de même que leur vie amoureuse ou conjugale. Certains semblent également prendre beaucoup moins de place dans la vie de leur père, si l'on pense à

---

23. C'est du moins ce qui ressort des témoignages recueillis et rapportés par madame Ginette Decoste, du Conseil de la famille, dans un texte intitulé ***Nécessaire paternité... essentielle parentalité***, rapport de consultation, mai 1993.
24. M. Claes, dans D. Lemieux et autres, ***op. cit.***, p. 80.

tous les enfants qui ont perdu contact avec ce dernier depuis la séparation de leurs parents et à tous les pères dont la présence est plus symbolique que réelle, parce qu'ils investissent peu dans leur vie familiale, par exemple. Il y a certes de plus en plus de « nouveaux pères », comme on les appelle, qui entretiennent une relation affective constante et étroite avec leurs enfants; mais ces derniers ne constituent pas encore la majorité, loin de là[25]. Si les enfants occupent généralement moins de place dans l'emploi du temps de leurs parents, en revanche ils semblent occuper une place différente dans leur vie affective; davantage comblés sur le plan matériel, les enfants se doivent, par contre, d'être plus performants que ceux des générations précédentes, car ils constituent souvent un symbole de réussite pour leurs parents[26].

Quant à la place occupée par l'enfant dans la société, elle se relativise également chaque jour. Sur le plan de son poids démographique, d'abord: si les moins de 15 ans représentaient 35 % de la population québécoise en 1961, ils n'en représentaient plus que 17 % en 1991, ce qui fait dire à certains observateurs que les enfants disparaissent de plus en plus de notre paysage collectif quotidien. Ils ont en outre de moins en moins leur place dans notre organisation sociale — restaurants, complexes d'habitation, lieux publics — et sont davantage confinés à des lieux précis et conçus pour eux, qu'intégrés à la vie de toute la communauté. D'un côté, il n'y a jamais eu dans notre société autant de garderies, de littérature enfantine ou d'émissions de télévision destinées aux enfants; de l'autre, il n'y a jamais eu non plus aussi peu de soin social accordé à l'enfance[27]. Aujourd'hui, paradoxalement, la société québécoise demande aux parents d'avoir plus d'enfants, mais elle leur demande aussi de s'arranger pour que ceux-ci ne dérangent pas trop le monde des adultes et celui des familles sans enfant[28].

1.4 La recherche de nouveaux points de repère familiaux

Dans la société québécoise traditionnelle, la famille, l'école, l'Église et la société se confortaient l'une l'autre. Les messages de l'une trouvaient leur écho dans ceux des autres. Les points de repère stables étaient les mêmes pour tous. Les familles d'aujourd'hui n'ont plus ce même référentiel de représentations et de valeurs.

1.4.1 Des religions qui ont moins d'emprise sur le mode de vie des familles

Si les religions catholique et protestante modelaient autrefois fortement les comportements parentaux et familiaux, on sait qu'elles ***ont aujourd'hui***

25. Pierre Gauthier, dans R. Dandurand et autres, ***Couples et parents des années 80***, Québec, I.Q.R.C., 1987, pp. 69-81.
26. M. Gauthier et J. Bujold, « L'enfance au Québec: une analyse des tendances », dans G. Pronovost (sous la direction de), ***Comprendre la famille***, Québec, Fédération des CLSC, 1992, p. 407.
27. Les salaires dérisoires versés aux éducatrices en garderie — inférieurs à ceux des gardiens de zoo, par exemple —, donnent une idée de la valeur que nous accordons comme société à la prise en charge et à la socialisation des jeunes enfants.
28. Lucille Rocheleau et autres, ***Famille atout***, Québec, Fédération des CLSC, 1992, p. 17.

perdu beaucoup de leur emprise sur le mode de vie des familles. Rappelons que même si 4 % seulement de la population québécoise s'est dite sans confession religieuse lors du dernier recensement, le Québec des trente dernières années a vu la pratique religieuse de ses habitants tomber en chute libre. Les familles conservent un certain attachement à leurs anciens points de référence, comme en témoigne le fait que 90 % des parents inscrivent encore leur enfant à l'enseignement moral et religieux catholique ou protestant à l'école primaire, par exemple; on peut toutefois dire que la société québécoise est aujourd'hui une société sécularisée, pluraliste et majoritairement non pratiquante.

Le déclin de l'emprise des religions dominantes — catholique et protestante — s'accompagne par ailleurs d'une influence grandissante de certaines religions, telles les religions orthodoxe, musulmane, bouddhiste et hindoue, sur les modes de vie familiaux. Si ce phénomène est davantage le fait des familles issues des diverses communautés culturelles et qu'il est surtout visible à Montréal actuellement, il semble qu'il soit cependant appelé à prendre éventuellement une ampleur beaucoup plus grande au cours des années qui viennent[29]. La diversification des appartenances et des pratiques religieuses s'accompagne également d'une certaine relativisation des croyances: celles-ci allient désormais des éléments de l'univers judéo-chrétien, des aspects de la spiritualité orientale et des valeurs humanistes universelles, dans un mélange qui rend l'ancienne distinction entre croyant ou incroyant complètement désuète[30].

1.4.2 Une montée de l'influence des experts et de celle des média

Parallèlement au déclin de l'emprise des religions sur le mode de vie des familles, plusieurs auteurs font également état de la ***montée de l'influence des experts*** sur les comportements parentaux et familiaux. Depuis le docteur Spock, les spécialistes qui conseillent les parents sur l'éducation de leurs enfants ne se comptent plus. Les savoirs concernant les étapes du développement se multiplient, s'approfondissent, se raffinent et font le tour du monde à la vitesse de l'éclair, au profit des parents et des éducateurs, certes, qui n'ont jamais été si bien informés. Mais la multiplication des données sur ces questions semble avoir également certains effets pervers, telles une dépendance excessive à l'endroit de l'avis des experts au détriment de la confiance en soi et du sentiment de sa propre compétence, d'une part, et une hyperconscience des exigences liées au rôle parental qui contribue

29. L. Fontaine et C. Marcil, «La ville aux huit cents clochers», dans revue ***MTL***, avril 1993, p. 26-39; Radio-Canada a également traité de la croissance actuelle de la religion musulmane en Occident dans un documentaire de Karl Parent, intitulé «Mon voisin musulman» et diffusé à l'hiver 1992-93.
30. A. Charron, R. Lemieux et Y.R. Théroux, ***Croyances et incroyances au Québec***, Montréal, Fides, 1993.

au report, voire au refus pur et simple, de ce rôle chez un nombre de plus en plus élevé d'adultes, d'autre part[31].

On note également une ***montée de l'influence des médias, et notamment de la télévision***, sur le mode de vie des familles contemporaines. Celles-ci lui consacrent en effet vingt-trois heures et demie par semaine en moyenne, et cette proportion est assez stable depuis environ une quinzaine d'années ; l'écoute de la télévision est même l'activité qui occupe la troisième place en importance dans la vie quotidienne de la plupart des gens, après le travail et le sommeil. Les médias informent, divertissent, éduquent et font consommer ; ils ont également une fonction de repos et de délassement. S'ils sont, d'une part, le reflet de ce que les gens vivent, pensent et souhaitent, ils les modèlent également, d'autre part, en ce sens qu'ils façonnent les façons de penser, de sentir et de dire[32]. Les médias électroniques en particulier modifient les relations avec le réel et transforment l'imaginaire des enfants ; ils rompent avec l'univers rationnel et linéaire qui prime au travail comme à l'école et relèguent dans l'ombre tout échange ou tout débat entre les personnes[33]. On comprend que cela affecte profondément la vie familiale.

Le Conseil a déjà analysé l'influence de la télévision sur les modes d'accès à la connaissance ; il a montré qu'elle privilégie la construction d'une pensée par images, propose une vision mosaïque des choses plutôt qu'une logique linéaire, favorise l'appréhension d'une réalité instantanée plutôt que durable et valorise ce qui est spectaculaire, au sens propre du mot[34]. Mais la télévision constitue également une technologie qui vient modifier les rapports entre les personnes ; aussi, ses effets sur les relations entre parents et enfants et entre enfants et école commencent-ils à retenir davantage l'intérêt des chercheurs[35]. La violence qui y est véhiculée a été beaucoup prise à partie ces dernières années, mais on connaît encore peu par ailleurs l'impact de la télévision sur le développement des compétences parentales. Les médias se font en tout cas l'écho de la montée de l'influence des experts précédemment mentionnée.

1.4.3 Des familles à l'image de la société actuelle

Enfin, les valeurs dominantes de la société québécoise dans son ensemble ont également subi d'importantes modifications. Si, durant les années 1960 et 1970, des valeurs telles que le partage collectif des richesses, la démocratisation de l'éducation et des soins de santé, la constitution d'un État fort et le progrès social étaient mises de l'avant, les gens se rallient davantage aujourd'hui à des ***valeurs liées à la consommation, à la promotion individuelle et à la gratification immédiate***. Nos nouveaux dieux se

---

31. R. Dandurand et G. Dulac, « Les nouvelles familles et l'école », p. 136. Voir aussi Marlène Carmel, ***Ces femmes qui n'en veulent pas : enquête sur la non-maternité volontaire au Québec***, Montréal, éd. St-Martin, 1990.
32. Gaston Gauthier et autres, ***Familles et télévision***, Conseil de la famille, Québec, 1991.
33. « La télé, une affaire de famille... », dans ***Autrement***, nº 36, Paris, 1982.
34. CSE, ***Les Enfants du primaire***, 1989, p. 23.
35. Voire, entre autres, Neil Postman, ***Se distraire à en mourir***, Paris, Flammarion, 1986 et Michel Lemieux, ***L'Affreuse Télévision***, Montréal, éd. Guérin, 1991.

situent désormais dans le giron de la poursuite du bonheur personnel, de l'efficacité, du confort, de l'autonomie et de la compétitivité[36]. L'émergence de valeurs alternatives, telles la solidarité, la convivialité et la qualité de vie, est amorcée, mais les valeurs dominantes demeurent les mêmes. Dans ce contexte, l'enfant est parfois devenu comparable à un bien de consommation pour le couple ; on pense aussi à lui en termes de coût et il est alors considéré comme une personne à charge dans le budget familial, alors qu'hier on le percevait plutôt comme une main-d'oeuvre utile[37].

1.5 Des rapports diversifiés à l'école

Toutes les familles n'entretiennent pas le même rapport avec l'école. Les attentes sont ici diversifiées, notamment à cause des différences liées aux origines ethniques et aux milieux socioculturels.

1.5.1 Selon l'origine ethnique

Beaucoup de familles immigrantes ont une structure familiale plus stable et un taux de natalité un peu plus élevé que celui des familles « québécoises de souche ». Elles découvrent, en arrivant ici, une société plus individualiste alors qu'elles avaient l'habitude, pour la plupart, de compter sur leur famille élargie de même que sur la présence de réseaux d'entraide plus développés dans leur pays d'origine[38]. Le défi particulier de ces familles consiste donc à trouver un équilibre entre l'héritage culturel du pays d'origine et l'intégration au pays d'adoption. Il consiste aussi à favoriser à la fois la scolarisation, la francisation et l'intégration sociale de leurs enfants dans la société d'accueil.

Ces familles d'immigration relativement récente ont bien souvent ***un rapport à l'école différent*** de celui des autres familles. Elles perçoivent davantage l'école comme un outil de mobilité sociale, s'en montrent généralement plus satisfaites et lui accordent une plus grande crédibilité que les autres familles. Elles s'en remettent davantage au personnel scolaire que les parents québécois de souche et ont tendance à entretenir envers leurs enfants des attentes élevées sur le plan de la persévérance et de la réussite scolaires[39].

---

36. Marie Lamarre, ***Tendances de l'évolution de la société québécoise***, Québec, CSE, 1987, pp. 43-50 ; CSE, ***Développer une compétence éthique pour aujourd'hui***, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, pp. 17-33.
37. Simon Langlois dans D. Lemieux et autres, ***op. cit.***, pp. 89-115 ; voir aussi Martine Ross, ***Le Prix à payer pour être mère***, Montréal, éd. Remue-ménage, 1983. On estime qu'il en coûte actuellement environ 200 000 $ en moyenne pour élever et éduquer un enfant de sa naissance jusqu'à l'âge de 18 ans.
38. Lucille Rocheleau et autres, ***op. cit.***, p. 58.
39. Selon les données préliminaires d'une enquête en cours menée par des chercheures de l'UQAM — Marie-Louise Lefebvre et équipe Pluri — de même que selon les recherches faites par Marie McAndrew pour le compte du CSIM et portant sur les relations entre l'école et les communautés culturelles (1988).

1.5.2 Selon le milieu socioculturel

Des variantes dans le rapport à l'école sont également liées au milieu socioculturel. Qu'il s'agisse de la confessionnalité, de la mixité des sexes, de l'ouverture à la pluriethnicité ou de la coexistence d'un système scolaire public et privé, il n'existe pas de consensus entre les opinions et les attentes des parents. Des différences significatives existent sur ces divers aspects, témoignant ainsi de l'existence manifeste de systèmes de valeurs différents d'un milieu socioculturel à l'autre.

De ces différences dans les systèmes de valeurs découlent également des ***différences dans les attentes que les familles entretiennent à l'égard de l'école***. Sur le plan des pratiques éducatives, par exemple, tel milieu attendra de l'école qu'elle affiche une discipline sévère, tel autre qu'elle récompense et encourage souvent l'enfant, ou tel autre encore qu'elle le préserve des influences qui peuvent lui être néfastes. Une « bonne école » sera pour les uns celle où le climat est le plus favorable à l'apprentissage autonome, pour d'autres celle qui favorise le plus la collaboration avec les parents, pour d'autres celle qui encadre les élèves et les discipline, pour d'autres encore celle qui favorise à tout prix la persévérance scolaire, pour d'autres enfin celle qui témoigne d'exigences élevées.

POINTS SAILLANTS ET CONCLUSION

Ce premier chapitre visait à donner une image de la métamorphose de la famille aujourd'hui. Il en ressort qu'elle est le lieu de transformations importantes; qu'elle ne se construit plus selon un modèle unique; qu'elle conserve par ailleurs une mission essentielle au sein de la société. Trois mots peuvent donc la caractériser: mutation, diversité et continuité.

***Mutation, d'abord**. Des phénomènes qui semblent irréversibles se poursuivent encore sous nos yeux, bien que certains semblent pourtant être parvenus à atteindre un certain plateau: accroissement de la mobilité conjugale, réduction de la taille des familles, chambardements dans les cycles de vie, transformation des rôles parentaux, place différente occupée par les enfants et recherche de nouveaux points de repère familiaux.*

Quelques exemples d'une mutation qui se poursuit: on estime généralement qu'environ la moitié des enfants nés dans la décennie 1980 vivront jusqu'à l'âge adulte dans leur famille d'origine, alors que l'autre moitié connaîtra une séparation du couple qui lui a donné naissance; environ 20 % des enfants nés dans les années 1980 vivront une partie importante de leur enfance ou de leur adolescence en famille monoparentale et au moins 30 % feront un jour ou l'autre partie d'une famille recomposée; on prévoit aussi que le nombre des familles monoparentales patricentriques est appelé à croître de façon substantielle au cours des prochaines années et que les familles recomposées pourraient devenir le modèle dominant en Amérique du Nord d'ici la fin du XXe siècle; malgré une légère remontée du taux de natalité, celui-ci n'atteindra pas le taux de remplacement des générations; le taux de présence des mères sur le marché du travail continuera vraisemblablement d'augmenter.

***Diversité, ensuite**. Non seulement n'y a-t-il plus de modèle unique de la famille, mais on constate que celle-ci se caractérise par une diversité plus grande que jamais. Cette diversité transparaît autant dans la composition des familles, leur niveau de vie et leur origine ethnique, que dans les rapports entre parents et enfants, les valeurs auxquelles on se réfère et la façon d'envisager le rapport à l'école.*

La vie des familles n'a sans doute jamais été un «long fleuve tranquille», mais cela semble plus vrai aujourd'hui que jamais auparavant. Ces tendances à la diversification existent partout, mais de toute évidence à des degrés divers: elles sont plus marquées en milieux urbains qu'en milieux ruraux ou moins densément peuplés.

***Continuité, enfin**. L'accent mis sur la mutation et la diversification au sein des familles ne doit cependant pas faire oublier leur dimension de permanence et de continuité. Quelle que soit leur forme en effet, les familles demeurent toujours ce lieu primordial de relations d'affection entre enfants et adultes; ce lieu premier de transmission des valeurs et de l'héritage humain — c'est là que l'enfant apprend d'abord à marcher, à parler et à vivre en société —; ce lieu par excellence d'éducation et de construction de l'identité.*

Même si certains ont pu proclamer la mort de la famille, il semble plutôt qu'il faille voir dans sa capacité à absorber le changement et la diversité le signe de sa vitalité et de la nécessité des liens uniques qu'elle instaure. L'école n'a pas le choix: il lui faut composer avec cette famille, ces parents et ces enfants d'aujourd'hui.

CHAPITRE 2

DES DÉFIS D'AJUSTEMENT POUR LES PARENTS, LES ENFANTS ET L'ÉCOLE

Les phénomènes décrits au chapitre premier ont forcément un impact sur les parents, les enfants et l'école. Autant la mutation que la diversification vécue au sein des familles ont des retombées sur les acteurs en présence qui, à la fois, sont déstabilisés et conviés à s'ajuster, voire à inventer des solutions inédites à leurs problèmes et à établir de nouveaux rapports entre eux.

Le présent chapitre portant sur ces retombées et les défis qu'elles suscitent comporte cinq sections. La ***première*** montre que la mutation déstabilise les acteurs. La ***deuxième*** insiste sur l'émergence de nouveaux besoins. La ***troisième*** traite de capacités d'innovation fortement sollicitées. La ***quatrième*** analyse l'anomie à laquelle on en arrive. La ***cinquième*** s'attache aux défis liés aux différences.

2.1 Une mutation qui déstabilise tous les acteurs

La métamorphose dont on a parlé au chapitre précédent se répercute sur la façon de vivre des parents et des enfants déstabilisés. Elle force aussi l'école à revoir certains de ses discours et certaines de ses pratiques.

2.1.1 La parentalité: un choix de plus en plus risqué

Nous avons évoqué le fait que conjugalité et parentalité étaient désormais deux réalités bien distinctes. Ainsi, les adultes ne sont aujourd'hui plus obligés de se marier ni de fonder une famille pour survivre et, s'ils le font, c'est essentiellement le résultat d'un choix de leur part; par contre, ils ne peuvent plus tenir la durée de leur couple pour acquise. ***Choisir d'avoir un enfant comporte donc aujourd'hui plus de risque***. Les parents pourraient en effet, soit avoir à assumer leur enfant seul pendant une certaine période, soit avoir à en partager la garde avec leur ex-conjoint, soit même en perdre éventuellement la garde au profit de l'autre parent. Ils risquent en outre de désirer s'engager de nouveau plus tard avec un autre partenaire et d'avoir à faire accepter celui-ci par leur enfant. Chacune de ces éventualités comporte un effet dissuasif et constitue certainement l'un des freins actuels à la parentalité[1]. Statistiquement, le risque est particulièrement élevé pour les mères puisque, en cas de rupture, ce sont elles qui assument la garde de leur enfant dans cinq cas sur six; et le risque se situe à la fois sur le plan socio-économique (risque de pauvreté) et sur le plan personnel (risque plus élevé de difficultés sur le plan de la santé physique et mentale). Malgré cela, les hommes semblent toutefois craindre autant que les femmes les responsabilités affectives et financières liées à la parentalité.

Les adultes qui choisissent aujourd'hui de devenir parents sont donc moins nombreux que par le passé, à la fois parce qu'ils contrôlent mieux leur fertilité et parce que la perspective de former une famille «à géométrie variable» n'est pas, a priori, quelque chose de simple à envisager.

1. Voir à ce sujet Marlène Carmel, ***Ces femmes qui n'en veulent pas. Enquête sur la non-maternité volontaire au Québec***, Montréal, éd. St-Martin, 1990.

Les parents actuels sont effectivement plus âgés, en moyenne[2], donc potentiellement plus conscients, face aux changements qu'entraîne la venue d'un enfant, que ne l'étaient les parents d'hier; la plupart d'entre eux sont par contre moins expérimentés que ceux des générations antérieures, puisque plus de 80 % d'entre eux n'ont qu'un ou deux enfants.

La plupart des parents ont aujourd'hui moins d'enfants qu'ils n'en souhaiteraient sans doute, en raison de la fragilité appréhendée de leur couple, des contraintes socio-économiques ou pour toute autre raison. Ils misent donc davantage sur ceux qu'ils ont et ils veulent pour eux le maximum d'attention et de ressources; tout ce qui arrive à l'un ou l'autre d'entre eux prend en outre une importance plus grande à leurs yeux. Enfin, si le rôle de parent semble plus difficile à assumer aujourd'hui, notamment parce qu'il est plus complexe et qu'il comporte plus de risque, il est cependant plus valorisant pour celui ou celle qui choisit de l'assumer, parce qu'il est davantage axé sur la communication et sur l'expérience humaine unique qu'il représente.

2.1.2 Des enfants qui accumulent les discontinuités

De leur côté, les enfants représentent aujourd'hui davantage pour leurs parents. Ils portent en conséquence un poids plus lourd sur leurs épaules que ceux qui les ont précédés; ils peuvent moins facilement se permettre d'échouer ou de décevoir, parce que toutes les attentes de leurs parents se trouvent concentrées sur eux. ***Ces enfants vivent cependant davantage de discontinuités relationnelles*** qu'auparavant, à tel point qu'on commence à se demander s'ils seront vraiment capables de relation stable et d'attachement durable plus tard. Pensons au nombre élevé d'adultes différents auxquels ils doivent s'adapter au cours de leur petite enfance et de leur enfance, que ce soit dans leur famille, à la garderie ou à l'école, par exemple. On imagine que bien dosées, ces discontinuités peuvent aussi avoir des effets nuls ou mêmes bénéfiques, telle une plus grande capacité de nouer et de dénouer diverses relations et de faire des deuils, par exemple.

La capacité d'adaptation des enfants est très sollicitée et parfois durement mise à l'épreuve, notamment lors des réorganisations familiales. Il leur arrive de perdre presque complètement le contact avec l'un de leurs parents d'origine ou de voir peu à peu leur relation avec ce parent s'étioler lors d'une séparation ou d'un divorce. Ils doivent aussi intégrer d'autres adultes dans des rôles parentaux — le nouveau conjoint de leur mère ou la nouvelle conjointe de leur père — et parfois aussi partager leur territoire avec les enfants de ce nouveau conjoint. Chacune de ces situations exige une maturité affective élevée de la part des enfants qui les vivent, parfois même en très bas âge; elles confèrent à l'enfance d'aujourd'hui un caractère de gravité qu'elle n'avait peut-être pas à d'autres époques. L'enfant de famille

2. L'âge moyen à la maternité augmente légèrement depuis 1976 — il est passé de 27,32 à 27,71 en 1991 — après avoir décru entre les années 1930 à 1975 (Louis Duchesne, ***Situation démographique québécoise 1991-1992***, p. 53-54). Cet âge varie également selon le niveau socio-économique, les mères des classes moyennes et supérieures ayant tendance à avoir leurs enfants plus tard que celles des milieux moins favorisés.

monoparentale, par exemple, vit pendant un certain temps une relation très étroite avec sa mère ou son père; il bénéficie de l'attention et de l'affection d'un adulte pour lui tout seul, comme aucun autre enfant dans les autres types de famille. Par contre, son besoin d'attention se heurte un jour ou l'autre au besoin d'intimité d'un couple qui se reforme, lorsque la vie met un nouveau conjoint sur la route de sa mère ou de son père, et sa place dans la famille doit alors être redéfinie.

De plus en plus d'enfants sont par ailleurs élevés durant de longues périodes pratiquement sans modèle masculin. Les enfants dont la garde est confiée à la mère, en particulier, perdent souvent contact avec leur père à la longue; d'autres ne l'ont même jamais connu. On peut à juste titre se demander quelles seront les conséquences de cette perte ou de cette absence de modèle sur la formation de l'identité de ces enfants de même que sur leur capacité de jouer un jour le rôle de parent[3].

La réduction de la taille des familles fait que ***les enfants sont également beaucoup plus seuls*** qu'ils ne l'étaient auparavant. Ils connaissent moins qu'avant la solidarité entre frères et soeurs, le support de la famille élargie ou les échanges intergénérationnels; les médiateurs qui les aidaient auparavant à résoudre des conflits et à faire divers apprentissages sociaux sont moins présents. Si l'on considère l'importance que prennent désormais les amis dans la vie des enfants actuels, on s'aperçoit cependant que ceux-ci font par ailleurs partie d'un réseau social plus souple et plus complexe qu'autrefois. Les enfants s'invitent en effet à jouer, à manger et même à dormir chez l'un et chez l'autre fréquemment et mènent leurs parents à s'échanger entre eux divers services, palliant ainsi l'affaiblissement du soutien de la famille élargie et contribuant de la sorte à l'émergence d'un nouveau réseau de solidarité.

2.1.3 Une école forcée d'adapter son discours et ses pratiques

L'école primaire ne peut plus tenir pour acquis que l'élève vit avec ses deux parents biologiques; elle ***doit adapter son discours et ses activités à la diversité des situations familiales*** et s'efforcer de ne pas porter un jugement de valeur ou de ne pas entretenir de stéréotype à propos de tel ou tel type de famille en particulier. Elle est appelée entre autres choses à s'abstenir, autant que possible, de citer continuellement la famille nucléaire traditionnelle en exemple. Elle doit aussi, à l'intérieur des limites permises par la loi, apprendre à transiger de plus en plus souvent avec des tiers, c'est-à-dire avec diverses personnes qui n'ont pas forcément de lien biologique avec l'enfant, tels par exemple une gardienne ou le nouveau conjoint de la mère ou du père. L'école doit en outre être consciente de l'importance, pour l'enfant dont les parents se séparent, de demeurer le plus possible en contact avec ces derniers et elle doit faciliter si possible le maintien de l'investissement affectif des deux parents en répondant à de nouveaux besoins, tels par exemple le transport de certains élèves ou l'expédition de

3. À propos de la formation de l'identité masculine en particulier, voir le récent ouvrage d'Élizabeth Badinter, ***XY. De l'identité masculine***, Paris, éd. Odile Jacob, 1992 et celui de Robert Bly, ***L'Homme sauvage et l'enfant***, Paris, Seuil, 1992.

bulletins scolaires à deux adresses différentes. Les programmes d'études et le matériel didactique devraient eux-mêmes mieux refléter la diversité des modèles familiaux.

L'école primaire accueille par ailleurs, à l'occasion, des élèves qui vivent des perturbations importantes, surtout au moment des diverses réorganisations familiales: séparation ou formation d'une nouvelle famille. De la tristesse, des comportements agressifs ou d'insoumission, des difficultés relationnelles avec les pairs des deux sexes et des difficultés de concentration sont les signaux les plus souvent observés chez les enfants dont les parents sont en phase de séparation ou de divorce. Ces symptômes sont toutefois d'une intensité et d'une durée très variables selon les enfants et semblent davantage reliés aux conditions dans lesquelles s'effectuent la séparation et la réorganisation familiale — par exemple, qualité des relations entre les ex-conjoints, possibilité ou non de demeurer dans le même quartier et de conserver les mêmes amis — qu'à la séparation elle-même[4]. Certaines écoles ont donc commencé à mettre sur pied des interventions visant à aider les enfants concernés à traverser ces périodes difficiles[5]. Mais le défi des intervenants scolaires consiste ici à soutenir adéquatement les élèves qui vivent ces difficultés tout en gardant une nécessaire distance affective[6].

La réduction de la taille des familles a aussi pour effet que l'école primaire accueille aujourd'hui des élèves moins habitués à négocier et à partager leur espace avec d'autres enfants qu'il y dix ou vingt ans. Ces élèves sont également moins habitués à partager l'attention de l'adulte; nous pensons ici au cas des enfants uniques qui n'auraient jamais fréquenté de service de garde, par exemple.

L'école doit également transiger de plus en plus souvent avec des parents inexpérimentés sur le plan de leur relation avec elle. Plusieurs parents ont signalé au Conseil la difficulté qu'ils éprouvaient à avoir un rapport fréquent et personnalisé avec le titulaire de leur enfant. Les ateliers, conférences et soirées d'information où l'école invite différents experts à rencontrer les parents sont, certes, perçus comme intéressants à des degrés divers; mais ce n'est pas ce type de rapport avec l'école que la majorité des parents souhaitent établir avant tout. Les parents veulent surtout avoir diverses occasions de rencontrer personnellement, seuls ou en groupe, l'enseignant-titulaire de leur enfant, et ce, plus qu'une fois par année scolaire.

Certaines écoles se sont ajustées et répondent actuellement, en tout ou en partie, à cette attente des nouveaux parents: pensons, par exemple, à celles

4. Voir à ce sujet R.B. Dandurand et D. Morin, ***Impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire - revue de littérature***, IQRC ET MÉQ, 1990, pp. 33-57 et Luna Bengio, «L'impact de la séparation parentale sur l'enfant à l'école», dans ***Apprentissage et socialisation***, vol. 13, n° 1, mars 1990, pp. 7-10.
5. Nous pensons notamment au projet ***Entre-amis***, où des enfants peuvent échanger entre eux à propos des réorganisations familiales sous la supervision de personnel formé pour ce faire: psychologue scolaire ou autre.
6. R.B. Dandurand et G. Dulac, «Les nouvelles familles à l'école», dans ***Comprendre la famille***. Actes du premier symposium québécois de recherche sur la famille, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1992, p. 138.

où parents et enseignants se perçoivent mutuellement comme des « co-éducateurs », à celles qui utilisent un outil quotidien de communication famille - école (agenda ou autre) ou encore à celles qui tiennent des rencontres tripartites (parent-enfant-enseignant) à l'occasion des remises de bulletin aux élèves. Mais trop d'entre elles n'y répondent pas encore, soit par crainte des parents, soit parce qu'elles n'en ont pas l'habitude, soit parce qu'elles ne voient pas le lien entre la satisfaction de telles attentes parentales et la réussite éducative des élèves. De nouvelles façons de gérer le temps sont donc à imaginer et à développer afin de permettre aussi bien au personnel scolaire qu'aux parents d'avoir davantage accès l'un à l'autre et de construire progressivement entre eux une plus grande confiance mutuelle.

2.2 L'émergence de nouveaux besoins

La mutation et la diversification vécues au sein des familles font naître de nouveaux besoins auxquels l'école est appelée à répondre. Il lui faut en effet prendre en considération des attentes plus élevées de la part de parents qui disposent de moins de temps et transiger avec des enfants tantôt plus stimulés tantôt exposés à l'exclusion.

2.2.1 Des parents qui ont des aspirations plus élevées mais moins de temps

Plus scolarisés et de plus en plus conscients des énormes défis que leurs enfants auront à relever au cours de leur vie adulte, ***beaucoup de parents d'aujourd'hui ont des attentes plus grandes que ceux d'hier envers leurs enfants*** touchant la performance et la persévérance scolaires. Certains voudraient que leurs enfants soient scolarisés plus tôt et les inscrivent à toutes sortes de programmes de stimulation précoce, accentuant de ce fait le décalage entre les enfants de divers milieux avant même leur entrée à l'école.

Les attentes parentales sont rendues plus complexes par la multiplication des spécialités et des choix d'orientation possibles, par les mutations en cours sur le marché du travail et par l'imprévisibilité relative de l'économie actuelle. C'est donc autant la valeur intrinsèque de l'éducation ou sa contribution à la croissance individuelle et collective comme telle, que sa valeur extrinsèque d'enrichissement matériel ou de mobilité sociale, qui sont désormais mises de l'avant par les parents qui veulent réellement influencer à la hausse le cheminement scolaire de leurs enfants. La majorité de ces parents sont également plus critiques qu'autrefois à l'égard du système scolaire dans son ensemble et plus exigeants envers l'école fréquentée par leurs enfants. Ils n'adhèrent plus forcément à tout ce que l'école véhicule et il leur arrive de plus en plus souvent d'émettre des doutes sur l'approche ou la compétence d'une enseignante ou d'un enseignant en particulier, ce qui n'arrivait que très rarement il y a vingt ou vingt-cinq ans.

Les parents sont aussi plus nombreux qu'avant à tenter de concilier leurs responsabilités professionnelles et familiales et à avoir des difficultés à le faire[7]. C'est souvent par l'amputation du temps de

7. Voir à ce sujet l'étude exploratoire d'Andrée-Lise Méthot et autres, ***Concilier l'inconciliable***, FTQ-UQAM, mars 1993.

sommeil et par la réduction du temps de loisir personnel que les mères résolvent le problème; quant aux pères, ils voient d'une part leur participation à la vie familiale de plus en plus sollicitée, mais d'autre part leurs horaires de travail prolongés et leurs déplacements professionnels multipliés hors de la ville qu'ils habitent[8]. Les parents qui travaillent et qui ont des enfants à l'école primaire sont donc engagés dans une perpétuelle course contre la montre; ils sont souvent fatigués et doivent parfois passer une partie importante de leur temps dans le transport entre leur lieu de travail et leur domicile. Ils ont donc moins de temps qu'avant à consacrer à leurs enfants, que ce soit pour leur transmettre des stratégies de résolution de problème et des principes de vie ou encore pour leur donner aussi des explications sur le sens de ce qui nous entoure et sur la vie en général[9]. Ils ont également moins de temps pour encadrer leurs travaux scolaires ou tout simplement pour être auprès d'eux. Que dire maintenant des couples qui peuvent difficilement partager leurs responsabilités parentales, étant donné qu'ils ne travaillent pas dans la même ville? Bon nombre de parents qui travaillent — et en particulier des mères — éprouvent en outre une grande culpabilité face au rythme de vie qu'elles doivent imposer à leurs enfants, de même qu'une certaine inquiétude relativement à la compétence des personnes à qui elles confient leurs enfants durant le jour. La popularité croissante de l'école privée[10], des pensionnats et des services d'aide aux devoirs témoigne par ailleurs des nouveaux besoins des parents: meilleur encadrement et meilleures chances de réussite pour l'enfant, disponibilité réduite de leur part dans l'accompagnement scolaire et éducatif.

2.2.2 Certains enfants plus stimulés et d'autres plus exposés à diverses formes d'exclusion

L'augmentation du niveau de scolarité des parents et de leurs attentes a pour effet que, de son côté, l'enfant risque plus qu'avant de décevoir ces derniers sur le plan scolaire, soit en étudiant moins longtemps ou encore en réussissant moins bien qu'eux; il a en tout cas davantage d'efforts à faire que ceux qui l'ont précédé s'il veut un jour les dépasser. Il semble que ce soit même la première fois dans l'histoire que certains d'une génération d'enfants risquent de ne pas dépasser le niveau de scolarité ou le statut social de leurs parents.

Cette situation entraîne également des changements dans le contenu de la culture transmise aux enfants[11]; ainsi, ***certains enfants sont beaucoup plus stimulés*** et ils ont des activités de loisir passablement plus diversifiées aujourd'hui; ils ont un vocabulaire plus étendu, vont au cinéma, au théâtre,

8. Agnès Pitrou dans Denise Lemieux et autres, ***op. cit.***, pp. 157-170.
9. Pierre Audy, ***Réussir, un signe d'intelligence ou un indice de la capacité d'utiliser ses ressources?***, Congrès de la Fédération des comités de parents, mai 1993.
10. Celle-ci regroupait 8,8 % de l'effectif scolaire primaire et secondaire en 1991-1992 comparativement à 8,5 % en 1986-1987. Au secondaire seulement, cette tendance s'observe pour 15,6 % de l'effectif comparativement à 13 %, il y a 10 ans.
11. M. Gauthier et J. Bujold, ***op. cit.***, pp. 400-402.

au musée, à la bibliothèque, et voyagent à l'extérieur de leur ville natale avant même leur entrée à l'école[12].

Par contre, l'augmentation des inégalités socio-économiques fait en sorte qu'***un grand nombre d'enfants sont aujourd'hui exposés à diverses formes d'exclusion***. Les plus exposés sont les enfants vivant avec leur mère seule — 56,9 % de ces familles vivaient d'aide sociale en 1989 — et les enfants dont les parents ont moins de trente ans, à cause du chômage plus élevé dans ce groupe d'âge. Or, plus un enfant est élevé dans la pauvreté et plus il est susceptible d'avoir des problèmes de santé physique ou mentale; plus il risque également d'échouer et d'abandonner l'école[13]. Ainsi, certains enfants apparaissent parfois comme beaucoup plus stimulés que ceux des générations précédentes, tandis que d'autres, par contre, paraissent par comparaison sous-stimulés, que ce soit sur le plan moteur (grimper, courir, sauter, verser, découper), sur le plan verbal (étendue du vocabulaire, structuration de la pensée) ou encore sur le plan affectif (richesse et variété des interactions avec des adultes signifiants): ceux-là risquent donc d'être exclus du monde de la richesse, de la santé et de la réussite scolaire.

2.2.3 Une école appelée à répondre à de nouveaux besoins

L'école doit transiger avec des parents généralement plus instruits et donc plus critiques face aux services éducatifs qu'elle dispense, ce qui contraste avec la confiance presque aveugle qu'affichaient autrefois les parents envers elle. Elle se retrouve face à des parents dont les attentes sont plus grandes mais le soutien moins acquis, ou en tout cas moins inconditionnel qu'il ne l'était dans le passé, ce qui peut être perçu à l'occasion comme menaçant par son personnel.

Elle doit également composer avec une moins grande disponibilité de la part des parents. Elle ne peut plus suspendre un élève et le renvoyer chez lui le jour s'il n'y a personne à la maison, par exemple, ni fermer aisément ses portes pour cause de force majeure: tempête de neige, panne d'électricité ou autre. Si les parents ou une autre personne responsable de l'enfant ne peuvent être rejoints au travail, elle doit garder éventuellement un enfant malade; un contrôle plus serré de l'absentéisme doit également être fait, l'école pouvant croire un enfant malade et gardé à la maison et ses parents le croire en classe. Les parents pouvant consacrer bénévolement du temps à la bibliothèque scolaire ou accompagner les élèves lors d'une sortie se font par ailleurs de plus en plus rares. L'école est en conséquence massivement confrontée à l'émergence de nouveaux besoins: locaux et encadrement au moment du repas du midi, service de garde, service d'aide aux devoirs à l'école même, réunions ou remises de bulletin

12. CSE, ***Les Enfants du primaire***, 1989, pp. 11 à 20.
13. Conseil scolaire de l'île de Montréal, ***Les Enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles***. Mémoire au ministre de l'Éducation, Montréal, fév. 1991.

en soirée[14]. Elle a même dû récemment se résoudre à exercer une fonction de suppléance et nourrir elle-même certains élèves pour qu'ils puissent faire quelque apprentissage[15].

2.3 Des capacités d'innovation fortement sollicitées

Tous les acteurs sont interpellés. Manquant de points de repère et davantage laissés à eux-mêmes, ils sont forcés d'innover. Les profondes transformations familiales et sociales sollicitent ici fortement les capacités créatives des personnes et des institutions.

2.3.1 Des parents qui manquent de modèle

Les parents doivent donc aujourd'hui inventer, entre eux et avec leurs enfants, des relations pour lesquelles ils ont peu de modèles dans la génération qui les a précédés. Plusieurs veulent être «un nouveau père», plus présent affectivement à ses enfants que celui qu'ils ont eu, ou « une nouvelle mère», plus engagée dans la sphère publique et plus autonome sur le plan financier que celle qu'ils ont connue. Mais l'arrivée d'un enfant a souvent pour effet de faire se replier les parents vers le modèle de relation homme-femme qui prévalait antérieurement, ce qui n'est pas sans causer tôt ou tard certaines tensions entre eux. Quant au nouveau rapport entre parents et enfants, davantage basé sur l'échange que sur l'autorité au sens strict, il n'est pas non plus facile à établir pour les adultes qui doivent désormais apprendre à négocier, à dialoguer ou à raisonner avec leur progéniture, sans avoir non plus pour ce faire de modèle précis. L'exercice du rôle parental semble donc devenu plus difficile, non seulement en raison des nombreuses compétences qu'il requiert aujourd'hui, mais en raison également de l'absence relative de modèle vivant de «bon parent» auquel le parent d'aujourd'hui puisse au besoin s'identifier.

De fait, si les parents actuels connaissent bien les faiblesses ou les lacunes du modèle traditionnel de relation parent-enfant, ils ont par contre beaucoup moins de recul face aux nouveaux modèles qui leur sont proposés par la société actuelle. On commence à peine, en effet, à mesurer l'ampleur des conséquences d'une trop grande permissivité et à redécouvrir le rôle de la discipline dans l'éducation, à prendre conscience que les enfants doivent trouver en leurs parents un guide plus qu'un compagnon et enfin à explorer les écueils et les subtilités du rôle de parent sociologique. On commence également à comprendre que les rôles parentaux ne sont peut-être pas totalement cumulables par un seul parent et à se demander si un père et une mère n'apporteraient pas tous deux quelque chose de spécifique et d'irremplaçable du point de vue du développement de l'enfant[16].

---

14. 51 220 enfants étaient inscrits dans les services de garde en milieu scolaire en 1992, comparativement à 47 893 en 1991, mais cela ne couvrait encore que 27 à 30 % des besoins, selon l'Office des services de garde du Québec. La qualité de ces services de même que l'harmonisation entre ceux-ci et les services éducatifs proprement dits demeurent par ailleurs encore très inégales d'une école à l'autre.
15. Nous faisons ici allusion au programme de petits déjeuners mis sur pied par le ministre de l'Éducation pour venir en aide aux élèves des milieux les plus défavorisés.
16. Germain Dulac, ***op. cit.***, p. 22.

Le rôle de parent d'élève du primaire est en outre difficile à exercer pour les parents dont les conditions de travail sont peu compatibles avec la vie familiale et la vie scolaire; et les parents uniques manquent, pour leur part, de temps et d'énergie plus que tous les autres pour accomplir leurs tâches de façon inventive et faire connaître leurs nouvelles attentes envers l'école. Paradoxalement, c'est précisément au moment où les parents sont les plus déroutés face à leur rôle et au moment où ils auraient le plus besoin d'être soutenus dans le développement de leurs compétences parentales que la société, l'État, l'école et les municipalités s'attendent le plus à ce qu'ils soient autosuffisants et à ce que la parentalité soit assumée de façon individuelle plutôt que collective.

2.3.2 Des enfants davantage laissés à eux-mêmes

Pour leur part, la majorité des enfants ont aujourd'hui accès à des modèles d'adultes plus nombreux et plus diversifiés qu'autrefois, à partir desquels ils peuvent construire leur identité. Celle-ci se trouve en outre moins dichotomisée, puisque les rôles parentaux sont plus interchangeables. On dit souvent, à la blague, qu'hier les parents avaient plusieurs enfants mais qu'aujourd'hui, ce sont les enfants qui ont plusieurs parents; mais la petite fille qui aspire à devenir une femme cherchera-t-elle à ressembler à sa mère ou à la nouvelle compagne de son père[17]? Et à partir de quoi se construira par ailleurs l'identité de tous ces garçons élevés sans modèle masculin? ***L'identité des enfants semble elle-même plus complexe et plus difficile à construire aujourd'hui***.

Ces enfants, qui sont aujourd'hui le produit d'un choix délibéré et d'un nouveau modèle de relation parents-enfants, cherchent en outre à reproduire ce modèle de relation avec les autres adultes avec lesquels ils entrent en contact, à l'école par exemple, et ils sont moins habitués qu'hier à s'inscrire dans un type de relation basé sur l'autorité. L'école doit donc apprendre elle aussi à consulter davantage les élèves lorsqu'elle prend diverses décisions qui les concernent, à développer avec eux des rapports de réciprocité et à accepte d'exercer un pouvoir plus partagé. Les enfants perçoivent par ailleurs le double message qui leur est envoyé, tant par leurs parents que par la société en général: « Viens, mais ne nous dérange pas trop. Fais-nous honneur, développe-toi sur tous les plans, nous avons besoin de toi; mais nous n'avons pas beaucoup de temps ni d'espace à te consacrer. » Aucune autre époque n'a reconnu autant de droits aux enfants; aucune autre époque n'a bénéficié non plus d'autant de connaissances sur leur développement. Pourtant, aucune autre époque n'a peut-être été aussi exigeante envers ses enfants en termes d'adaptation: multiplicité des liens en bas âge, discontinuités relationnelles et adaptation précoce à divers lieux physiques, à la vie en groupe, à de nouveaux conjoints, à des philosophies éducatives différentes[18]...

---

17. Madeleine Gauthier, ***op. cit.***, p. 19.
18. Louisiane Gauthier, « L'enfant du troisième millénaire: la promesse de l'aube », conférence prononcée lors du congrès de l'OMEP, Arizona, 1992.

2.3.3 Une école qui ne peut s'appuyer uniquement sur les acquis antérieurs

De son côté, ***l'école doit aussi apprendre à transiger avec des parents « nouveau genre »***, avec des mères qui ne vivent plus seulement en fonction de leurs enfants et avec des pères dont certains s'engagent moins que jamais et d'autres de plus en plus dans la vie quotidienne de leurs enfants[19]. Le fait-elle suffisamment? Appelle-t-elle indifféremment le père ou la mère, au travail, lorsque l'enfant est malade ou invite-t-elle autant les pères que les mères à accompagner les élèves lors d'une sortie de groupe ou à faire partie du comité d'école, par exemple?

L'école doit également transiger, sans les juger, avec des parents dont l'investissement dans leur rôle parental est beaucoup plus variable: avec des pères et des mères qui réclament, par exemple, des cafétérias ou des services de traiteur dans les écoles pour le repas du midi, parce qu'ils travaillent à temps plein; avec des parents qui ont de moins en moins de temps pour faire faire leurs devoirs aux enfants le soir, lorsqu'ils rentrent du travail. L'école doit également prendre conscience qu'elle a aujourd'hui affaire à des parents dont le sentiment de compétence parentale est plus fragile qu'auparavant et a davantage besoin d'être renforcé et consolidé.

L'école accueille en outre aujourd'hui des élèves qui ont une autre expérience des relations adultes-enfants que ceux d'autrefois. Elle ne peut donc pas s'attendre à ce que les enfants se soumettent aujourd'hui à son autorité de la même façon que ceux d'il y a vingt ou trente ans et elle doit trouver de nouvelles façons d'instaurer chez elle la discipline qu'elle juge indispensable à la vie de groupe, que ce soit par l'élaboration collective de codes de vie, par la formation d'équipes de médiation ou par tout autre moyen qu'elle juge valable.

2.4 Une « anomie[20] » sans précédent

Parents, enfants et école sont conviés à inventer pour une grande part. Et pourtant, pour ce faire, ils manquent de points de repère et de balises pour les guider, car la mutation et la diversification vécues au sein des familles laissent parents et enfants plus libres mais aussi plus seuls avec eux-mêmes; et l'école aussi est appelée à réactualiser sa mission en contexte d'incertitude.

2.4.1 Des parents plus libres mais aussi plus seuls

La diminution de l'emprise des religions, la montée de l'influence des experts et de celle des médias de même que les transformations constatées précédemment dans les valeurs sociales dominantes ont entre autres effets que ***les parents d'aujourd'hui sont plus libres de vivre leur vie d'adulte, de couple et de famille comme ils l'entendent*** et n'ont pas à se conformer à un moule aussi rigide que ceux d'hier; ils ont par contre

19. L'école primaire offre d'ailleurs elle-même très peu de modèles masculins aux élèves qui la fréquentent, son personnel enseignant étant encore féminin à 85 %.

20. Le terme « anomie » désigne ici le fait de manquer de points de repère pour juger de ce qui nous entoure et pour nous situer par rapport à cet environnement; il signifie donc ici « absence de norme ».

moins de balises pour guider leur comportement de parent et sont parfois amenés à croire que tout s'équivaut, en raison, notamment, des opinions contradictoires des experts et de la privatisation de la morale qui prévalent aujourd'hui[21]. Il semble par ailleurs que les parents aient moins d'aide de la part de leurs propres parents aujourd'hui que ce n'était le cas il y a vingt ou trente ans ; toutefois, de nouveaux réseaux de solidarité suppléent parfois au soutien que les nouveaux parents puisaient autrefois au sein de la famille élargie. Nous pensons ici aux associations de parents qui ont des enfants en difficulté, aux cuisines collectives ou au mouvement des grands frères et des grandes soeurs, par exemple.

Vivant dans une société plus individualiste et plus utilitariste, les parents d'aujourd'hui veulent souvent s'éviter les privations que leurs parents ont connues ; cette quête de l'enrichissement matériel et du bonheur individuel les amène toutefois à aménager davantage leur absence que leur présence auprès de leurs enfants et à ***accorder de moins en moins d'importance et de temps à la convivialité vécue en famille***. La génération à laquelle appartiennent les jeunes parents d'aujourd'hui éprouve plus de difficulté que la génération précédente à différer la satisfaction de l'un ou l'autre de ses désirs. Ces caractéristiques sont toutefois peu compatibles avec le rôle de parent, qui demande au contraire une bonne dose de don de soi et de renoncement et requiert la capacité de vivre pour quelque chose qui transcende chaque individu. Par ailleurs, les habiletés qui constituent la base de la compétence parentale, telles que, par exemple, la capacité d'écouter, de soutenir, de se mettre à la place de l'autre, de patienter ou de se centrer sur la démarche autant que sur le produit, ne sont pas des habiletés très valorisées socialement aujourd'hui par ailleurs.

Les médias, et en particulier la télévision, jouent un rôle dans le renforcement de ces comportements de quête de l'enrichissement matériel et du bonheur individuel et dans leur consécration à titre de nouvelle norme sociale. Ainsi estime-t-on que l'écoute télévisuelle contribue à renforcer la passivité et à décourager l'esprit communautaire, car c'est un loisir qui se pratique en solitaire. Si les médias fournissent aux parents une bonne part de l'expertise dont ils ont aujourd'hui besoin pour consolider leur sentiment de compétence parentale, cette contribution se révèle être davantage de l'information que de la formation proprement dite.

2.4.2 Des enfants qui manquent de points de repère

Tout comme leurs parents, les enfants d'aujourd'hui sont eux aussi exposés à une plus grande diversité de valeurs et de normes. En ce sens, ils ont développé une plus large ouverture sur le monde que ceux d'hier et ils savent très tôt que les valeurs qui leur sont transmises par leur milieu familial ne sont pas les seules valeurs possibles. ***Ils manquent, par contre, de***

21. Ainsi est-on devenu aujourd'hui tellement conscient que tout individu a droit à son opinion et que nul ne doit imposer sa morale à autrui qu'on n'ose même plus discuter publiquement des valeurs et des enjeux éthiques sous-jacents à nos modes de vie, selon Jacques Grand'Maison (propos tenus lors de la conférence d'ouverture du colloque « Parents et intervenants : de la confrontation au dialogue », Laval, oct. 1992).

points de repère pour apprécier les modèles qui leur sont proposés, donner un poids relatif aux idées ou faire des liens entre la multitude d'informations contradictoires qu'ils reçoivent. Soumis à des influences de toutes sortes, ils sont plus déroutés et vivent davantage d'anomie que les enfants des générations qui les ont précédés[22].

Les enfants sont issus du monde de l'instantané; plus que leurs parents encore, ils veulent tout avoir tout de suite et ont perdu une grande partie de la capacité de différer la satisfaction de leurs désirs qu'avaient les enfants qui les ont précédés. Ils n'ont cependant pas tous également accès à l'abondance vendue dans les médias et dans la publicité. Ils s'expriment en outre d'une façon plus large et plus libre qu'avant et ont une image plus positive d'eux-mêmes; de grands défis sur le plan éthique les attendent toutefois et cette extrême relativité des valeurs et des croyances, religieuses ou autres, qui caractérise aujourd'hui les familles ne constitue certainement pas toujours qu'un atout pour eux.

On exige également beaucoup des enfants sur le plan de l'autonomie. Ainsi, il arrive que des enfants de cinq ou six ans rentrent seuls à la maison après l'école ou se préparent à l'occasion un repas sans l'aide d'un adulte. Mais, sous une autonomie apparente de l'enfant, se cache parfois une certaine négligence de l'adulte; car un enfant est souvent perçu comme autonome, dans la mesure où nous croyons qu'il n'a pas besoin de nous. Plusieurs enfants subissent également de fortes pressions à la performance, que ce soit sur les plans scolaire, sportif, artistique ou autre, à tel point qu'un certain nombre d'entre eux souffrent d'épuisement ou ont même des idées suicidaires. Certains enfants mènent aujourd'hui une vie si trépidante qu'ils ont besoin d'un agenda pour gérer leur temps; ces enfants sont par contre de moins en moins capables de jouer seuls ou de s'amuser tout bonnement avec des voisins ou des amis dans un cadre non organisé par autrui.

La télévision constitue aujourd'hui la gardienne d'enfants par excellence; elle réduit par contre le nombre d'interactions entre les membres d'une famille, prend de plus en plus le relais des grands-parents auprès des enfants et remplace désormais souvent les fêtes familiales, celles-ci paraissant plus contraignantes ou ennuyeuses en comparaison. En plus de fragmenter la pensée, l'écoute télévisuelle mène progressivement les enfants à préférer la fiction à la réalité; elle les met également en contact avec d'autres valeurs et d'autres modèles de comportement que ceux de leur propre famille et les habitue à préférer des gratifications immédiates à la poursuite de buts à plus long terme.

2.4.3 Une école en concurrence

De son côté, l'école accueille aujourd'hui des élèves qui témoignent d'une grande diversité religieuse et éthique dans leurs milieux familiaux respectifs.

---

22. Voir CSE, ***Les Enfants du primaire***, 1989, pp. 30-31. « Ce ne sont pas des cris de liberté qu'émettent aujourd'hui les adolescents, contrairement à ceux d'hier; ils réclament au contraire de la stabilité, de la sécurité, des certitudes. » (J. Grand'Maison, ***op. cit.***).

Elle s'est adaptée en partie à cette pluralité, notamment en introduisant l'enseignement moral dans le curriculum des élèves; par contre et malgré la possibilité qu'elles ont de le faire — sauf à Montréal et à Québec —, très peu d'écoles ont demandé jusqu'à ce jour la révocation de leur statut confessionnel, reflétant en cela l'ambivalence dont on parlait tout à l'heure à propos des parents. Outre les défis qu'elle représente sur le plan de l'ouverture des mentalités, du respect et de la tolérance, la pluralité pose par ailleurs à l'école plusieurs problèmes concrets: élèves qui jeûnent durant une période d'examens, qui portent le tchador en classe ou qui ont un calendrier de fêtes très différent de celui de la majorité, par exemple.

L'école est en outre placée dans une position très difficile en regard des valeurs sociales d'immédiateté et d'hédonisme qui prévalent aujourd'hui; elle ***travaille constamment à contre-courant des valeurs ambiantes*** lorsqu'elle continue, par exemple, d'essayer de transmettre le goût de l'effort et du travail bien fait, de la réflexion approfondie ou d'une certaine rigueur intellectuelle[23]. Enfin, l'école accueille des enfants qui manquent de points de repère pour forger leur jugement; elle doit donc leur proposer un certain nombre d'axes de référence sur le plan éthique, si elle veut réellement contribuer à la construction de leur identité[24].

L'école reçoit également des enfants dont l'écoute télévisuelle est souvent l'un des principaux loisirs, donc des enfants habitués à n'accorder d'intérêt qu'à ce qui est spectaculaire et ne demande aucun effort, des enfants aussi dont les besoins d'interaction et de communication non satisfaits sont considérables. Aussi doit-elle redoubler d'efforts pour «accrocher» les élèves, c'est-à-dire pour susciter leur intérêt, notamment par un meilleur ancrage de ses contenus dans les réalités sociales actuelles[25]. La grande popularité de l'écoute télévisuelle a enfin pour effet que l'école a également affaire à des parents moins faciles à mobiliser sur le plan communautaire, que ce soit pour des rencontres de parents, des activités bénévoles ou des comités de travail.

2.5 Le défi des différences

Les origines culturelles et sociales des familles ajoutent aux défis de la parentalité. Mais elles remettent également en question le rapport des enfants à leur propre identité et le degré d'ouverture de l'école aux différences culturelles.

2.5.1 Des parents aux prises avec leur distance culturelle par rapport à l'école

En plus de ceux qui sont inhérents à leur rôle même, ***les parents originaires d'autres pays*** et qui viennent s'établir au Québec ont bien

---

23. Neil Postman, ***Enseigner c'est résister***, Paris, 1980.
24. CSE, ***Les Enfants du primaire***, 1989, p. 38 et ***Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle,*** rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1990.
25. 86 % des enseignantes et des enseignants croient que la télévision a une influence plus grande sur les jeunes aujourd'hui que l'école elle-même, selon un sondage CROP-CEQ réalisé en mars 1991.

d'autres défis à relever. Ils doivent se trouver du travail et un endroit où loger, apprendre le français de même que le fonctionnement de nos institutions : gouvernement, système de soins de santé, éducation, par exemple. Ils doivent également, à plus long terme et au-delà de ces tâches concrètes, en venir un jour à assumer ce que certains appellent « l'expérience migratoire », c'est-à-dire voir s'espacer leurs contacts avec les membres de leur famille qui sont restés là-bas, faire peu à peu leur deuil de l'autre vie qui aurait pu être la leur dans leur pays d'origine et s'enraciner petit à petit dans leur pays d'adoption[26].

On a vu que le rapport que les parents issus des diverses communautés culturelles entretiennent avec l'école de leurs enfants est différent de celui des parents « québécois de souche » ; pour eux, l'école représente d'abord un outil important de mobilité sociale. Mais elle représente également un puissant outil d'intégration socioculturelle pour leurs enfants. En fait, elle est à la fois leur complice et leur rivale : leur complice, parce qu'elle aide leurs enfants à s'intégrer à la société d'accueil ; leur rivale, parce que l'acculturation de leurs enfants à la société d'accueil amènera tôt ou tard une certaine distanciation de ceux-ci par rapport à la culture de leur pays d'origine transmise par la famille.

Les ***parents de milieux socio-économiques divers*** entretiennent également des attentes et des rapports diversifiés avec l'école. Pour ceux qui sont d'origine socio-économique modeste, par exemple, l'école peut représenter un outil de mobilité sociale pour les enfants, mais elle contribue en même temps à élargir entre eux et leurs enfants une certaine distance culturelle. Le soutien aux travaux scolaires est également pour eux plus difficile à réaliser. Parmi ces parents, certains ont quitté l'école tôt, ont éprouvé eux-mêmes quelques difficultés avec l'école ou encore en ont conservé une mauvaise image : ceux-là ont évidemment plus de difficulté à soutenir la motivation et les travaux de leur enfant au jour le jour.

2.5.2 Des enfants tiraillés dans leur quête d'identité

L'enfant qui arrive d'un autre pays est, pour sa part, confronté à un mode de vie différent, à des coutumes et à des valeurs parfois très éloignées des siennes ; ses capacités d'adaptation sont fortement sollicitées. L'absence relative de membres des minorités ethniques au sein du personnel scolaire ne favorise pas, par ailleurs, l'identification de l'élève immigrant à son milieu d'accueil. Celui-ci oscille entre l'identification à sa famille, qui représente sa culture d'origine, et l'identification à son milieu scolaire, qui véhicule les valeurs de la société d'accueil. Chaque fois qu'il fait un pas de plus pour ressembler à l'une, il peut avoir l'impression de trahir l'autre, d'une certaine façon. L'enfant immigrant dont les parents ne parlent ni le français ni l'anglais

26. Immigrer évoque en effet « le poids de la vie laborieuse sur le nouveau continent et la douleur du déracinement, le déchirement entre la nécessaire adaptation et le souvenir des origines » et les personnes qui immigrent sont « des êtres greffés sur un tronc étranger et qui doivent, pour survivre, s'abreuver à une culture autre que la leur ». (Marco Micone, ***Le Figuier enchanté***, 1992). Voir aussi le film intitulé ***L'arbre qui dort rêve à ses racines***, ONF, 1992, et portant sur le vécu immigrant.

est parfois appelé à jouer le rôle d'interprète entre l'école et ses parents, ce qui peut s'avérer une expérience très valorisante pour lui mais vient en même temps modifier la nature de ses relations avec ses parents, l'enfant devenant «celui qui sait» ou «celui qui comprend». L'enfant «québécois de souche» qui fréquente l'école à Montréal est pour sa part mis en contact avec la diversité ethnique; il entend parler d'autres langues, prend conscience que des gens viennent d'ailleurs et vivent autrement que lui. Il acquiert ainsi une certaine ouverture sur le monde et devient en mesure de relativiser davantage son milieu d'origine que l'enfant qui vit en milieu plus homogène ailleurs au Québec.

L'***enfant issu de milieu socio-économique modeste*** vit, lui aussi, un certain tiraillement culturel. La culture véhiculée à l'école est parfois assez loin de celle qui a façonné son milieu familial et communautaire. Il doit vivre, à sa façon, la difficile conciliation de ces deux cultures et il est confronté, lui aussi, à la question de sa propre identité.

2.5.3 Une école amenée à gérer les différences

L'école doit apprendre à gérer les différences. Considérons en particulier deux de ses défis à cet égard. L'école — et en particulier l'école montréalaise — a d'abord le formidable défi de ***favoriser l'intégration à la société québécoise des enfants des communautés culturelles***, en les francisant et en leur transmettant la culture publique commune d'ici[27]. Elle est également aux prises avec une forte demande pour de nouveaux services: classes d'accueil ou de francisation, programme d'enseignement des langues d'origine (PELO), agents de liaison entre les diverses communautés culturelles et l'école ou enseignants-ressources, par exemple. Elle doit communiquer avec des parents qui ne parlent parfois ni le français ni l'anglais, pour les informer des particularités relatives au cheminement de leurs enfants dans le système scolaire québécois et chercher à développer entre son personnel et ces parents une certaine compréhension mutuelle.

L'école doit aussi relever le ***défi de la persévérance scolaire en milieu socio-économique modeste***. Le décrochage scolaire est plus fréquent en ce milieu; le soutien familial aux élèves en difficulté d'apprentissage ou peu motivés à poursuivre leur cheminement scolaire y est, de toute évidence, moins ferme. L'école est donc conviée à pluraliser les formes d'excellence, c'est-à-dire à diversifier suffisamment les cheminements conduisant à la réussite pour que ces enfants ne soient pas injustement surreprésentés parmi les élèves qui échouent ou abandonnent l'école. Plusieurs interventions visant à rapprocher les parents des différentes communautés culturelles ou des milieux socio-économiques modestes et le personnel scolaire ont d'ailleurs vu le jour depuis quelques années[28].

---

27. Voir CSE, ***Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles***, Québec, 1993.

28. Nous pensons, par exemple, au programme «Family Matters», conçu au Department of Human Development and Family Studies de l'Université Cornell aux États-Unis, traduit et adapté pour le Québec par M. Camil Bouchard et en implantation actuellement dans certains milieux scolaires.

POINTS SAILLANTS ET CONCLUSION

Le deuxième chapitre visait à dégager l'impact des mutations survenues au sein de la famille sur les parents, les enfants et l'école elle-même. Ce qui se dégage essentiellement, c'est une sorte de déstabilisation des acteurs en présence, qui les incite par ailleurs au dépassement, à la prise en charge et à la créativité. On peut mettre en relief trois traits fondamentaux de cette déstabilisation qui ouvre sur des ajustements inventifs.

***D'abord, la complexité grandissante des rôles parentaux**. « Réussir sa famille », comme on dit, n'est pas une tâche facile; c'est un défi important dont le succès implique un minimum de ressources économiques, psychologiques et culturelles, minimum qui fait parfois défaut chez les « laissés-pour-compte » de l'évolution sociale actuelle, c'est-à-dire chez plusieurs jeunes parents, chez des parents peu scolarisés ou encore chez des parents uniques.*

L'exercice des rôles parentaux, bien que toujours peu valorisé socialement, demande de plus en plus de compétences et d'habiletés, non seulement dans la relation plus exigeante des parents avec l'enfant, mais également dans tout un éventail de transactions plus complexes que les parents doivent aujourd'hui entretenir avec l'ensemble de la communauté : groupes de pression, école, municipalité, gouvernement. Les parents ne sont pas tous également préparés ou aptes à jouer ces rôles. Qui plus est, ils manquent de modèle de référence. Leurs choix sont en conséquence plus risqués; ils sont davantage laissés à eux-mêmes; il leur faut pratiquement compter sur leurs seules ressources pour faire valoir leurs différences dans la société en général et à l'école en particulier.

Malgré que des « écoles de parents » ou des « maisons de parents » commencent à voir le jour en divers endroits, les parents demeurent isolés, peu soutenus, sans grand pouvoir collectif et partageant de plus en plus leur influence éducative avec d'autres sources qui leur échappent — la télévision ou le milieu de garde, par exemple —, ce qui complexifie d'autant leur rôle dans la socialisation de leur enfant et la formation de son identité, par exemple. Tout cela requiert des parents qu'ils inventent leurs solutions, qu'ils prennent des risques, qu'ils fassent la synthèse des divers apports éducatifs auprès de leurs enfants, qu'ils fassent des choix souvent « sans filet » et qu'ils créent pour une bonne part leur propre modèle parental.

***Ensuite, la situation pour le moins paradoxale des enfants**. De fait, les enfants se retrouvent eux-mêmes au cœur d'un certain nombre de paradoxes. Ainsi, il semble bien que les familles se focalisent aujourd'hui davantage sur l'enfant — au point de parler de la génération de l'enfant-roi — tandis qu'on observe, en même temps, que le mode de vie de plusieurs familles se centre plus nettement sur les besoins et la vie des adultes. Nous avons vu, par ailleurs, que les enfants sont socialisés très tôt dans leur vie, mais qu'ils sont également très seuls; qu'ils vivent rapidement certains deuils et font également des apprentissages sociaux très complexes, mais connaissent aussi un plus grand confort et une enfance plus comblée sur le plan matériel.*

Autres paradoxes que vivent les enfants : ils sont de plus en plus l'objet d'étude et d'attention et, pourtant, aucun bilan éducatif systématique n'existe pour les enfants de 0 à 5 ans; on note que plusieurs parents semblent « adorer » leurs enfants, sans avoir pour autant le souci de les « élever »; la télévision consacre un créneau horaire aux enfants, les auteurs de littérature enfantine sont plus nombreux que jamais, les enfants sont compris dans les forfaits à l'hôtel ou au restaurant, le nombre des garderies a augmenté depuis 15 ans et, pourtant, les enfants deviennent aussi « un bien de consommation », on manque de temps pour s'en occuper et les priorités sociales ne font pas toute sa place à l'enfance.

POINTS SAILLANTS ET CONCLUSION (suite)

Les enfants sont précieux parce que rares, pourtant la société ne les prend pas réellement en charge avant l'âge de leur accès au préscolaire; ils sont plus stimulés, mais aussi plus exposés à diverses formes d'exclusion; et plus informés, mais manquant de points de repères. C'est donc au cœur des ces situations paradoxales que les enfants ont à construire leur identité et à se socialiser, deux défis qu'il leur faut commencer à relever au sein même de leur famille et poursuivre au sein de l'institution scolaire.

Enfin, la nécessité pour l'école de mieux comprendre les populations qu'elle dessert. *Les changements survenus au sein de la famille comportent des pertes et des gains pour l'école. Si, en un sens, elle peut moins s'appuyer sur un soutien inconditionnel de la part de l'ensemble des parents, elle a par ailleurs affaire à des parents mieux informés, plus curieux de ce qu'elle fait et plus capables de saisir les divers enjeux éducatifs. En outre, il lui faut apprendre à transiger avec des enfants davantage laissés à eux-mêmes et manquant de points de repère; il lui faut aussi apprendre à gérer leurs différences et à combler les écarts de leur développement. Au total, dans la mouvance des transformations familiales, l'école est conviée à une nouvelle intelligence des réalités qui la concernent, à une nouvelle prise de conscience des caractéristiques des enfants qui la fréquentent et des parents avec lesquels elle entre en relation.*

C'est pourquoi le Conseil

1. **attire l'attention des milieux scolaires sur *la transformation et la diversité des caractéristiques familiales actuelles;***

2. **rappelle à quel point les parents et les enfants changent et insiste sur le fait que l'école doit chercher à *mieux comprendre la complexité des rôles parentaux et la situation paradoxale des enfants* pour continuer à bien remplir sa mission.**

CHAPITRE 3

FAMILLE, ÉCOLE, SOCIÉTÉ : DES INSTITUTIONS À RÉCONCILIER

Nous avons esquissé une vue d'ensemble des principaux changements survenus au sein des familles et de l'impact que ces changements peuvent avoir sur les enfants, sur les parents et sur l'école. Il paraît maintenant utile de regarder également d'un peu plus près les rapports entre la famille, l'école et la société. La teneur et la qualité de ces rapports plus ou moins harmonieux et complémentaires influencent l'exercice de la parentalité et peuvent donc, finalement, servir le développement de l'enfant et concourir à sa réussite éducative. Il importe donc d'établir de nouveaux liens, voire de renouveler le contrat social, entre la famille, l'école et la société. Au total, il faut réconcilier ces institutions.

Le présent chapitre comporte trois sections. La ***première section*** montre que la famille et l'école se sont éloignées et sont maintenant à la recherche d'une nouvelle complémentarité entre elles. La ***deuxième section*** met en évidence un fait primordial : la société reconnaît et soutient insuffisamment la responsabilité parentale. La ***troisième section*** dégage les missions éducatives complémentaires de la famille, de l'école et de la société.

3.1 Famille et école : deux institutions qui se sont éloignées l'une de l'autre

Hier encore, dans la société traditionnelle, l'école prolongeait autant la famille qu'elle résumait en quelque sorte la société. Davantage de continuité existait entre elles ; les attentes réciproques étaient claires et les actions de l'une et de l'autre se confortaient. La société s'est transformée et, avec elle, la famille et l'école, qui se sont d'ailleurs éloignées l'une de l'autre et sont maintenant en quête d'un nouveau lien de collaboration.

3.1.1 Une continuité brisée

De fait, les rapports entre l'école et la famille témoignaient hier d'une évidente continuité. Ils étaient nettement plus univoques. Les valeurs promues par l'une étaient réaffirmées par l'autre. Les messages mutuels se renforçaient.

Aujourd'hui, par contre, la famille et l'école sont devenues des ***univers plus étrangers*** l'un à l'autre. Les discontinuités se sont multipliées entre elles ; parfois même de vives tensions existent. Tout comme l'école n'est plus le reflet exact des dynamiques sociales, à la façon dont elle l'était dans la société traditionnelle, de même elle est de moins en moins le prolongement d'une famille désormais aux multiples visages.

Alors que l'école traditionnelle baignait dans une atmosphère éducative semblable à celle de la famille, partageant le même fonds de valeurs morales, religieuses, intellectuelles et civiques, l'école d'aujourd'hui, devenue accessible à tous et toutes, témoigne davantage de la pluralité des façons de voir les choses et de la diversité des modes de vie présents au cœur de la société. Il est donc juste d'affirmer que toutes les formes de la ***pluralité et de la diversité culturelles***, qui ont envahi l'école, ont contribué du même coup à briser la continuité sécurisante qui existait entre l'école traditionnelle et la famille traditionnelle.

3.1.2 Une vision passéiste et une inflation des attentes réciproques

L'image que famille et école se font l'une de l'autre apparaît cependant comme étant particulièrement déformée aujourd'hui. Cette image se trouve tout d'abord fortement teintée d'***une vision passéiste*** qui nuit à l'établissement de nouveaux rapports entre famille et école. On retrouve cette vision tantôt dans les propos des parents et tantôt dans ceux du personnel scolaire. Ainsi, le personnel scolaire regrette souvent le parent d'hier qui était plus disponible, encadrait ses enfants d'une façon plus autoritaire, les initiait déjà à la vie de groupe et valorisait davantage l'école et ses exigences. Un grand nombre de parents regrettent, pour leur part, l'école d'hier qu'ils trouvaient moins morcelée, moins bureaucratisée et dont la mission était plus simple mais leur semblait mieux remplie qu'elle ne leur paraît aujourd'hui.

Si les attentes ont toujours été assez élevées entre la famille et l'école, plusieurs parents concevant l'école comme un outil important de réussite sociale pour leurs enfants et plusieurs écoles comptant fortement sur le milieu familial pour prolonger leur action, on constate que ***ces attentes vont aujourd'hui en s'accroissant et en se diversifiant***. Ainsi, les parents qui sont sur le marché du travail ont besoin que l'école se dote de services de garde et de dîner; les parents séparés, mais qui assument une garde partagée, veulent que l'enfant soit transporté tantôt au domicile de la mère et tantôt au domicile du père; les parents qui ont moins de temps ou un horaire de travail atypique, ceux qui sont moins à l'aise avec la culture scolaire ou ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement demandent à l'école de faire faire les devoirs aux enfants[1] et un grand nombre de parents aux situations familiales diverses souhaitent que leur école, de par la position privilégiée qu'elle occupe dans la vie de leurs enfants et dans la leur, devienne une sorte de plaque tournante, le noyau de la dispensation de divers services à l'ensemble de leur communauté.

L'école contribue également à cette inflation des attentes réciproques. Ainsi elle demande, par exemple, aux parents de comprendre et d'appuyer ce qu'elle fait, malgré que ses méthodes et ses outils de communication avec eux aient subi de nombreux et profonds changements successifs. Elle attend également des parents qu'ils participent en grand nombre à diverses assemblées, réunions et comités et qu'ils fassent du bénévolat en classe ou à la bibliothèque de l'école, sans toujours prendre en compte le peu de temps dont disposent aujourd'hui la majorité d'entre eux pour assurer simplement une présence auprès de leurs enfants. Si les employeurs sont nombreux à ne pas tenir compte du fait que leurs employés sont aussi des parents, l'école ne tient pas non plus toujours compte de ce que la grande majorité des parents de ses élèves sont également des travailleuses et des travailleurs

1. Les services d'études dirigées sont d'ailleurs en croissance actuellement dans le milieu scolaire; ils peuvent être offerts par des tuteurs qualifiés, des enseignants à la retraite, des stagiaires des universités ou simplement par des élèves du secondaire. Certains sont même offerts par des entreprises privées et ont lieu à l'école, au domicile de l'élève, dans des sous-sols d'église ou ailleurs.

dont les conditions de travail ne favorisent pas toujours l'exercice des responsabilités parentales.

Inflation et incompatibilité des attentes réciproques, méconnaissance des contraintes de l'autre et vision passéiste: tous ces éléments font en sorte que la complémentarité entre l'école et la famille, plus importante que jamais au point de vue de ce qui serait souhaitable, fait en réalité de plus en plus défaut, et ce, tantôt sur le plan fonctionnel (c'est-à-dire des services) et tantôt sur le plan idéologique (c'est-à-dire des valeurs). On assiste ainsi à un certain nombre d'incohérences ou de contradictions dans le discours ou l'action de l'une ou l'autre de ces institutions.

Ainsi, ***l'école tient souvent un double discours à propos du soutien parental***: elle demande par exemple aux parents de l'aider dans sa tâche éducative et de se sentir, eux aussi, responsables de la réussite scolaire des enfants; mais en même temps elle leur fait souvent sentir qu'ils ne s'y prennent pas «comme il faut», qu'ils ne sont pas compétents et donc qu'ils feraient mieux de ne pas intervenir afin de ne pas semer la confusion dans l'esprit de l'enfant[2]. Elle demande également aux parents de participer collectivement à la vie de l'école, dans le respect des compétences de chacun; mais elle ne fait pas beaucoup attention au statut qu'elle leur accorde dans les actions qu'ils entreprennent en commun.

Le discours des parents n'est pas, lui non plus, exempt d'un certain nombre de contradictions et de paradoxes. Ainsi, les parents disent valoriser davantage la réussite éducative (développement intégral) que la réussite scolaire (rendement « académique »), mais ils continuent de réclamer, par exemple, une interprétation normative des résultats scolaires de leurs enfants. Ils demandent à l'école d'élargir sa mission et de diversifier ses services, mais également de concentrer davantage ses efforts sur les matières de base et ils continuent de l'évaluer uniquement à partir des seuls résultats scolaires des élèves. Ils veulent que leurs enfants soient confiés à des enseignantes et enseignants motivés et compétents, mais leurs paroles ou leurs actions témoignent qu'ils ne les estiment pas toujours beaucoup eux-mêmes. Ils réclament enfin à la fois plus d'homogénéité dans les manuels et dans les méthodes d'enseignement d'une classe et d'une école à l'autre — une plus grande centralisation — et une plus grande marge de manœuvre pour les équipes-écoles au palier local — une plus grande décentralisation.

3.1.3 Une collaboration qui ne va pas toujours de soi

Il est vrai que les écoles ont fait d'énormes efforts pour faire participer davantage les parents depuis quelques années; ces efforts se sont surtout fait sentir sur le plan de la place accordée aux parents dans les structures de représentation — comité d'école, conseil d'orientation, comité de parents, conseil des commissaires — mais également sur toutes sortes d'autres plans. Divers projets de collaboration famille-école ont par exemple vu le jour, que ce soit pour aider les parents à accompagner leurs enfants

2. Dominique Glassman, «Parents ou familles: critique d'un vocabulaire générique», dans *Revue française de pédagogie*, n° 100, août-sept. 1992, p. 19-33.

dans la réalisation de leurs travaux scolaires, pour favoriser la participation des parents issus des diverses communautés culturelles à la vie de l'école ou pour favoriser le développement de meilleures relations entre l'école et la famille[3].

On remarque toutefois que plus l'élève vieillit et moins ses parents participent à la vie de l'école, ce qui peut être interprété soit comme le signe d'un certain désenchantement de leur part dans leur relation avec elle, soit comme le signe qu'ils sont rassurés et savent qu'ils peuvent lui faire confiance. Quoi qu'il en soit, ***la collaboration ne va pas toujours de soi entre la famille et l'école*** et si chacune de ces institutions se trouve souvent placée, au départ, dans des conditions qui rendent improbable tout accord préétabli, cela est sans doute plus vrai aujourd'hui que jamais, en raison notamment de l'hétérogénéité croissante des milieux familiaux et des difficultés rencontrées par l'école dans son ajustement à cette diversité.

Parents et personnel scolaire n'ont pas l'habitude de travailler ensemble et on trouve encore trop peu d'exemples de cette recherche de collaboration. Pensons à certaines écoles anglaises, par exemple, où les parents peuvent circuler à leur guise durant le jour et qui demeurent ouvertes le soir pour la tenue de diverses activités communautaires; pensons aussi à l'État de New York, où un projet intitulé « Parents As Partners » a récemment été mis au point, afin de former le personnel scolaire et les parents à prendre ensemble les décisions qui les concernent au niveau local : détermination des besoins en ressources humaines, engagement du personnel, adoption de l'horaire et du calendrier scolaires[4]. Cette absence de tradition de collaboration est enfin plus vraie dans certains milieux que dans d'autres, parce que l'écart entre leur façon de penser et d'agir et celle de l'école est plus grand[5].

Les rapports entre parents et école se sont par ailleurs complexifiés : hier, les parents n'étaient pas dans l'école comme tels, mais ils adhéraient, tant individuellement que collectivement, à son modèle et à ses valeurs ; aujourd'hui, ils y sont plus présents physiquement et ont davantage leur mot à dire, mais ils s'en démarquent par ailleurs davantage sur le plan des valeurs. Parents et personnel scolaire vivent une difficile collaboration. Le personnel scolaire, en particulier, n'a pas été formé pour communiquer avec les parents et le fait que ses interventions aient souvent pour effet — délibéré ou non — de faire éprouver aux parents un sentiment d'incompétence nuit au rapprochement éventuel entre famille et école. Et la complexification simultanée, mais parallèle, des deux univers — familial et scolaire — rend par ailleurs l'ajustement entre eux de plus en plus difficile.

3.2 Famille et société : une responsabilité parentale peu reconnue et peu soutenue

Il faut dire que l'ensemble de la société ne reconnaît pas et ne soutient pas suffisamment la responsabilité parentale actuellement. Certes, c'est l'État

3. Voir à ce sujet : MEQ, ***L'École et la famille : répertoire de projets innovateurs réalisés en milieu scolaire***, Québec, 1993.
4. New York State Education Department, ***Parents As Partners : New Directions in Education***, New York, 1993.
5. Michèle Drolet, ***L'Enseignement en milieu socio-économiquement faible***, CECM, 1990, p. 76-101.

qui, au premier chef, n'accorde pas de réelle priorité aux familles; mais c'est aussi la plupart des partenaires sociaux qui «ne pensent pas famille» et ne valorisent pas la parentalité.

3.2.1 Un État qui n'accorde pas de réelle priorité aux familles

De grands paramètres déterminent les principaux contours des relations entre les familles québécoises et l'État. Nous pensons ainsi par exemple à la politique familiale et aux plans d'action qui guident, depuis 1987, les interventions gouvernementales en matière familiale[6]. Cette politique et ces plans d'action sont construits autour des principes suivants: 1) la famille constitue une valeur collective fondamentale pour la société québécoise, car son bien-être et celui des personnes qui la composent sont sous-jacents au bien-être de la société; 2) le gouvernement doit contribuer à la cohésion et à la stabilité de la famille et tenir compte de la réalité familiale actuelle dans ses transactions avec les citoyens; 3) les parents sont considérés comme les premiers responsables du développement de leurs enfants; en conséquence, le gouvernement veut les soutenir activement dans l'exercice de leur rôle tout en évitant de se substituer à eux.

Mais il y a loin de la coupe aux lèvres et ***si l'adoption de cette politique et de ces plans d'action constitue sans contredit un pas dans la bonne direction, ils sont loin d'être suffisants pour constituer un réel soutien aux familles***; leur contenu en est encore très peu connu par ailleurs de l'ensemble de la population, et en particulier des milieux scolaires. Les ressources injectées par l'État sont en outre trop réduites pour concrétiser la mise en œuvre de cette politique et les engagements pris ne sont pas toujours respectés. Pensons ici aux services de garde, dont le nombre de places disponibles demeure très en-deça des besoins des parents; aux frais de garde qui augmentent, excluant ainsi de plus en plus de familles; aux salaires versés au personnel qui travaille en garderie, et qui ne correspondent en rien à la valeur du travail effectué auprès des enfants.

L'État n'aide pas suffisamment les familles avec enfants. Il augmente les impôts mais ne révise pas une fiscalité inéquitable, en particulier à l'endroit des parents uniques, de ceux qui reçoivent une pension alimentaire pour leurs enfants, des parents travailleurs dont une partie seulement des frais de garde réellement encourus sont déductibles ou des parents en recherche d'emploi à qui on refuse même ces déductions. Il continue ainsi à faire peser une part toujours plus importante de la responsabilité à l'égard des enfants sur les épaules des parents les plus pauvres[7].

On note en outre de nombreuses incohérences et une absence fréquente de concertation entre les différents paliers de gouvernement — fédéral, provincial et municipal — ainsi qu'entre les divers ministères qui répondent aux besoins éducatifs des familles: Main-d'œuvre et Immigration, Éducation,

---

6. Gouvernement du Québec, ***La Politique familiale***, 1987 et ***Familles en tête: plan d'action 1989-91 et 1992-94***.
7. Conseil national du bien-être social, ***La Femme et la pauvreté, dix ans plus tard***, 1990, p. 91.

Santé et services sociaux, Office des services de garde, Transport. Il est enfin à souligner que le soutien accordé aux parents par l'État s'interrompt trop souvent au moment où l'enfant atteint l'âge scolaire.

3.2.2 Des partenaires qui « ne pensent pas famille »

Malgré les progrès accomplis sur le plan des droits parentaux des travailleuses et travailleurs au début des années 1980 — congés de maternité et de paternité —, on ne peut pas dire que la société québécoise actuelle facilite beaucoup la vie des parents. Pensons, par exemple, à tous ces emplois difficilement compatibles avec des responsabilités parentales parce qu'ils impliquent des absences répétées ou prolongées, des rencontres à l'heure du petit déjeuner ou des soirées entières de réunion. Pensons également à tous ces employés qui ne peuvent s'absenter de leur travail pour un enfant malade sans risquer de perdre leur emploi ou la considération de leurs supérieurs. Si les mères qui privilégient trop le soin à donner à leurs enfants sont souvent mal perçues de la part de leurs employeurs, il semble que la situation soit pire encore dans le cas des pères qui ont, par exemple, des réticences à faire des heures supplémentaires pour cause de responsabilités parentales.

Il n'y a pas que les ***employeurs*** qui causent des maux de tête aux parents en leur demandant de laisser leur famille au vestiaire. Les ***municipalités*** sont aussi nombreuses à offrir surtout des services par catégorie d'âge plutôt que par groupe familial, par exemple, rendant ainsi bien difficile aux parents et aux enfants de faire ou d'apprendre quelque chose ensemble : peinture, musique, patinage ou toute autre activité culturelle ou sportive.

Quant aux ***groupes communautaires de soutien*** aux parents, ceux qui existent desservent surtout des populations ayant des problèmes spécifiques : par exemple, parents abuseurs ou coupables de négligence grave. Ils ne sont donc pas accessibles à l'ensemble des parents. Il y a par ailleurs peu de ressources de répit pour des parents ayant des besoins particuliers : parents d'un enfant handicapé, hyperactif ou malade chronique, par exemple. Et il faut parler d'une absence de ressource spécifique pour développer et renforcer les compétences parentales des pères, malgré l'existence d'un besoin croissant en ce sens[8].

3.2.3 Une société qui considère les enfants comme une responsabilité privée et qui ne valorise pas la parentalité

Les parents se retrouvent donc aujourd'hui face à des difficultés majeures de conciliation entre leur rôle de parent et leur rôle de travailleur, et ce, peu importe qu'ils soient ouvriers, techniciens ou qu'ils enseignent à

8. G. Dulac, ***op. cit.***, pp. 54 et 63.

l'université[9]. Tout se passe comme si les conditions de travail devenaient de plus en plus incompatibles avec la vie familiale et comme si la société ne laissait plus le temps aux parents de jouer leur rôle. Les coûts personnels et sociaux de ce fait sont considérables, à la fois pour les parents eux-mêmes, pour la stabilité des couples ainsi que pour la qualité de la relation parent-enfant. La société continue de considérer la responsabilité parentale comme étant uniquement une affaire privée et devant être assumée par les parents concernés seulement.

Il ne faut donc pas se surprendre du fait que notre taux de natalité soit si bas et que les timides incitatifs mis de l'avant n'arrivent pas à le rehausser. ***La parentalité est peu appuyée dans notre société***, ce qui a pour effet que de moins en moins de jeunes adultes désirent avoir des enfants; pourtant, hommes et femmes disent qu'ils en auraient plus si leurs conditions financières étaient meilleures, si leurs conditions de travail étaient plus compatibles avec l'exercice de ce rôle —par exemple, horaires plus souples et possibilité de travailler à temps partiel sans être pénalisé —, si des services de garde leur étaient plus accessibles et si la fiscalité était plus avantageuse pour les familles avec enfants[10]. La conciliation des mondes familial et du travail ne peut donc demeurer indéfiniment la responsabilité unique des familles, car elle exige beaucoup plus que de la débrouillardise et une bonne capacité de gérer son temps; elle interpelle également les gouvernements, les employeurs et les syndicats, notamment.

Les recherches démontrent que le soutien accordé aux parents dans l'exercice de leur rôle provient la plupart du temps de la parenté, d'amis ou de groupes d'entraide mais aussi de l'État; il offre l'avantage d'apporter une assistance au parent qui en a besoin, mais a l'inconvénient de lui créer une dette. Il s'accompagne cependant d'un risque d'ingérence de la part de l'aidant qui n'est pas négligeable. Le soutien provenant de la parenté est le plus souvent d'ordre matériel et il se manifeste en particulier dans la vie quotidienne, au moment de la naissance d'un enfant ou lors d'une rupture conjugale, par exemple. De son côté, le soutien de l'État s'accompagne d'un contrôle important exercé sur les familles et qui réduit parfois leur marge de manœuvre[11].

Quant au soutien provenant des amis ou des groupes d'entraide, il semble qu'il soit davantage d'ordre moral que matériel mais qu'il préserve mieux

9. Andrée-Lise Méthot et autres, ***Concilier l'inconciliable***, étude exploratoire sur la conciliation des responsabilités familiales et professionnelles dans trois milieux de travail, FTQ-UQAM, mars 1993, 61 pages. Voir également l'enquête menée par Hélène David et Mireille Cyr auprès de 181 professeures-chercheures à l'emploi de l'Université de Montréal, revue ***Informelle***, vol. 3, nº 2, mai 1993, p. 10-11.
10. Conseil national du bien-être social, ***La Femme et la pauvreté, dix ans plus tard***, 1990, pp. 46-47.
11. On fait ici allusion au contrôle exercé par l'État sur la vie privée des bénéficiaires d'aide sociale, par exemple, qui voient leurs prestations réduites en cas de partage d'un logement (voir Martine D'Amours, «T'appelles-ça vivre, toi...?» dans ***La Gazette des Femmes***, vol. 14, no 4, nov. déc. 1992, p. 13 à 23) et à la tendance à placer l'enfant maltraité ou négligé en famille d'accueil plutôt qu'à soutenir ses parents naturels (congrès «***Parents et intervenants: de la confrontation au dialogue*** », Laval, 1992).

l'autonomie des parents[12]. La disponibilité de même que l'effet de ce soutien varient beaucoup, tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif, selon les différents milieux socio-économiques. Ainsi, les familles de milieux plus défavorisés reçoivent un soutien de survie mais à un prix souvent élevé sur le plan de leur autonomie, tandis que les parents des milieux plus aisés semblent plus en mesure de limiter l'ingérence accompagnant l'aide qu'ils reçoivent, et ce, tant de la part de leur parenté que de la part de l'État.

On assiste par ailleurs actuellement à un désengagement croissant de l'État dans le soutien collectif apporté aux familles et à un report de plus en plus marqué sur les solidarités dites naturelles qui devraient nous amener à nous interroger. Les enfants constituent-ils encore une richesse, mais aussi une responsabilité collective dans notre société[13]? L'élargissement récent de la responsabilité des familles au-delà de l'âge de la majorité, et ce, par l'entremise de lois plutôt que de façon incitative, n'est qu'un exemple parmi bien d'autres du discours ambigu tenu par l'État actuellement à propos des familles.

3.3 Famille, école et société: des missions éducatives complémentaires

Il importe de concevoir la famille, l'école et l'ensemble des institutions sociales comme des partenaires de ce qu'on appelle la Cité éducative. Dans ce contexte, chaque organisme exerce normalement sa fonction éducative spécifique, en complémentarité et en soutien à celle des autres. Dans l'optique du développement intégral et de l'éducation permanente de chaque personne, il est important de prendre conscience des rôles éducatifs propres à la famille et à l'école, mais aussi à d'autres institutions qui peuvent compléter et soutenir l'action de ces dernières.

3.3.1 De la famille à l'école...

La famille et l'école ont quelques points en commun, qu'il s'avère utile de rappeler. Elles sont par ailleurs également distinctes dans leur apport éducatif. De là découle la nécessité d'établir des liens de complémentarité et de soutien mutuel entre ces deux institutions.

D'abord, famille et école répondent à divers besoins de l'enfant. La famille répond d'abord à ses besoins matériels, physiques et affectifs, c'est-à-dire qu'elle nourrit l'enfant, le loge, l'habille, le soigne et aussi lui fait une place, l'écoute et l'aide lorsqu'il rencontre des difficultés. Elle développe, entre autres choses, les bases de son estime de soi-même et de sa confiance envers le monde extérieur et l'aide à construire son identité en lui fournissant des modèles auxquels s'identifier. Elle apporte également les premières réponses à ses besoins intellectuels et sociaux, notamment en

12. F.R. Ouellette et R.B. Dandurand, dans ***Comprendre la famille***, pp. 501-514. En ce qui a trait aux groupes d'entraide, nous pensons ici, entre autres, à Parentraide, organisme qui met sur pied des groupes d'entraide de parents encadrés par des bénévoles; à Parent Anonyme, service d'écoute téléphonique et de référence; à La Parentèle, projet d'intervention ayant pour but de prévenir la négligence dans certains quartiers « à risque »; à diverses Maison des Parents mises sur pied ces dernières années dans certains quartiers des grandes villes.

13. Denis Perreault et Pierre Brassard, dans ***Comprendre la famille***, pp. 211-224.

stimulant, en développant et en entretenant chez lui le plaisir et la capacité d'apprendre et le sentiment de maîtriser chaque jour un peu plus le monde qui l'entoure; elle rend ce monde intelligible et lui fournit l'occasion d'interagir avec un nombre restreint de personnes — famille élargie, voisins, amis, commerçants, par exemple — et de constituer ses premiers réseaux de relations. L'école élargit et diversifie, pour sa part, la réponse à ces mêmes besoins. Elle contribue notamment, elle aussi, à construire l'image que l'enfant se fait de lui-même et du monde et lui présente d'autres modèles à partir desquels il pourra forger son identité.

Famille et école constituent également des lieux privilégiés d'apprentissage et de socialisation pour l'enfant. Malgré les profondes mutations des vingt dernières années, la famille, et en particulier la mère, prend encore aujourd'hui en charge la transmission de plusieurs éléments nécessaires au développement d'individus socialement compétents. Se laver, se brosser les dents, préparer et prendre des repas, prendre soin de ses effets personnels, être respectueux les uns envers les autres ou être accueillant envers les visiteurs, par exemple, font partie du «curriculum familial» et une grande part de ce que les enfants seront, une fois adultes, est toujours appris et forgé au sein de la famille, même si cet apport n'est le plus souvent reconnu que lorsqu'il fait précisément défaut[14]. Le père aide pour sa part l'enfant à «se défusionner» d'avec la mère et à accéder à un espace distinct, ce qui permet à celui-ci de construire son autonomie. La famille assume en outre un rôle très important également dans le développement intellectuel des enfants et leur préparation à l'école, principalement par l'apprentissage du langage et par la maîtrise de diverses habiletés cognitives[15]. Des chercheurs américains ont, par exemple, montré l'importance des questions posées par les parents à l'enfant, non pour obtenir des informations mais plutôt dans un but pédagogique, c'est-à-dire pour diriger et corriger son comportement de même que pour lui apprendre à maîtriser peu à peu son environnement.

Si la famille a pour fonction de «transformer les êtres de nature en êtres de culture[16]», l'école est, pour sa part, le lieu de l'éducation formelle. Les savoirs y sont présentés aux élèves de façon structurée et systématique, et ces derniers y sont mis en contact avec une synthèse des savoirs acquis jusqu'ici par l'humanité, non pas tant dans le but de leur en faire acquérir un nombre sans cesse croissant, que dans celui de soutenir chez eux le développement d'aptitudes à décoder les informations qui leur parviennent, à analyser et à synthétiser ces informations, à établir des liens entre elles, à distinguer lesquelles sont essentielles ou pertinentes dans telle ou telle situation et à utiliser ces informations pour résoudre les divers problèmes qui se présentent à eux.

---

14. Jane R. Martin, ***The Schoolhome : Rethinking Schools for Changing Families***, Boston, Cambridge Harvard University Press, 1992, pp. 33-34.
15. M. Duru-Bellat et A. Henriot-Van Zanten, ***Sociologie de l'école***, Paris, Armand Colin, 1992, p. 162.
16. Martin, ***op. cit.***, p. 28.

Contrairement à la famille, qui rassemble habituellement des individus parlant la même langue, partageant les mêmes croyances et adoptant les mêmes modes de vie, l'école est un lieu où les élèves apprennent à vivre en groupe de pairs, à composer avec les nombreuses différences individuelles et culturelles et à acquérir la culture publique commune au fondement de la vie sociale. À l'école se côtoient des élèves de différentes cultures, des forts et des faibles, des riches et des pauvres, des scientifiques, des artistes, des intellectuels, des sportifs, des élèves plus portés à l'abstraction, d'autres plus enclins à l'action concrète. École et famille transmettent toutes deux ainsi à l'enfant ce qu'il est convenu d'appeler une formation de base, c'est-à-dire qu'elles contribuent à développer chez lui les connaissances, les habiletés et les attitudes fondamentales requises pour s'épanouir comme personne et pour participer pleinement à la vie de la collectivité[17].

Famille et école jouent cependant un rôle spécifique qui fait qu'elles sont complémentaires et ne sont pas interchangeables. L'existence de points communs place ces deux institutions, idéalement, dans le prolongement l'une de l'autre. Les recherches démontrent en effet que plus la cohésion est grande entre ces deux milieux, plus les normes familiales et les normes scolaires se rapprochent dans les faits et plus l'enfant va réussir à s'y développer harmonieusement. C'est donc non seulement une continuité mais également une complémentarité qui doit s'établir entre la famille et l'école, afin d'augmenter les chances de réussite du plus grand nombre d'élèves possible.

La famille vise normalement, par sa fonction éducatrice, le développement global d'un être humain essentiellement à travers une relation et une atmosphère d'amour. Elle est un relais dans le courant de la vie, le lieu premier de la transmission de l'héritage humain. Source première de l'identité et de la socialisation des personnes, comme on l'a dit, la famille joue un rôle irremplaçable grâce aux relations d'intimité et d'amour qui constituent en quelque sorte son être même : c'est par là aussi qu'elle est le premier « milieu de culture » de l'enfant et le premier chaînon dans la transmission de l'héritage humain. Pour sa part, l'école vise elle aussi le développement intégral de chaque personne qui lui est confiée, mais essentiellement par la médiation du développement de l'esprit ou de l'intelligence, par le moyen de l'apprentissage et de la formation ou encore par l'entremise de l'acquisition systématique de savoirs dans tous les champs de la culture. Chacune des deux institutions doit donc exercer sa fonction propre, en complémentarité de celle de l'autre.

Une telle complémentarité implique cependant que l'école et la famille jouent ***à l'occasion un rôle de suppléance*** l'une par rapport à l'autre. Que l'on pense ici aux écoles en milieu défavorisé, qui procurent depuis peu des petits déjeuners et des collations aux enfants qui ont trop faim pour pouvoir être attentifs en classe, à celles qui encadrent des élèves sur

17. CSE, ***La Formation fondamentale et la qualité de l'éducation***, Rapport annuel 1983-84 sur l'état et les besoins de l'éducation ; MEQ, ***Cadre de référence sur la formation fondamentale au préscolaire, au primaire et au secondaire***, Direction de la formation générale des jeunes, 1993, p. 3.

l'heure du dîner parce que leurs parents sont au travail ou à celles qui apportent occasionnellement leur soutien à un enfant malade parce que ses parents ne peuvent être rejoints ou ne peuvent quitter leur travail. Pensons également aux parents qui constatent que leurs enfants ne comprennent pas ce qu'ils ont à faire comme travail scolaire à la maison et qui se substituent à l'enseignante ou à l'enseignant auprès d'eux le soir, à ceux qui les aident à acquérir une méthode de travail parce que cela ne leur semble pas fait par l'école ou encore à ceux qui les inscrivent à des cours et à des camps de toutes sortes — art, sport, informatique, langue seconde, par exemple — parce qu'ils estiment le curriculum scolaire insuffisant ou incomplet. Ce rôle de suppléance devrait être joué de bon gré de part et d'autre, chaque institution cherchant à compléter l'autre et à s'ajuster à l'espace que l'autre occupe, mais toujours dans l'optique du respect de la mission propre de chacune et du soutien à apporter à chacune dans l'accomplissement de cette mission.

3.3.2 ...et aux autres lieux éducatifs[18]

La famille et l'école ne sont pas seules dans l'accomplissement de leur tâche éducative. Elles peuvent aussi harmoniser leurs actions avec d'autres institutions ou composantes de ce qu'on appelle maintenant la Cité éducative. Pour sa part, la famille doit pouvoir compter sur l'action complémentaire et le soutien de ces diverses institutions, lui permettant de mieux accomplir elle-même sa propre mission éducative. Qu'il suffise ici d'en présenter trois aspects.

D'abord, la famille est, comme on l'a dit, le lieu premier de la transmission de l'héritage humain et culturel. Dans ce ***champ culturel***, elle doit pouvoir miser sur d'autres institutions culturelles vouées à la conservation et à la transmission des signes du patrimoine et de la culture et qui servent de lieux d'interprétation de la mémoire humaine collective. Outre l'école qui, de toute évidence, porte cette responsabilité culturelle au cœur de sa mission éducative, d'autres institutions peuvent venir soutenir et compléter l'action de la famille en ce domaine. Pensons, par exemple, aux musées d'art, de science ou de civilisation, aux centres culturels, aux galeries d'art, aux cinémathèques publiques et aux émissions éducatives offertes par les divers médias de masse. La famille doit donc pouvoir compter sur l'action complémentaire de telles institutions dans sa tâche de transmission de l'héritage culturel de base et de savoirs humains fondamentaux.

Également, la famille est le lieu premier de la transmission d'habitudes de vie individuelle et collective. Dans ce ***champ social***, elle doit pouvoir compter sur d'autres structures sociales préoccupées, par exemple, de favoriser la prise en charge de la santé individuelle et collective. Pensons au vaste réseau des services sociaux et de santé, dans lequel les activités éducatives sont de première importance. Ces centres requièrent d'ailleurs souvent la collaboration des établissements scolaires qui, eux aussi, participent à la tâche visant à faire acquérir, notamment à l'âge de la scolarisation

18. CSE, ***Les Nouveaux Lieux éducatifs***, Québec, 1986, et G. Sénéchal, ***La Mission éducative : état de la question***, Québec, CSE, 1993, pp. 13 et suivantes.

obligatoire, des habitudes de vie et des comportements sains et durables. En outre, en ce qui a trait aux habitudes de vie plus immédiatement reliées au développement d'une conscience écologique, la famille doit normalement trouver appui auprès d'organismes gouvernementaux ou non gouvernementaux voués à la protection de l'environnement.

Enfin, la famille est aussi le lieu premier de l'apprentissage de la vie en collectivité. Dans ce ***champ sociopolitique***, elle doit pouvoir compter sur d'autres institutions vouées à la conduite des affaires publiques. Certes, l'action de l'école est également ici complémentaire, car c'est dans l'ensemble de ses activités éducatives qu'elle peut contribuer au développement des habiletés nécessaires à la vie de citoyen ou citoyenne. Mais l'action de l'ensemble des institutions démocratiques liées à la vie de l'État est ici aussi primordiale, ce qui n'exclut en rien l'apport des municipalités[19], des comités de citoyens, des groupes et associations de toute sorte. Toutes ces institutions peuvent appuyer, à leur manière, l'action première de la famille dans le domaine de la socialisation et de l'apprentissage de la vie en collectivité.

19. Les municipalités, par exemple, ont un rôle à jouer dans la construction de nouvelles solidarités de base en ce qui concerne l'éducation et la vie des enfants et des jeunes; elles ont le pouvoir d'améliorer la qualité du tissu social sur le plan local, en se concertant par exemple avec l'école pour prêter des locaux ou offrir des services aux jeunes dont les parents travaillent et qui sont trop souvent laissés à eux-mêmes à l'intérieur de certains créneaux horaires (en fin de journée entre 16 et 21 heures en particulier). Certaines ont commencé à le faire, mais les partenariats écoles-familles-municipalités sont insuffisamment répandus.

POINTS SAILLANTS ET CONCLUSION

Le troisième chapitre entendait mettre en évidence le fait que les transformations survenues au sein de la famille, de l'école et de la société ont conduit à ce qu'on a appelé le «choc des réalités». Toutefois, des voies d'harmonisation et de réconciliation peuvent être empruntées, à la condition que chaque institution accepte de jouer son rôle dans la complémentarité avec celui des autres et avec un esprit de collaboration.

***En premier lieu, il importe donc de prendre acte du choc des réalités, en ce qui concerne la famille, l'école et la société**. De fait, la famille et l'école se sont éloignées; la continuité traditionnelle entre ces deux institutions a été brisée; les deux univers sont devenus, au cours de leurs transformations, étrangers l'un à l'autre. Des attentes accrues et parfois contradictoires existent toujours, de part et d'autre, et les collaborations entre l'école et la famille ne vont pas de soi. L'une et l'autre sont conviées à réinterpréter leur rôle et à comprendre comment l'école peut être aujourd'hui le prolongement de la famille.*

Le choc des réalités existe aussi entre la famille et la société. De fait, la société valorise toujours trop peu la parentalité. L'appui à la famille est bien mitigé; les enfants sont considérés d'abord et avant tout, peut-être même exclusivement, comme une responsabilité strictement privée. L'ensemble des partenaires sociaux ne semble pas «penser famille». Par exemple, on est loin d'avoir réussi à mettre d'accord le travail et la vie familiale dans notre société. La question se pose avec acuité: les enfants sont-ils vraiment considérés comme une richesse dans notre société? et, en conséquence, l'appui aux responsabilités parentales est-il vraiment envisagé comme une priorité? Il semble bien que poser la question, c'est y répondre.

***En second lieu, il apparaît donc primordial de comprendre quelles sont les avenues de réconciliation et de collaboration et de les emprunter**. Il faut saisir que, malgré leurs transformations, famille et école ont gardé, de par leurs missions respectives, des liens de continuité: par exemple, chacune apporte une réponse aux besoins fondamentaux de croissance des enfants; chacune contribue, pour une part essentielle, au développement de leur identité et de leur socialisation. Mais chacune doit le faire dans la conscience de ses rôles spécifiques et complémentaires: la famille, comme milieu et relation d'intimité et d'amour; l'école, comme milieu et relation d'accès aux savoirs. Cela n'exclut par ailleurs en rien que l'une et l'autre institution puissent jouer, à l'occasion, des rôles de suppléance, mais en gardant la seule optique du soutien à apporter à l'autre dans l'accomplissement de sa mission propre.*

La famille, dont les besoins actuels sont criants et appellent des réponses inédites, devrait aussi pouvoir compter davantage sur la collaboration et le soutien des autres institutions, qu'elles appartiennent au champ culturel, au champ social ou au champ politique. Par exemple, la famille doit pouvoir miser sur des émissions de télévision éducatives et s'appuyer sur l'accès aux musées ou aux centres culturels pour l'aider dans sa tâche de transmission de l'héritage culturel; elle doit pouvoir compter sur les entreprises, les écoles et les municipalités pour que des moyens de prise en charge des enfants soient développés pendant que les parents sont au travail; elle doit pouvoir miser sur l'établissement de priorités étatiques à l'égard des responsabilités parentales.

C'est dans cet esprit que le Conseil

3. **rappelle l'importance, pour la famille, l'école et la société, de *dépasser le choc de leurs réalités, pour cerner et emprunter ensemble les avenues nouvelles de leur harmonisation et de leur collaboration*;**

4. **incite les acteurs concernés à *établir une nouvelle complémentarité entre la famille et l'école*, si l'on souhaite que les enfants puissent continuer de trouver dans ces deux institutions les ressources nécessaires à la construction de leur identité et à leur socialisation;**

5. **invite notamment l'État, les employeurs, les municipalités, les commissions scolaires et les écoles *à reconnaître et à soutenir davantage l'exercice des responsabilités parentales*.**

CHAPITRE 4

ÊTRE PARENT D'ÉLÈVE DU PRIMAIRE : UNE COMPÉTENCE À RECONNAÎTRE ET À VALORISER

Le rôle de parent est sans doute à la fois l'un des rôles les plus importants mais aussi l'un des plus exigeants qu'un adulte ait à exercer au cours de sa vie. La plupart des parents rencontrés par le Conseil ont d'ailleurs parlé de la grande disponibilité exigée par l'exercice de ce rôle et des innombrables qualités qu'il requiert : par exemple, patience, capacité d'écoute, constance, adaptabilité, fermeté. Ils ont souligné à quel point, quels que soient leur âge et leurs connaissances à ce sujet, ils n'étaient jamais suffisamment préparés ; c'est un rôle qui ne peut s'apprendre qu'en l'exerçant, en faisant de nombreux essais, en s'accordant le droit à l'erreur et en tentant d'en tirer le meilleur parti. Même l'expérience antérieure ne s'avère pas toujours utile, chaque enfant et chaque rapport parent-enfant étant, pour une part significative, uniques.

Le présent chapitre comporte deux sections. La ***première section*** analyse les nouvelles compétences requises par les parents dans la relation avec leur enfant devenu élève au primaire. La ***deuxième section*** montre que les parents ont aussi à acquérir des connaissances et des habiletés leur permettant d'entrer en relation avec cette nouvelle institution qu'est pour eux l'école.

4.1 De nouvelles compétences dans la relation avec l'enfant...

Le rôle de parent d'élève comporte effectivement de nouvelles tâches à accomplir et de nouvelles compétences à acquérir auprès de l'enfant. Et c'est bien souvent dans un grand isolement que les parents auront à apprendre à exercer les divers rôles qu'impose la nouvelle situation.

4.1.1 Relever un défi additionnel souvent dans l'isolement

Coupés de la génération précédente soit par la distance physique (on vit aujourd'hui de moins en moins dans le même quartier ou la même ville que ses parents), soit par la distance psychologique (les parents d'aujourd'hui cherchent plutôt à se démarquer de leurs propres parents qu'à les prendre pour modèle) et leur temps presque entièrement mobilisé par les impératifs de la vie individuelle (trouver ou garder un emploi, construire une vie de couple satisfaisante, éduquer leurs enfants et poursuivre leur développement personnel), ***les parents apprennent seuls à jouer leur rôle***. Nulle institution ne les regroupe, excepté de façon très ponctuelle : on pense ici aux cours prénataux dispensés par les CLSC, aux assemblées annuelles de parents dans les écoles, à quelques « maisons de parents » qui existent ici et là ou à quelques groupes plus restreints, telles les associations de parents d'enfants autistiques, diabétiques ou autres. On ignore, la plupart du temps, la contribution des parents à l'éducation tout en la tenant pour acquise. On les pointe même de plus en plus souvent du doigt en disant d'eux qu'ils sont négligents, incompétents ou décrocheurs[1].

1. « Des enfants trop libres? », série d'articles de Michèle Ouimet, dans ***La Presse***, automne 1992 ; émission ***Enjeux*** intitulée « Quelle famille? », février 1993 ; « Sommes-nous de bons parents? », magazine ***Affaires Plus***, mars 1993 ; « Les parents décrocheurs », dans ***L'Actualité***, avril 1993, « Les parents sont-ils coupables? », dans ***Le Nouvel Observateur***, 22-28 avril 1993.

Une chose est certaine, en tout cas: les parents doivent avoir des aptitudes élevées à l'autosuffisance pour survivre. La popularité actuelle des volumes, émissions, conférences ou ateliers portant sur divers aspects de la «compétence parentale» en fait pourtant foi: sans nécessairement se sentir incompétents, les parents cherchent du soutien pour mieux faire ce qu'ils ont à faire[2]. Ce n'est pas tant qu'ils doutent des valeurs qu'ils veulent transmettre à leurs enfants; mais là où les parents sont aujourd'hui moins sûrs d'eux-mêmes, c'est à propos de la manière de transiger avec leurs enfants et avec les institutions. Les parents recherchent également la façon la plus appropriée d'intégrer les apports éducatifs provenant de diverses sources et qui émettent à l'endroit de leurs enfants ou d'eux-mêmes des messages souvent divergents ou contraires.

Le fait de devenir un jour parent d'un écolier ou d'une écolière, c'est-à-dire de devoir désormais contribuer, avec l'école, à transformer l'enfant en élève, représente par ailleurs pour eux un défi additionnel. La plupart des parents interrogés nous ont dit clairement que ***l'entrée de leur enfant à l'école avait constitué une nouvelle phase dans leur vie de parent***; certains ont même comparé celle-ci à un «deuxième accouchement». De toute évidence, il s'agit là d'une partie du rôle de parent qui comporte des exigences et requiert des habiletés spécifiques.

4.1.2 Structurer l'espace-temps autrement et aider l'enfant à décoder la culture scolaire

Le parent dont l'enfant va désormais à l'école doit d'abord organiser autrement le temps de la vie familiale, selon un horaire et un rythme plus stricts: par exemple, heures du lever, du coucher et des repas plus régulières; contrôle de la quantité de télévision consommée par l'enfant; adoption d'un calendrier de vacances compatible avec le calendrier scolaire. Une partie de ce temps doit en outre être consacrée aux travaux scolaires, et ce, à compter de la première année du primaire. Plusieurs parents éprouvent beaucoup de difficulté à ajouter cette dernière tâche aux autres et à lui faire une place dans l'horaire familial. Certains parents ont si peu de temps à partager avec leurs enfants que, parce que ceux-ci ont des devoirs et des leçons à faire, ils ont l'impression qu'il ne leur reste plus une minute simplement pour avoir du plaisir avec eux, du moins sur semaine. La grande majorité des parents ressentent ce manque de temps d'une façon plus aiguë lorsque l'enfant commence à avoir des devoirs ou des leçons plus substantiels, dont la réalisation dépasse les trente à quarante minutes par jour environ; le stress augmente alors d'un cran dans plusieurs familles. ***L'habileté à structurer le temps autrement et de façon plus serrée*** et à concilier horaire scolaire et horaire de travail, tout en conservant un climat familial de qualité, constitue donc un premier défi et une première compétence à acquérir pour le parent dont l'enfant devient écolier ou écolière.

2. On pense ici à la popularité des volumes de Françoise Dolto, Terry Brazelton et autres, des conférences données par Germain Duclos, Danielle Laporte, Richard Clouïer, Lisette Müeller et d'autres et à des émissions télévisées comme ***Pousse-Pousse*** à Radio-Québec, par exemple.

La localisation de l'école fréquentée par l'enfant est également une source de contraintes diverses pour les familles; elle détermine le choix du lieu de résidence pour les unes, ajoute à la complexité de la gestion des déplacements familiaux pour d'autres et constitue pour plusieurs une préoccupation additionnelle sous l'aspect de la sécurité: du fait que l'enfant doit, par exemple utiliser le transport scolaire ou traverser une voie ferrée ou encore une rue passante pour se rendre à l'école. Les changements qui surviennent inévitablement dans le découpage des cartes scolaires constituent enfin un casse-tête occasionnel pour certaines familles: enfants qui sont voisins ou parfois même frères et soeurs mais ne peuvent fréquenter la même école, fermeture d'école à la suite d'un déclin dans la clientèle scolaire ou d'une rationalisation des ressources.

L'entrée de leur enfant à l'école amène ensuite les parents à devoir l'aider à comprendre ce qui est attendu de lui à l'école, à ***décoder la culture scolaire*** comme telle, et aussi à relativiser, à dédramatiser ce qu'il vit au jour le jour, à regarder les événements avec un certain recul, parfois même avec humour. Le parent doit, par exemple, faire savoir à son enfant qu'il est en contact avec le personnel de l'école, pour que celui-ci sente que les adultes qui encadrent son développement travaillent de concert. Il est aussi appelé à soutenir son enfant lorsque celui-ci vit des situations trop difficiles et à voir à ce que les défis qui lui sont présentés soient à sa mesure, sans pour autant le surprotéger. Le parent doit en outre aider l'enfant à comprendre et à s'accommoder de certaines différences de valeurs ou de règles existant entre son milieu familial et l'école, ou encore entre son milieu et celui d'autres enfants fréquentant aussi l'école. Il doit aussi ***faire sentir à son enfant qu'il valorise la fréquentation et la persévérance scolaires***, en lui laissant entendre qu'on s'attend à ce qu'il aille au bout de ses possibilités et qu'on l'appuiera en conséquence.

4.1.3 Favoriser un contact positif entre l'enfant et l'univers scolaire

Le parent doit également ***favoriser un contact positif entre son enfant et le personnel scolaire***. Il doit, en particulier, apprendre à composer avec l'attachement affectif de son enfant envers son titulaire, accepter qu'il accorde de la crédibilité à ses propos et à ses manières de faire ou qu'il se réfère à lui en diverses situations. Cette chose paraît simple mais elle peut être à l'occasion déstabilisante pour un parent et, en particulier peut-être, pour un parent issu d'une autre communauté culturelle; elle demande en tout cas un degré additionnel de sécurité intérieure et de maturité de la part du parent. Il importe d'être conscient que c'est là un autre pas que ce dernier doit apprendre à franchir et qu'il s'agit là d'un savoir qu'il n'acquiert pas forcément de façon automatique le jour où son enfant entre à l'école.

Il faut donc que le parent ait confiance que le lien qui se crée entre son enfant et d'autres adultes de référence constitue en soi une richesse additionnelle et qu'il ne perçoive pas cela comme une chose qui va venir réduire ou appauvrir le lien parent-enfant ou entrer en concurrence avec lui. Il importe aussi que le parent puisse avoir lui-même un minimum de contact avec le personnel scolaire ou suffisamment d'indices — à travers le contenu

des travaux qu'il donne, les messages qu'il lui fait parvenir, la réputation qu'il a ou même ce que l'enfant en dit — pour s'en faire une image positive, le considérer comme compétent et dédié à sa tâche, au-delà des différences de valeurs qui peuvent exister ou encore des améliorations que le parent peut souhaiter voir apportées aux services dispensés par l'école à son enfant.

Le parent doit en outre essayer de ***contribuer à entretenir le plaisir d'apprendre*** chez l'enfant, en se montrant fier des nouvelles capacités acquises par ce dernier à l'école ou en l'aidant à utiliser des savoirs acquis à l'école dans d'autres contextes: loisirs, compréhension d'une information diffusée à la télévision, vie quotidienne. Le Conseil a abondamment parlé, déjà, de l'importance pour les jeunes de faire des apprentissages signifiants, c'est-à-dire dont ils saisissent l'utilité et qui déclenchent chez eux un engagement actif[3]. Même si cette responsabilité incombe d'abord au personnel enseignant, les parents peuvent également contribuer grandement à donner un sens à l'ensemble des apprentissages faits en classe, et ce, d'une façon encore plus individualisée.

Certains parents semblent particulièrement enclins à offrir à leurs enfants des occasions de pratiquer diverses activités parascolaires sur semaine: par exemple, cours de musique, activités sportives, scoutisme. Ils mettent délibérément d'autres tâches de côté et consacrent une quantité non négligeable de temps et d'argent à stimuler leurs enfants par ce moyen et à voir à ce qu'ils soient initiés à une grande variété d'activités. Tout en étant convaincus des bienfaits de ces choix, parce qu'ils stimulent le désir d'apprendre toutes sortes de choses chez l'enfant et canalisent son énergie, il arrive que certains de ces parents se demandent si, ce faisant, leurs enfants ne risquent pas d'être encadrés à outrance, n'ayant souvent plus une minute à eux pour flâner un peu ou jouer tout bonnement avec un enfant du voisinage. Pour que le plaisir d'apprendre se développe chez l'enfant, il faut donc que celui-ci soit stimulé, mais également que les activités soient bien dosées par les parents, en fonction de l'énergie, du tempérament et des capacités qui diffèrent effectivement d'un enfant à l'autre; c'est là une autre compétence que le parent doit acquérir afin de bien jouer son rôle auprès de son jeune devenu élève.

Si l'école est un lieu de socialisation — on sait qu'il s'y noue des liens qui dureront parfois toute une vie — c'est également un lieu d'apprentissage structuré, donc un lieu où l'enfant doit fournir un effort soutenu et se soumettre à diverses exigences: par exemple, respecter des consignes, développer des habiletés, essayer des choses jusqu'à ce qu'il les réussisse et au moment où on le lui demande. Une autre tâche inhérente au rôle de parent dont l'enfant fréquente l'école consiste donc à ***soutenir sa motivation***, à l'encourager à persévérer devant une difficulté, à l'inciter à fournir un effort constant et non seulement quand il en a envie, à lui donner le goût d'explorer toutes ses capacités, ce qui va un peu à l'encontre du culte actuel de la facilité caractérisant la société de consommation. Pour ce faire, le

---

3. CSE, ***Apprendre pour de vrai***, rapport annuel 1984-85 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1985; ***Les Visées et les pratiques de l'école primaire***, Québec, 1987, p. 30; ***Une pédagogie pour demain à l'école primaire***, Québec, 1991, pp. 33-37.

parent doit lui-même se montrer intéressé à ce que son enfant fait et vit chaque jour à l'école. On sait que les enfants ne sont pas tous aussi loquaces et qu'ils ne racontent pas forcément ce qu'ils ont fait ou vécu au moment où leurs parents s'en informent; ces derniers doivent donc être prêts à s'intéresser à ce que l'enfant relate au moment où ce dernier est disposé à le faire. Ils doivent aussi apprendre à décoder adéquatement les signes non verbaux d'une adaptation positive ou d'une difficulté.

4.1.4 Encadrer la réalisation des travaux scolaires et réagir adéquatement aux évaluations

Le parent doit aussi apprendre à ***encadrer adéquatement la réalisation des travaux scolaires de son enfant à la maison***. Or, cette partie de la tâche de parent d'élève semble particulièrement difficile de nos jours pour un bon nombre. «Les devoirs sont un véritable calvaire pour les parents», ont même dit certains des parents rencontrés par le Conseil. Outre le temps requis pour accomplir cette tâche particulière, les parents doivent surmonter plusieurs autres obstacles. Ils doivent arriver à faire faire un certain nombre d'activités à l'enfant, mais sans les faire à sa place; ils doivent également, dans bien des cas, expliquer à l'enfant ce qu'il a à faire, ce qu'ils ne comprennent pas toujours très bien eux-mêmes, les méthodes et le vocabulaire ayant beaucoup changé depuis qu'ils ont quitté l'école et les consignes ou les intentions de l'enseignante ou l'enseignant n'étant pas toujours suffisamment explicites. Plusieurs doivent par ailleurs tenter d'enseigner eux-mêmes des notions à leur enfant, afin de le rendre capable de faire ses travaux scolaires: ces parents se trouvent alors forcés de jouer un rôle pour lequel, la plupart du temps, ils ne sont pas préparés adéquatement.

Si pédagogues et sociologues de l'éducation s'interrogent à l'occasion sur la pertinence de cette pratique de faire faire aux élèves des travaux scolaires à la maison — elle renvoie effectivement le système scolaire aux inégalités sociales existantes[4] —, les parents sont eux aussi plutôt divisés sur la question, d'une part, parce qu'ils continuent de croire en la pertinence de certains de ces travaux pour l'enfant lui-même et, d'autre part, parce que c'est encore le meilleur moyen dont ils disposent actuellement pour suivre d'un peu plus près ce que leur enfant apprend à l'école[5]. Ils sont cependant nombreux à réclamer une réduction de leur durée, en particulier pour les élèves du premier cycle — une durée maximale de trente à quarante minutes par soir environ leur paraît acceptable —, la mise sur pied de services d'aide aux devoirs à l'école même, comme cela est actuellement offert dans plusieurs services de garde, ainsi que la tenue d'ateliers et de cours ou la

4. «L'enfant qui dispose d'un bureau, qui a accès à un atlas, qui peut solliciter des parents ayant lu les livres en question (...) n'est pas à égalité avec celui qui travaille dans une pièce où la télévision est allumée en permanence, sans interlocuteur en cas de difficulté (...)», (Catherine Bédarida, ***L'École qui décolle***, Paris, Seuil, 1991, p. 46). Mentionnons par ailleurs que l'administration scolaire française interdit formellement les devoirs à la maison durant les premières années de la scolarité actuellement (M. Duru-Bellat et A. Henriot-Van Zanten, ***op. cit.***, p. 168).

5. Une étude effectuée par Marie McAndrew pour le Conseil scolaire de l'île de Montréal révèle l'absence de consensus entre école et parents actuellement à propos du *sens* à donner aux devoirs et aux travaux scolaires à domicile. (Document à paraître).

publication de guides visant à les aider à accomplir cette partie de leur tâche[6].

Le parent dont l'enfant atteint l'âge scolaire doit enfin s'habituer au fait que les apprentissages de son enfant font l'objet d'une évaluation de la part de l'école; il doit ***apprendre à réagir adéquatement à ces évaluations***, en ne leur accordant ni trop ni trop peu d'importance, en adaptant autant que possible ses attentes aux capacités de son enfant et en aidant ce dernier à percevoir ces évaluations comme un miroir de son cheminement et une invitation à se dépasser plutôt que comme un jugement sur sa propre personne[7]. À ce propos, il est à remarquer que la position des parents face à la question de l'évaluation paraît paradoxale aux yeux du personnel scolaire actuellement. D'une part, en effet, la majorité des parents interrogés par le Conseil dit valoriser davantage une large réussite éducative que la seule réussite proprement scolaire; les parents prétendent ainsi accorder autant, sinon plus d'importance, à l'effort, au progrès et au maintien du goût d'apprendre chez leur enfant qu'à son résultat scolaire proprement dit; ils soutiennent enfin ne récompenser ni ne punir leur enfant sur la simple base de ses résultats scolaires. D'autre part, les parents sont par ailleurs nombreux à décrier le fait que les nouvelles formules de bulletins apparues ces dix ou quinze dernières années contiennent des résultats à interprétation critérielle plutôt que normative, témoignant par là de l'importance primordiale qu'ils accordent également à la réussite scolaire proprement dite[8].

L'arbitraire qui persiste encore au sein de notre système scolaire à propos des pratiques de redoublement, très variables d'un établissement à l'autre, et la controverse actuelle à propos des effets de cette pratique sur le cheminement et la motivation scolaires ultérieurs de l'élève préoccupent enfin les parents dont l'enfant est concerné. Qu'il prenne ou non part à la décision, c'est le parent qui devra essayer de donner à son enfant le goût de se reprendre et tenter d'atténuer les effets qu'une telle décision peut avoir sur l'estime de soi de l'enfant à plus long terme. Comment, en tant que parent, trouver la bonne dose d'attentes à avoir envers chacun de ses enfants, celle qui va le stimuler à se dépasser mais sans pour autant l'écraser ou lui faire percevoir le succès comme inaccessible? Derrière la question du bulletin et des diverses évaluations, c'est toute la question du dosage adéquat des attentes et des défis présentés qui se profile et que le parent d'un élève doit aussi apprendre à faire avec chacun de ses enfants.

---

6. Cette dernière suggestion a été faite dans le cadre d'une enquête effectuée par le C.R.I.R.E.S. sur les pratiques et les attentes des parents et du personnel enseignant en regard de la collaboration famille-école (document à paraître). Plusieurs milieux scolaires ont d'ailleurs commencé à offrir de tels ateliers, notamment dans le cadre du plan d'action sur la réussite éducative.
7. CSE, ***Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver***, Québec, 1992, pp. 40-41.
8. Voir l'article de Richard Lacombe, «L'évaluation formative et le parent: au secours!», dans ***Les Pratiques d'évaluation en éducation***, sous la direction de Dany Laveault, Montréal, éd. de l'ADMEE, 1992, pp. 113-122. Cet article est un véritable cri du cœur de la part d'un parent en faveur d'une évaluation formative compréhensible pour le parent et s'inscrivant dans un rapport de collaboration entre l'école et la famille

4.2 ... Et aussi dans la relation avec une nouvelle institution

Lorsque son enfant atteint l'âge scolaire, le parent doit aussi apprendre à transiger avec une nouvelle institution. Cela requiert, il va sans dire, l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés spécifiques. Signalons ici quelques-unes des tâches nouvelles qui exigent des compétences appropriées.

4.2.1 Choisir un établissement et transiger avec son personnel

Outre les nouvelles compétences à acquérir dans sa relation avec son enfant, le parent doit également apprendre à interagir avec une nouvelle institution. Le parent doit d'abord ***choisir l'établissement scolaire*** que fréquentera son enfant, même si, dans les faits, ce choix s'avère inexistant pour la grande majorité des familles, l'école publique du village ou du quartier étant souvent la seule accessible, géographiquement ou économiquement parlant. Mais pour les parents qui vivent dans les grands centres, un choix est théoriquement possible entre l'école publique et l'école privée, entre l'école catholique et l'école protestante, entre une école à pédagogie plus traditionnelle et une école plus novatrice dite «alternative», entre une école à curriculum standard et une école à «vocation spéciale» dans le domaine artistique, sportif ou international, par exemple. Or, les parents sont totalement laissés à eux-mêmes face à cette partie de leur tâche et si le choix d'une garderie peut être fait à partir d'un ensemble de données colligées, publiées et mises à jour annuellement[9], le choix d'une école donne plutôt lieu à une sorte de «magasinage peu éclairé» de la part des parents, qui doivent multiplier les démarches et les contacts formels et informels avant d'être en mesure de faire un tel choix.

Être parent d'élève implique ensuite que le parent ***accepte de transiger avec le personnel scolaire*** auquel il confie son enfant, ce qui présuppose qu'il accepte de partager avec d'autres personnes le contrôle qu'il avait jusque-là en exclusivité sur l'éducation de son enfant. Un tel partage génère souvent chez lui une certaine anxiété; il s'inquiète, à tort ou à raison, de la qualité des autres sources d'influence auxquelles son enfant sera exposé à l'école et de leur cohérence éventuelle avec les valeurs véhiculées chez lui. Il doit faire confiance à des personnes et à une institution sur lesquelles il sait qu'il n'a que peu de pouvoir.

Certes, cette anxiété s'atténuera avec le temps et avec les contacts qu'aura le parent avec l'école, du moins dans la plupart des cas, mais le discrédit dont l'école publique est l'objet depuis quelques années ne lui facilite pas la tâche. Même s'il entend dire à droite et à gauche que le système scolaire faillit de plus en plus à sa tâche, que les élèves ne savent plus écrire leur langue maternelle ou que le corps enseignant est démobilisé, le parent doit prendre ses distances face au discours généralement invalidant des médias et aux croyances populaires à l'égard de l'école. Il doit arriver à en faire abstraction et prendre le temps qu'il faut pour se forger lui-même une

9. Office des services de garde, ***Où faire garder nos enfants***. Cette publication fournit la liste des garderies existantes par région, leur adresse et leur numéro de téléphone, le nombre de places disponibles, le prix demandé ainsi que les particularités propres à chacune d'elles: par exemple, ratio éducatrice-enfant, type d'activité et d'alimentation.

opinion à partir des faits qui surviennent et des contacts qu'il a avec les personnes travaillant à l'école fréquentée par son enfant. Les parents dont l'enfant fréquente une école privée ou une école novatrice semblent avoir plus de facilité que les autres à accepter ce partage de l'influence éducative entre les familles et l'école; cela est sans doute explicable, en partie du moins, par le fait que ces établissements ont d'abord fait l'objet d'un choix de la part des parents, choix que ces derniers se sentent libres de réévaluer si besoin est, ce qui n'est pas le cas des parents qui envoient automatiquement leurs enfants à l'école publique de leur quartier. Ces établissements disposent en outre d'une plus grande marge de manœuvre que les autres, ce qui leur permet de se centrer davantage sur les attentes de leurs usagers. Les parents ne sont-ils pas aussi obligés de s'engager plus activement dans des activités de l'école?

4.2.2 Chercher à comprendre les attentes de l'école et faire connaître les siennes

Le parent dont l'enfant atteint l'âge scolaire doit également chercher à savoir et à comprendre ce que l'école veut faire avec son enfant, quels objectifs elle poursuit et par quels moyens elle compte s'y prendre pour les atteindre. Il doit également chercher à connaître, et à satisfaire dans la mesure du possible, les attentes que l'école et l'enseignante ou l'enseignant ont à son égard à lui, en tant que parent. Certaines de ces attentes sont assez explicites et conséquemment relativement aisées pour les parents à satisfaire. L'école s'attend généralement, par exemple, à ce que le parent s'assure que son enfant mange et dorme suffisamment, fasse preuve d'un minimum d'hygiène, arrive à l'heure en classe ou dispose des articles scolaires et du matériel requis pour ses activités. L'école s'attend aussi à ce que le parent complète et retourne les billets nécessitant une réponse à l'école dans les délais requis ou à ce qu'il soit présent lors des remises de bulletins et des rencontres avec l'enseignante ou l'enseignant-titulaire.

D'autres attentes sont par contre plus tacites ou signifiées moins clairement, ce qui les rend dès lors susceptibles d'être satisfaites à un degré plus variable. Ainsi, l'école s'attend à ce que le parent amène progressivement son enfant à faire des choses seul, mais le rythme de cette progression et la nature des choses faites par l'enfant seul peuvent varier beaucoup. Ou encore, l'école s'attend à ce que les parents accomplissent bénévolement diverses tâches définies par elle, alors que la disponibilité des parents pour accomplir ces tâches est également très différente d'une famille à l'autre. Enfin une partie de ces attentes, même si elles sont signifiées très clairement et très explicitement, ne peuvent être satisfaites par tous les parents tout le temps: de telles attentes difficiles à combler concernent, par exemple, l'encadrement approprié des travaux scolaires pour les parents qui travaillent le soir ou ceux qui sont peu scolarisés, ou encore le respect des mêmes critères d'ordre, de propreté ou de discipline à la maison qu'à l'école.

Les parents sont en général assez satisfaits de l'information qu'ils reçoivent de la part des directions d'école. Ils reprochent toutefois au personnel scolaire de ne communiquer trop souvent avec eux que lorsque quelque chose va mal, de ne pas savoir s'adresser par ailleurs aux parents des élèves

qui vont bien, que ce soit pour souligner un progrès ou apprécier une habileté nouvellement acquise. Comme les gens heureux, les bons élèves n'ont pas d'histoire... Les parents reprochent également au personnel scolaire de faire appel à la participation collective des parents, d'une part, mais de dire ensuite aux parents qui répondent à l'appel que ce n'est pas nécessairement eux qu'ils souhaitent rencontrer mais les autres, c'est-à-dire ceux qui n'y ont pas répondu.

Certains parents trouvent en outre que l'école et son personnel s'adressent parfois à eux comme à des enfants pris en faute, plutôt que de les traiter en adultes compétents et responsables. C'est un fait que la formation des enseignantes et des enseignants porte avant tout sur l'enseignement des diverses matières aux élèves, mais qu'elle ne les prépare pas suffisamment par contre à communiquer adéquatement avec les parents de ces derniers. Le personnel scolaire a enfin une façon un peu étroite parfois de concevoir ce qu'il appelle la participation des parents et il tient facilement pour acquis, par exemple, que le parent présent à l'assemblée générale du début de l'année est un meilleur parent que celui qui n'y est pas.

Les parents doivent en outre ***faire connaître au personnel de l'école leurs propres attentes***, et ce, à la fois individuellement et collectivement. Individuellement d'abord, pour faire exister une relation «parent-enfant-école» et pour alimenter une interaction qui sera essentielle au cheminement scolaire harmonieux de l'enfant; et collectivement ensuite, pour donner une couleur locale particulière à leur école, pour permettre à celle-ci de mettre sur pied des services qui répondent aux besoins de son milieu et aux particularités de sa population et pour que son projet éducatif soit celui de toute la collectivité qu'elle dessert. Sur le plan de leurs attentes individuelles, les parents ressentent en effet de l'insatisfaction face à l'absence de relation directe entre l'école et eux et face au peu de contact qu'ils ont personnellement, avec l'enseignante ou l'enseignant de leur enfant. Ils aimeraient communiquer davantage à l'enseignante ou l'enseignant ce qu'ils connaissent eux-mêmes de leur enfant et la façon dont ils s'y prennent avec lui, que ce soit, par exemple, pour le motiver à faire une tâche qu'il aime plus ou moins, pour l'aider à surmonter un échec ou encore pour se faire des amis.

Les parents regrettent en outre de devoir parfois apporter un soin infini à la manière avec laquelle ils font connaître leurs attentes au personnel de l'école, car ces interventions peuvent être perçues comme menaçantes par une proportion importante du personnel. Lorsqu'on leur demande s'ils se sentent les bienvenus dans l'école de leur enfant, un peu plus de la moitié seulement des parents interrogés par le Conseil répondent par l'affirmative; les autres disent qu'ils y sont bien accueillis mais seulement à la condition d'y être conviés et ils estiment que ces invitations sont encore trop rares. Les parents disponibles pendant le jour, désireux et capables d'assurer divers services, tels le prêt de volumes à la bibliothèque, l'accompagnement lors des sorties de groupe, l'animation d'activités parascolaires ou l'organisation de levées de fonds, sont bien accueillis dans la plupart des milieux; mais lorsqu'ils manifestent le désir de prendre une part plus active aux décisions ou de prendre diverses initiatives non sol-

licitées par l'école, l'accueil qui leur est réservé est beaucoup plus variable. Il est assez rare, en tout cas, qu'un parent se plaigne d'être trop sollicité par l'école de son enfant actuellement (à l'exception, on l'a dit, de l'aide à apporter aux devoirs à la maison).

Un des moyens, pour les parents, de faire connaître à l'école leurs attentes collectives et de chercher à harmoniser ces dernières avec celles de l'école consiste à travailler au sein des structures de participation existantes : comité d'école, comité de parents, conseil d'orientation, conseil des commissaires. Ce pouvoir leur est d'ailleurs conféré dans la Loi de l'instruction publique ; dans la réalité toutefois, la participation des parents au sein de ces organismes semble engendrer chez eux une satisfaction mitigée. Les principales sources de frustration mentionnées par ceux et celles qui en ont fait l'expérience sont la pauvreté des contenus à l'ordre du jour de ces comités et les limites de leur influence réelle. Comité d'école et comité de parents sont des structures consultatives et les dites consultations ne sont pas toujours effectuées dans les conditions optimales : par exemple, délais trop courts ou décisions déjà prises. Les parents qui ne font pas partie de ces comités déplorent pour leur part le peu de redistribution auprès de l'ensemble des parents de l'information qui y circule et le fait que ces comités ne soient pas toujours suffisamment représentatifs, les pères, les parents issus des communautés culturelles, les parents uniques ou ceux vivant d'aide sociale y étant assez peu présents. Ajoutons en outre que l'existence de ces organismes peut avoir à l'occasion un effet pervers : ils peuvent parfois servir d'écran plutôt que de courroie de transmission entre les parents pris individuellement et l'école ; aussi, les parents interrogés par le Conseil sont-ils d'avis qu'il faut veiller à ce que ces comités ne constituent pas l'unique canal de communication existant entre l'école et eux.

Enfin, une autre façon pour les parents de faire connaître leurs attentes individuelles et collectives est de participer activement à la détermination du projet éducatif de leur école ou à sa mise à jour périodique de même qu'à l'élaboration de son code de vie. Curieusement, les parents interrogés par le Conseil y ont peu fait référence, sinon pour dire que le projet éducatif avait été déterminé chez eux une fois pour toutes il y avait six ou sept ans et qu'il n'était pas possible de le modifier, ou que ce projet était davantage un document conçu et rédigé en vase clos que l'âme, le cœur ou le but commun vers lequel tendent toutes les énergies d'une école ou d'un quartier.

4.2.3 S'ouvrir à une vision d'ensemble et travailler de concert avec le personnel scolaire

Le parent dont l'enfant fréquente l'école doit enfin apprendre à tolérer et à vivre avec certains désaccords occasionnels entre le personnel scolaire et lui, de même qu'à accepter certaines contraintes ou limites inhérentes à l'institution. Il lui faut ***acquérir une vision d'ensemble*** qui lui permette de prendre en considération les besoins que l'école doit satisfaire dans le respect de sa mission et les contraintes avec lesquelles elle doit composer. Les désaccords semblent de fait plus fréquents que par le passé, l'école ne

pouvant refléter toute la diversité des valeurs véhiculées aujourd'hui par les familles. Cela aussi les parents doivent pouvoir le comprendre avec une perspective plus large.

Lors de tels désaccords, certains parents n'osent pas manifester leur point de vue, soit parce qu'ils reconnaissent à l'enseignante ou l'enseignant l'autorité absolue dans sa classe, soit parce qu'ils craignent que leur enfant en subisse des conséquences négatives, soit enfin parce qu'ils ne croient aucunement en leur possibilité d'influencer la façon de penser ou de faire de l'école ou de l'enseignant. La crainte que l'enfant ne soit pénalisé dans ses relations quotidiennes avec l'école est manifestement très forte chez pratiquement tous les parents interrogés par le Conseil, nuisant ainsi considérablement à l'établissement d'une collaboration franche et ouverte entre famille et école. Certains parents prennent cependant le risque de se compromettre: ils communiquent avec l'enseignant concerné ou avec la direction d'école, la commission scolaire ou le ministère de l'Éducation; quelques-uns vont même jusqu'à recourir aux tribunaux pour tenter de renverser certaines décisions de l'institution ou de faire valoir la justesse de leur point de vue.

Il est certain que, dans l'ensemble, les parents sont plus exigeants et plus revendicateurs aujourd'hui qu'ils ne l'étaient il y a dix ou quinze ans et qu'ils font davantage pression sur l'école pour qu'elle offre divers services, ne serait-ce qu'en raison des besoins plus nombreux et plus diversifiés qui sont les leurs, de leur niveau plus élevé de scolarité et de leur sens critique plus aiguisé. En tant que contribuables, ils demandent plus de comptes à l'école que par le passé et se comportent davantage comme des usagers d'un service public[10]; l'école doit désormais composer avec cela. Certains parents voient l'école comme une filière de réussite pour leur enfant, et ce, dès qu'il atteint l'âge de trois ans; pour d'autres, l'école est plutôt une sorte de mal nécessaire auquel ils doivent soumettre leur enfant, tout comme ils y ont été soumis eux-mêmes dans leur enfance. De cette image qu'ils ont de l'école découleront les stratégies éducatives que les parents mettront ensuite en place: faire ou non connaître leur désaccord, demander à leurs enfants de s'accommoder de certaines divergences entre les exigences familiales et les exigences scolaires, rallier d'autres parents à leur point de vue pour exercer une pression collective.

Les parents doivent, en tout cela, apprendre à ***travailler de concert avec le personnel scolaire*** et prendre conscience qu'ils interagissent non seulement avec une institution mais également avec les personnes qui la font et que ces personnes ont les mêmes besoins qu'eux: être encouragées, valorisées et soutenues[11]. Les signes d'intérêt et d'enthousiasme, les marques de respect et de reconnaissance, bref tous les « messages positifs » possibles

10. Certains diraient comme des « consommateurs d'école » : voir Robert Ballion, ***Les Consommateurs d'école, stratégies éducatives des familles***, Paris, éd. Stock, 1982.

11. Dans la tradition du ***Home and School***, davantage ancrée dans les milieux anglophones, cet encouragement mutuel et ce travail de collaboration sont plus valorisés.

sont autant les bienvenus de part et d'autre et ils constituent une sorte de carburant essentiel pour le personnel qui travaille en milieu scolaire, principalement maintenant que les attentes des parents deviennent aussi diversifiées.

POINTS SAILLANTS ET CONCLUSION

Ce chapitre montrait que la relation des parents avec leur enfant devenu un élève de l'école primaire tout comme la relation des parents avec cette nouvelle institution qu'est l'école exigent le développement de compétences particulières. Il ressort également de ce chapitre qu'il est important de reconnaître, de valoriser et de soutenir ces compétences parentales.

***D'abord, des relations nouvelles avec leur enfant devenu élève et avec l'institution scolaire**. Il y a ici un défi de taille pour les parents; et ils sont bien souvent laissés seuls pour le relever. Il leur faut en effet aider leur enfant à décoder la culture scolaire; favoriser un contact positif entre lui et l'univers scolaire; l'encadrer dans son cheminement scolaire. Il leur faut également transiger avec le personnel d'une institution qu'ils découvrent; saisir les attentes de l'école et faire connaître les leurs; travailler de concert avec le personnel scolaire. Ce sont là, pour eux, des tâches nouvelles et exigeantes.*

***Ensuite, des compétences à développer**. On ne naît pas « bon parent d'élève » : on le devient et les parents ne sont pas tous prêts à jouer un rôle actif dans le cheminement éducatif de leur enfant.*

Ce rôle et les tâches qu'il inclut requièrent le développement de compétences variées. Ainsi, le parent d'élève doit-il, par exemple, apprendre à entretenir le plaisir et le goût d'apprendre et de se développer chez l'enfant; apprendre à soutenir la motivation de l'enfant; apprendre à doser adéquatement les exigences qu'il a envers l'enfant; apprendre à organiser le temps familial autrement.

Il lui faut également apprendre à transiger et à collaborer avec le personnel scolaire; percevoir les attentes de l'école et apprendre à clarifier les siennes à l'égard de l'école; comprendre la culture scolaire et s'ouvrir à une vision d'ensemble de la mission et des capacités réelles de l'école; être capable de construire autour de lui et de son enfant un réseau de soutien. Telles sont quelques-unes des compétences les plus fondamentales qu'un parent doit développer dans sa relation à son enfant devenu élève et dans sa relation avec l'école.

***Enfin, des compétences qui ont besoin d'être reconnues et valorisées**. Si l'on en juge par la chaleur avec laquelle la plupart des parents interrogés par le Conseil l'ont remercié de les avoir réunis pour discuter de « parentalité » et par ce qu'ils ont révélé eux-mêmes sur leur vie de parent, on peut dire que beaucoup de parents prennent à cœur leur rôle et continuent de vouloir le jouer. Mais c'est à la condition, tout de même, que celui-ci soit quelque peu reconnu, valorisé et soutenu. Les parents sont sans doute prêts à « faire leurs devoirs » en ce qui a trait à l'accompagnement éducatif de leur enfant, mais ils aimeraient du même coup bénéficier d'un minimum de considération et de soutien de la part de la société en général comme de l'école en particulier.*

C'est donc dans cet esprit que le Conseil

6. **rappelle que les *relations que les parents ont à vivre avec leur enfant devenu élève et avec l'institution scolaire* représentent pour eux un défi de taille pour lequel ils ont *besoin d'être soutenus*, spécialement lorsqu'il s'agit de l'entrée à l'école de leur premier enfant;**

POINTS SAILLANTS ET CONCLUSION (suite)

7. souligne la *complexité du rôle de parent d'élève* aujourd'hui, les *exigences croissantes* liées à son exercice et les *compétences nombreuses* dont il requiert le développement;

8. insiste sur le fait que *ces compétences parentales doivent être aujourd'hui reconnues, valorisées et soutenues* par la société en général et l'école en particulier.

CHAPITRE 5

LES RESPONSABILITÉS PARENTALES: EN FACILITER L'EXERCICE

Quelles seraient les avenues à explorer afin de faciliter davantage l'exercice des responsabilités parentales aujourd'hui? Telle est la question à laquelle nous allons tenter de répondre dans ce dernier chapitre. Il est clair que la réussite éducative pour tous et toutes est un objectif que l'école n'a aucune chance d'atteindre si elle est la seule à le poursuivre. Elle doit s'associer, pour cela, les parents et les familles et pouvoir aussi compter sur les efforts de l'ensemble de la société et sur la participation de nombreux autres partenaires: État, entreprises, médias, autres lieux éducatifs. Il est vrai que la famille ainsi que la façon d'exercer les responsabilités parentales ont beaucoup changé, en particulier depuis les vingt dernières années; mais lorsqu'on y regarde de plus près, on s'aperçoit que, tout au long de son histoire, l'humanité s'est montrée très inventive dans sa manière d'organiser la famille et que cette pluralité traduit, dans les faits, la diversité humaine et la variété des manières d'imaginer le bonheur[1]. On doit aujourd'hui tenir compte du fait que les parents exercent leurs responsabilités dans le contexte d'une société de droit plutôt que de don[2] et que, en raison notamment de la montée de l'influence des experts et de celle des médias, plusieurs adultes sont aujourd'hui à ce point conscients des exigences liées à la parentalité qu'ils renoncent à devenir eux-mêmes parents ou se résignent à n'avoir qu'un seul enfant[3]. Il importe donc de reconnaître davantage les responsabilités de ceux et celles qui ont fait le choix de devenir parents, de les interpeller de façon à ce qu'ils exercent leur rôle de la façon la plus satisfaisante possible pour eux et pour leurs enfants et de chercher les moyens par lesquels on peut faciliter efficacement l'exercice de ces responsabilités parentales.

Le présent chapitre comprend trois sections. La ***première section*** rappelle une nécessité primordiale, celle de l'engagement actif des parents dans leurs responsabilités parentales, individuellement et collectivement. La ***deuxième section*** invite l'école à penser autrement à propos des familles et à agir autrement envers les parents, toujours dans le but de faciliter l'exercice des responsabilités parentales. La ***troisième section*** incite l'État à se donner comme l'une de ses priorités le soutien à l'exercice des responsabilités parentales.

5.1 Pour les parents: s'engager davantage, individuellement et collectivement

Accaparés par une vie de couple et une vie de travail de plus en plus précaires et sollicités par une société de consommation qui requiert elle aussi une proportion importante de leur énergie, les parents peuvent vite et sans s'en rendre compte passer à côté de l'essentiel en ce qui concerne l'exercice de leurs responsabilités parentales et le développement de leurs enfants. Ils doivent pourtant savoir que la réussite éducative ne peut être atteinte par l'enfant sans leur contribution et que cette dernière doit être significative, à la fois en quantité et en qualité. En recevant le bulletin de leur enfant, par exemple, ils doivent se souvenir que le soutien apporté à sa

1. François de Singly (sous la direction de), ***La Famille: l'état des savoirs***, Paris, éd. La Découverte, 1991, pp. 83-91.
2. Jacques Godbout cité par Jacques Grand'Maison dans l'allocution prononcée lors de l'ouverture du colloque «Parents et intervenants: de la confrontation au dialogue», oct. 1992.
3. Propos tenus par Renée B. Dandurand lors de sa participation aux travaux de la Commission de l'enseignement primaire.

motivation et à son cheminement au quotidien importe au moins autant que ses résultats scolaires.

En ce sens, les parents auraient avantage à ***profiter au maximum des occasions de contact avec le personnel scolaire qui leur sont déjà offertes et à en créer au besoin***. Ils devraient, par exemple, préparer leur rencontre avec l'enseignant ou l'enseignante de façon plus systématique, en notant au besoin leurs questions par écrit au préalable. Ils devraient aussi chercher à se faire de l'enseignant ou l'enseignante une opinion personnelle, plutôt que de simplement adhérer à l'image souvent négative véhiculée par les médias et par l'ensemble de la société, ainsi que lui faire part à l'occasion de leurs réactions positives concernant les retombées de son travail.

Les parents devraient également s'efforcer de ***s'appuyer davantage sur la coopération entre parents et la création de réseaux formels ou informels*** afin de trouver diverses réponses à leurs besoins. Ils pourraient, par exemple, s'associer entre eux et faire pression sur leurs employeurs afin de bénéficier de conditions de travail plus compatibles avec l'exercice des responsabilités parentales. Il leur appartient également de se regrouper afin de forcer les organismes scolaires, municipaux ou autres à mettre sur pied les services dont ils ont besoin: par exemple, services de garde, aide aux devoirs et soutien au développement des compétences parentales.

Quant aux ***organismes actuels de participation des parents à la chose scolaire***, le Conseil croit qu'ils pourraient essayer d'élargir la représentation de l'ensemble des parents. Ils pourraient également consacrer un surcroît d'énergie à regrouper les parents et à mieux faire circuler l'information dont ils disposent auprès de tous les parents d'élèves. Les comités d'école pourraient en particulier aider le personnel scolaire à dresser le portrait familial des élèves de leur territoire et contribuer à la sensibilisation de la population aux conditions d'exercice de la parentalité propres à chacun des milieux. Ils pourraient enfin susciter une réflexion collective dans leur école à propos de la question des devoirs et jouer un rôle plus actif dans le soutien aux parents «à risque», c'est-à-dire ces parents qui n'ont pas tellement eu la chance de développer leurs compétences parentales.

5.2 Pour l'école: penser et agir autrement à propos des familles

Les changements survenus au sein de la famille ont un impact particulier sur l'institution scolaire. Ils entraînent effectivement des modifications sur le plan des relations entre la famille et l'école. On peut même dire qu'ils incitent à des modifications de la culture scolaire dans son rapport avec les familles, les parents et les enfants eux-mêmes.

Et d'abord, l'école est invitée à penser autrement à propos des familles et à concevoir autrement son rapport avec elles. Plus que toute autre, l'école doit s'efforcer de voir tout d'abord les familles et les parents autrement. La structure familiale s'est tellement diversifiée, par exemple, que toute référence à la famille nucléaire traditionnelle, c'est-à-dire la famille avec père pourvoyeur et mère à la maison, en tant que modèle dominant est maintenant désuète; le modèle dominant aujourd'hui est la

famille biparentale d'origine dont les deux parents sont sur le marché du travail; mais la famille recomposée dont les deux parents travaillent la suit de près et pourrait devenir à son tour le modèle dominant d'ici l'an 2000. Tout modèle familial dit «dominant» l'est en outre de moins en moins, en ce sens que des formes multiples d'organisation familiale sont désormais appelées à coexister; en conséquence, c'est également toute référence à un modèle dominant comme s'il était un modèle unique qui est également dépassée, la diversité des structures familiales et donc des besoins de chacune d'elles appelant par le fait même une diversité croissante des réponses offertes par les établissements scolaires.

L'école doit également concevoir autrement son rapport avec les familles. Ainsi l'école est, pour une part, un prolongement des familles dont elle reçoit les enfants; elle constitue un complément à l'apport éducatif de ces dernières, tout en permettant aux enfants d'acquérir les habiletés nécessaires à leur vie de citoyen et citoyenne. C'est pourquoi l'école doit se préoccuper de l'état de la complémentarité qui existe entre les familles et elle et travailler activement à construire cette complémentarité. Pour ce faire, chaque école, répétons-le, devrait d'abord chercher à connaître le plus exactement possible les caractéristiques familiales de la population qu'elle dessert et se constituer pour elle-même une sorte de portrait des familles de ses élèves, parce que ses façons de faire ne seront pas tout à fait les mêmes selon qu'elle a affaire à 5 % ou à 40 % de familles vivant sous le seuil de la pauvreté, qu'elle accueille 2 % ou 25 % d'enfants vivant dans des familles monoparentales, qu'elle transige avec 8 % ou 75 % de familles issues des communautés culturelles, et ainsi de suite[4]. Pour assurer cette complémentarité, l'école aurait également avantage à examiner sa manière actuelle de prendre des décisions, de façon à voir si son action quotidienne va dans le sens souhaité par la politique familiale du gouvernement; des outils de travail existent pour ce faire, mais leur existence n'est pratiquement pas connue par les milieux scolaires actuellement[5]. L'école devrait également lutter davantage contre l'individualisme ambiant en fournissant aux parents des élèves diverses occasions de se rencontrer: organisation de fêtes en début ou en fin d'année scolaire, attribution d'un local aux parents dans l'école ou toute autre mesure visant à briser l'isolement et à favoriser l'entraide entre les parents des élèves. Elle pourrait aussi chercher, par tous les moyens, à développer davantage la capacité du personnel scolaire et des parents à travailler ensemble[6].

---

4. Une expérience en ce sens a été amorcée déjà, notamment par certains établissements scolaires de la région du Bas-Saint-Laurent–Gaspésie; la mise en commun de tout ce que les différents types de personnel scolaire savent à propos des familles des élèves (incluant le personnel enseignant mais aussi le personnel non enseignant et de soutien: services de garde, concierge, secrétaire) constituerait d'ailleurs un excellent point de départ à l'établissement de ce portrait dans la plupart des cas.
5. Un guide à cet effet ainsi que des sessions de formation ont déjà été mis à la disposition des organismes qui désirent évaluer leurs interventions auprès des familles (Conseil de la famille, ***Penser et agir famille. Guide à l'intention des intervenants publics et privés***, Québec, 1989).
6. Pensons à des programmes comme ***Family Matters*** ou ***Parents as Partners***, mentionnés précédemment.

Également, l'école est conviée à agir autrement envers les parents. L'évolution des structures familiales et des rôles parentaux amène également à voir que l'école doit aujourd'hui tenter de faire autant appel aux pères qu'aux mères et qu'elle doit compter autant avec les parents « sociologiques » qu'avec les parents « biologiques », parce que les points d'appui à la construction de l'identité de l'enfant sont aujourd'hui multiples et qu'ils ont tous besoin d'être reconnus et renforcés par l'école en tant qu'institution. L'emploi du temps des parents est en outre si varié d'une famille à l'autre que l'école primaire doit accepter de bon gré de transiger à l'occasion avec des tiers : par exemple, grands-parents, ami ou amie du père ou de la mère ou encore gardienne, à l'intérieur toutefois des limites permises par la légalité. Elle doit en outre chercher à valoriser le rôle que joue cette personne auprès de l'enfant plutôt que de l'invalider ou d'y voir une quelconque démission parentale.

L'école pourrait aussi offrir des possibilités de contact parents-école plus nombreuses et plus variées, car les disponibilités et les attentes des parents sur ce plan varient aujourd'hui beaucoup de l'un à l'autre ; ainsi, l'évaluation (la remise du bulletin de l'élève) est trop souvent le seul motif pour lequel l'école rencontre les parents et c'est sans doute en partie pour cette raison que parents et personnel enseignant se sentent autant jugés l'un par l'autre. La création d'autres objets de contact parent-école contribuerait par conséquent à l'établissement de relations plus harmonieuses. L'école pourrait en outre porter une attention particulière aux messages implicites qu'elle émet à l'intention des parents. Ainsi, il lui arrive parfois de demander aux parents de collaborer avec elle, mais sur des objets qu'elle voudrait être seule à déterminer. Parfois également, elle reconnaît davantage les carences que les compétences parentales, elle précise plus ou moins ses attentes et ses exigences envers les parents de ses élèves et elle oublie facilement qu'elle a toujours affaire à de nouveaux parents, donc qu'elle doit réitérer ses demandes régulièrement.

L'école et son personnel doivent aujourd'hui être en mesure de transiger directement avec tous les parents d'élèves qui le désirent, et non seulement avec ceux dont l'enfant rencontre des difficultés. Elle ne peut se servir de l'existence des comités d'école comme prétexte pour négliger de communiquer avec les parents de façon plus informelle ou plus individuelle. Il lui faut en outre habiliter son personnel à mieux communiquer avec les parents, sur un mode qui à la fois s'appuie sur son champ de compétence propre et permet de transiger avec d'autres adultes responsables, sur un pied d'égalité. Lorsqu'il y a problème, l'école pourrait en outre chercher d'abord à le résoudre entre enseignant, direction d'école et parent, avant de faire intervenir divers spécialistes. Enfin, lorsqu'il y a absence de relation directe entre un certain nombre de familles et elle, malgré sa disponibilité réelle, l'école ne devrait pas conclure trop vite à un manque d'intérêt de leur part. Elle pourrait plutôt chercher à en connaître les raisons — par exemple, objet de la rencontre, moment ou format des contacts proposés, culture familiale —, accepter le fait que tous les parents ne sont pas forcément à l'aise avec cette partie de leur rôle et prendre chaque parent là où il en est rendu dans son désir ou dans sa capacité d'entrer en contact avec le personnel scolaire.

L'école pourrait également s'efforcer d'accorder une attention particulière à ses contacts avec les parents qui ont affaire à elle pour la première fois, c'est-à-dire ceux dont un premier enfant arrive en maternelle ou en première année ou ceux qui viennent d'emménager sur son territoire; elle pourrait également cibler des groupes de parents qui ont des besoins particuliers — par exemple, nouveaux arrivants, parents sous-scolarisés — et développer des interventions plus spécifiques auprès d'eux, sans négliger toutefois la qualité de ses contacts avec l'ensemble des parents de ses élèves.

L'école pourrait en outre être plus ouverte aux contraintes et aux limites actuelles de la contribution parentale et diversifier davantage sa conception d'un «bon parent d'élève». Elle pourrait, par exemple, s'interroger sur les attentes qu'elle a touchant la participation collective des parents à la chose scolaire, reconnaître le fait que les parents qui siègent dans les comités d'école ne peuvent représenter à eux seuls l'ensemble des parents et considérer comme normal et humain le fait que ceux-ci soient d'abord et avant tout intéressés par ce qui concerne leur propre enfant et ensuite seulement par le bien-être de l'ensemble de la collectivité scolaire.

Plutôt que de rêver à une utopique et uniforme participation collective des parents à la réussite éducative, l'école devrait apprendre à composer avec leur désir de participation individuelle, qui est plutôt inégal et multiforme, donc plus difficile à gérer. Nous l'avons constaté: l'école utilise encore peu la compétence parentale et lorsque les parents l'offrent, cela est souvent perçu comme menaçant. Les résultats de l'enquête réalisée pour les fins de cet avis nous donnent à penser que l'école pourrait faire davantage appel à la compétence et à la responsabilité parentales.

Il semble que certains facteurs contribuent plus que d'autres à développer une bonne collaboration parents-école. Nous pensons ici, par exemple, au fait de ne pas confier aux parents seulement un rôle de figuration, mais de leur attribuer une tâche particulière et bien délimitée et de faire attention au statut qui leur est accordé lors de la réalisation de cette tâche; nous pensons également à l'importance d'avoir une approche centrée sur les forces des parents plutôt que sur leurs manques, d'établir avec eux une communication bidirectionnelle et non seulement de les informer de telle ou telle chose, de tenir des rencontres par groupe-classe plutôt que par école et de réunir occasionnellement les parents autour de préoccupations qui sont les leurs[7].

L'école devrait en outre adapter ses exigences d'encadrement des travaux scolaires au fait que l'emploi du temps des parents a beaucoup changé, que plusieurs parents ont des horaires atypiques et que plusieurs également ne connaissent pas la culture scolaire d'ici. Elle devrait également tenir compte de l'appauvrissement actuel des familles et adapter ses demandes aux capacités financières de son milieu. Le lieu physique de la classe ou de l'école est par ailleurs non seulement le lieu de travail du personnel scolaire, mais

7. Certains de ces facteurs ont été mentionnés par Mme Louise Sarrazin de la CEPGM lors de sa rencontre avec la Commission de l'enseignement primaire; d'autres ont été identifiés par des chercheurs (voir bulletin du CRIRES, vol. 1, nº 1, mars 1993, p. 2).

c'est également le lieu où les enfants vivent de 180 à 200 jours par année et, à ce titre, c'est un lieu que les parents ont aussi envie de connaître; il devrait donc leur être accessible en diverses circonstances. La tenue de journées ou de soirées « portes ouvertes » commence à se répandre de plus en plus dans les établissements d'enseignement primaire, mais cette pratique est encore récente, elle n'est pas en vigueur partout et elle n'est pas suffisante dans tous les cas.

L'initiative d'une telle collaboration entre les parents et l'école ne peut toutefois normalement provenir que de l'école elle-même, les parents étant généralement trop isolés les uns des autres pour faire les premiers pas en ce sens. Cette initiative repose beaucoup, en particulier, sur les épaules des directions d'école qui ont un rôle de premier plan à y jouer. Enfin, rappelons qu'un des principaux obstacles à ce que cette collaboration soit plus nourrie entre les parents et l'école réside dans l'incompatibilité actuelle des horaires des uns et des autres; de nouvelles façons de gérer le temps doivent donc être imaginées selon les milieux, de manière à ce que les parents et le personnel scolaire aient davantage accès l'un à l'autre et puissent établir entre eux des contacts formels ou informels.

L'école pourrait par ailleurs s'inspirer de ce qu'elle fait déjà dans le cas des élèves en difficulté — communication bidirectionnelle régulière avec les parents et portant sur des objets précis — pour améliorer ses communications avec l'ensemble des parents des élèves. Quant au soutien à l'exercice des compétences parentales, l'école pourrait s'inspirer de formules déjà existantes, mais en offrir l'accès à l'ensemble des parents d'élèves[8].

Enfin, l'école est aussi invitée à agir autrement avec les enfants. L'école a pour mission première d'instruire et de qualifier des personnes. C'est dire qu'elle a deux pôles: le contenu de la formation qu'elle dispense, d'une part, le développement des personnes, d'autre part. Ayant une idée plus nette à propos des changements survenus au sein des familles et des conditions actuelles d'exercice des responsabilités parentales, l'école devrait être en mesure de voir les effets cumulatifs de divers phénomènes sur les enfants eux-mêmes et chercher à faire sa part pour les atténuer.

Un enfant est seul à la maison, entre 15 h et 18 h, parce que ses parents travaillent, que son école n'offre pas de service de garde et qu'il n'existe aucune autre possibilité de prise en charge dans la communauté environnante. Un enfant accumule des ruptures et des sentiments d'abandon, parce que sa famille vit une réorganisation, que son école est peu centrée sur son développement individuel ou qu'aucune organisation communautaire ne lui donne l'occasion d'expérimenter des relations très approfondies avec d'autres adultes. Un enfant devient avide de communication, parce que ses

8. On pense ici, par exemple, à la formule des groupes d'animation Passe-Partout, formule qui regroupe de 15 à 20 parents avec une ressource pendant un certain nombre de rencontres. Cette formule semble plus efficace que la tenue de conférences ou d'ateliers d'un soir, parce que, en plus des acquisitions qu'elle permet de faire sur le plan du contenu, elle brise l'isolement des parents, crée des liens stables entre eux et leur permet de faire un cheminement collectif en tant que groupe; elle est très appréciée par les parents qui en ont bénéficié jusqu'ici.

parents lui offrent la télévision comme gardienne, que l'école multiplie les intervenants chargés de sa formation et que personne, nulle part, n'a beaucoup de temps à lui consacrer. Enfin un enfant a de la difficulté à devenir un adulte, parce qu'il n'a pas de contact affectif réel avec son père ou qu'il ne rencontre aucun modèle masculin de substitution.

L'école doit donc être consciente que l'identité de l'enfant est plus difficile à construire aujourd'hui en raison de la moins grande permanence des liens conjugaux et des nombreuses discontinuités auxquelles sont exposés les enfants. Elle doit chercher à contrebalancer ces éléments, en limitant d'abord le plus possible le nombre d'adultes auxquels l'élève a affaire, en adoptant également un mode d'organisation qui favorise le développement de liens intenses, solides et durables entre élèves et adultes à l'école et en proposant enfin aux élèves davantage de modèles masculins. Si l'école ne peut complètement compenser l'existence de mauvaises conditions de développement de l'enfant dans certaines familles, elle peut à tout le moins tenter d'aider chaque enfant à tirer parti de ses propres forces et favoriser l'émergence d'autres lieux de soutien.

5.3 Pour l'État : faire du soutien à l'exercice de la parentalité une priorité

Le Conseil pense avoir montré que l'État avait également des choix à faire et des ajustements à améliorer, eu égard aux conditions actuelles d'exercice des responsabilités parentales et à l'accompagnement éducatif requis de la part des parents pour accroître la réussite éducative. Il devrait ***soutenir davantage l'exercice de ces responsabilités parentales***, parce qu'elles sont le premier relais dans la construction de l'identité et la socialisation de l'enfant. Il y va aussi de la cohérence à établir avec sa propre politique familiale. Il devrait également appuyer davantage les organismes communautaires qui répondent aux nouveaux besoins des parents.

Le ministère de l'Éducation, en particulier, devrait ***effectuer des recherches plus approfondies*** en rapport, par exemple, avec la fragilisation actuelle du lien père-enfant, l'évolution des modes de garde des enfants ou tout autre aspect des caractéristiques familiales susceptibles d'être en lien avec la réussite éducative des élèves. Il devrait chercher à savoir s'il y a ou non un rapport entre l'absence d'accompagnement éducatif du père, l'absence de personnel masculin au primaire et l'échec scolaire plus marqué chez les garçons actuellement et, si oui, trouver les moyens de pallier ces lacunes ou d'y apporter divers correctifs : par exemple, engagement de personnel masculin, mise en place de systèmes de parrainage avec des élèves masculins plus âgés, activités de sensibilisation spécifique auprès des pères.

POINTS SAILLANTS ET CONCLUSION

Ce chapitre a cherché essentiellement à indiquer quelques grandes actions visant à faciliter l'exercice des responsabilités parentales. Ces actions concernent d'abord les parents eux-mêmes, mais également l'école et l'État.

***En ce qui concerne les parents**, ils sont invités à s'engager davantage, individuellement et collectivement, et à profiter au maximum des occasions de contact avec le personnel scolaire. C'est dans cet esprit que le Conseil*

9. **invite les parents — pères et mères — à *prendre conscience de l'importance de leur engagement*, en temps et en énergie, pour la réussite éducative de leurs enfants;**

10. **incite les parents à *exercer davantage le pouvoir* qui leur est reconnu par la Loi sur l'instruction publique, notamment *pour la détermination du projet éducatif* de leur établissement et *pour la participation aux diverses structures existantes*: comité d'école, conseil d'orientation, comité de parents, conseil des commissaires;**

11. **recommande que *les organismes de participation des parents à la chose scolaire cherchent à augmenter leur représentativité*, de façon à ce que la diversité des situations familiales soit davantage connue et prise en compte par le milieu scolaire;**

12. **invite les *parents qui siègent dans les comités d'école* à jouer un rôle plus actif dans le *regroupement de l'ensemble des parents*, dans la *sensibilisation du personnel scolaire aux conditions d'exercice des responsabilités parentales* propres à chaque milieu et dans le *soutien aux parents plus «à risque»*.**

***En ce qui concerne l'école**, elle est sollicitée à penser autrement à propos des familles et à concevoir autrement son rapport avec elles; à établir des liens plus fréquents, plus directs et plus valorisants avec les parents; à se soucier du fait que les enfants ont des besoins éducatifs particuliers liés à leurs diverses conditions de vie en famille. C'est dans cet esprit que le Conseil*

13. **recommande que les établissements scolaires prennent le temps d'*établir le portrait familial* des populations qu'ils desservent, trouvent les moyens pour *connaître les nouveaux besoins des familles à l'endroit de leurs enfants* et se préoccupent davantage de la *complémentarité à établir entre eux et les familles*;**

14. **recommande que *les écoles favorisent davantage la coopération et la solidarité entre les familles* des élèves et rappelle l'importance d'*accroître la compétence des parents et du personnel scolaire à travailler ensemble*;**

15. **recommande que les écoles favorisent l'*établissement de contacts directs fréquents, formels ou informels, entre parents et personnel scolaire*, par l'adoption de mesures facilitant ces contacts: par exemple, local fermé avec téléphone, souplesse dans les horaires ou journées pédagogiques;**

16. **rappelle aux commissions scolaires et aux écoles leur tâche d'*échanger avec les parents de leurs élèves sur les valeurs et les pratiques qu'elles entendent promouvoir avec leur collaboration*;**

17. **recommande que les écoles *réfléchissent collectivement* avec les parents de leurs élèves à propos *de la pertinence et du sens des devoirs et des travaux scolaires à faire à la maison*;**

18. **rappelle la nécessité, pour l'école, d'avoir une *attitude proactive dans ses contacts avec les parents*, c'est-à-dire de prendre davantage l'initiative d'*aller chercher la disponibilité parentale* et de *soutenir les parents dans l'exercice de leur responsabilité parentale*;**

19. **recommande que l'*habileté à entrer en relation avec les parents* des élèves ait davantage sa place *dans la formation initiale* des futurs enseignants et enseignantes du primaire et devienne l'une des priorités *dans le perfectionnement* des maîtres en exercice.**

En ce qui concerne l'État *et, en particulier, le ministère de l'Éducation, ils sont conviés à faire du soutien à l'exercice des responsabilités parentales une priorité et à y investir davantage. C'est dans cet esprit que le Conseil*

20. **recommande que *les commissions scolaires aident* toute école dont les familles en manifestent le besoin à *mettre sur pied des services qui se situent dans le prolongement de sa mission* — aide aux devoirs, service de garde, activités parascolaires — et s'assure également que ces services soient dispensés *dans un esprit et un climat éducatifs qui prolongent ceux de la classe et de l'école*;**

21. **recommande que les commissions scolaires prennent les moyens appropriés pour *favoriser l'engagement de personnel masculin au primaire*;**

22. **recommande au ministre de l'Éducation d'*harmoniser l'action de son ministère avec celle d'autres ministères concernés* — par exemple, Famille, Immigration et Communautés culturelles, Revenu — en fonction d'une *politique familiale qui tienne compte des nouveaux besoins des familles en relation avec l'éducation des enfants*;**

23. **recommande au ministre de l'Éducation de voir à ce que des *recherches plus approfondies soient menées sur certains aspects particuliers des caractéristiques familiales des élèves*, caractéristiques susceptibles d'être en lien avec leur réussite éducative.**

CONCLUSION

L'exercice des responsabilités parentales est devenu plus exigeant que jamais auparavant sans doute. Et ces responsabilités deviennent encore plus complexes au moment où l'enfant devient un élève. Le Conseil a tenté de montrer l'ampleur des compétences parentales alors requises; il a insisté en conséquence sur le soutien auquel sont conviés l'État et la société dans son ensemble à l'égard des familles et des parents. L'école est évidemment elle-même concernée au premier chef. Son personnel est invité à traiter les parents en véritables collaborateurs, à leur ouvrir davantage les portes de l'école et à mieux tenir compte de la diversité de leurs besoins. Mais les parents eux-mêmes ont également à faire leur part, à s'engager à fond dans l'accompagnement éducatif de leur enfant, à bien saisir la mission de l'école et à y participer. Leur tâche éducative est ici irremplaçable. Il leur faut conclure avec leur enfant et le personnel scolaire une sorte d'alliance, afin que cet enfant et tous les autres parviennent à la réussite scolaire tout en se socialisant et en construisant leur identité.

C'est dans cet esprit que le Conseil

1. **attire l'attention des milieux scolaires sur *la transformation et la diversité des* caractéristiques familiales actuelles;**

2. **rappelle à quel point les parents et les enfants changent et insiste sur le fait que l'école doit chercher à *mieux comprendre la complexité des rôles parentaux et la situation paradoxale des enfants* pour continuer à bien remplir sa mission;**

3. **rappelle l'importance, pour la famille, l'école et la société, de *dépasser le choc de leurs réalités, pour cerner et emprunter ensemble les avenues nouvelles de leur harmonisation et de leur collaboration*;**

4. **incite les acteurs concernés à *établir une nouvelle complémentarité entre la famille et l'école*, si l'on souhaite que les enfants puissent continuer de trouver dans ces deux institutions les ressources nécessaires à la construction de leur identité et à leur socialisation;**

5. **invite notamment l'État, les employeurs, les municipalités, les commissions scolaires et les écoles *à reconnaître et à soutenir davantage l'exercice des responsabilités parentales*;**

6. **rappelle que les *relations que les parents ont à vivre avec leur enfant devenu élève et avec l'institution scolaire* représentent pour eux un défi de taille pour lequel ils ont *besoin d'être soutenus*, spécialement lorsqu'il s'agit de l'entrée à l'école de leur premier enfant;**

7. **souligne la *complexité du rôle de parent d'élève* aujourd'hui, les *exigences croissantes* liées à son exercice et les *compétences nombreuses* dont il requiert le développement;**

8. insiste sur le fait que *ces compétences parentales doivent être aujourd'hui reconnues, valorisées et soutenues* par la société en général et l'école en particulier;

9. invite les parents — pères et mères — à *prendre conscience de l'importance de leur engagement*, en temps et en énergie, pour la réussite éducative de leurs enfants;

10. incite les parents à *exercer davantage le pouvoir* qui leur est reconnu par la Loi sur l'instruction publique, notamment *pour la détermination du projet éducatif* de leur établissement et *pour la participation aux diverses structures existantes*: comité d'école, conseil d'orientation, comité de parents, conseil des commissaires;

11. recommande que les *organismes de participation des parents à la chose scolaire cherchent à augmenter leur représentativité*, de façon à ce que la diversité des situations familiales soit davantage connue et prise en compte par le milieu scolaire;

12. invite les *parents qui siègent dans les comités d'école* à jouer un rôle plus actif dans le *regroupement de l'ensemble des parents*, dans la *sensibilisation du personnel scolaire aux conditions d'exercice des responsabilités parentales* propres à chaque milieu et dans le *soutien aux parents plus « à risque »*;

13. recommande que les établissements scolaires prennent le temps d'*établir le portrait familial* des populations qu'ils desservent, trouvent les moyens pour *connaître les nouveaux besoins des familles à l'endroit de leurs enfants* et se préoccupent davantage de la *complémentarité à établir entre eux et les familles*;

14. recommande que les *écoles favorisent davantage la coopération et la solidarité entre les familles* des élèves et rappelle l'importance d'*accroître la compétence des parents et du personnel scolaire à travailler ensemble*;

15. recommande que les écoles favorisent l'*établissement de contacts directs fréquents, formels ou informels, entre parents et personnel scolaire*, par l'adoption de mesures facilitant ces contacts: par exemple, local fermé avec téléphone, souplesse dans les horaires ou journées pédagogiques;

16. rappelle aux commissions scolaires et aux écoles leur tâche d'*échanger avec les parents de leurs élèves sur les valeurs et les pratiques qu'elles entendent promouvoir avec leur collaboration*;

17. recommande que les écoles *réfléchissent collectivement* avec les parents de leurs élèves à propos *de la pertinence et du sens des devoirs et des travaux scolaires à faire à la maison*;

18. **rappelle la nécessité, pour l'école, d'avoir une *attitude proactive dans ses contacts avec les parents*, c'est-à-dire de prendre davantage l'initiative d'*aller chercher la disponibilité parentale* et de *soutenir les parents dans l'exercice de leur responsabilité parentale*;**

19. **recommande que l'*habileté à entrer en relation avec les parents* des élèves ait davantage sa place *dans la formation initiale* des futurs enseignants et enseignantes du primaire et devienne l'une des priorités *dans le perfectionnement* des maîtres en exercice;**

20. **recommande que *les commissions scolaires aident* toute école dont les familles en manifestent le besoin à *mettre sur pied des services qui se situent dans le prolongement de sa mission* — aide aux devoirs, service de garde, activités parascolaires — et s'assure également que ces services soient dispensés *dans un esprit et un climat éducatifs qui prolongent ceux de la classe et de l'école*;**

21. **recommande que les commissions scolaires prennent les moyens appropriés pour *favoriser l'engagement de personnel masculin au primaire*;**

22. **recommande au ministre de l'Éducation d'harmoniser l'action de son ministère avec celle *d'autres ministères concernés* — par exemple, Famille, Immigration et Communautés culturelles, Revenu — en fonction d'une *politique familiale qui tienne compte des nouveaux besoins des familles en relation avec l'éducation des enfants*;**

23. **recommande au ministre de l'Éducation de voir à ce que des *recherches plus approfondies soient menées sur certains aspects particuliers des caractéristiques familiales des élèves*, caractéristiques susceptibles d'être en lien avec leur réussite éducative.**

ANNEXE I

DONNÉES QUANTITATIVES À PROPOS DES FAMILLES

1. TABLEAUX RELATIFS À LA STRUCTURE ET À LA TAILLE DES FAMILLES

Mariages (Nb)		Naissances hors mariage	
1971	51 949	1971	8,2 %
1976	50 961	1981	15,6 %
1981	41 006	1986	27,2 %
1986	33 108	1989	35,6 %
1991	28 922	1991	40,8 %

Familles avec enfant(s)		Familles monoparentales	
1981	71,8 % du nombre total de familles	1981	17,6 %
1986	69,3 %	1986	20,8 %
1991	65,9 %	1991	21,7 %

Taux de natalité		Taux de croissance démographique (1990)	
1965	3,1 enfants/femme	Canada	1,5
1970	2,1	Europe	0,4
1975	1,8	U.S.A.	1,1
1980	1,6	Australie	1,4
1986	1,3		
1990	1,45		
1991	1,72		

Nombre moyen d'enfants par famille		Taille des ménages	
1974	2,1	1961	4,6 personnes/ménage
1976	2,0	1981	2,9
1980	1,8	1986	2,7
1986	1,6	1989	2,6
1991	1,5	1990	2,5

Source : Secrétariat à la famille

2. TABLEAUX RELATIFS À L'ACTIVITÉ DES PARENTS ET AU REVENU DES FAMILLES

Taux d'activité	1981	1986	1991
Pères	94,0	92,6	91,2
Mères avec enfant 0-3 ans	43,2	58,1	60,6
Mères avec enfant 0-6 ans	44,2	55,5	62,1
Mères avec enfant 0-16 ans	48,1	54,7	67,0

Revenu total*	1980	1985	1989
Familles monoparentales	20 667 $	19 584 $	20 700 $
Familles biparentales	46 493 $	45 612 $	49 818 $
* inclut revenu d'emploi, revenu de transfert, revenu de placement, rentes, bourses et pensions alimentaires.			

Source : Secrétariat à la famille

3. TABLEAU RELATIF À LA PLACE DE L'ENFANT DANS LA SOCIÉTÉ

Enfants (0-14 ans)	
1881	40,0 % de la population
1961	35,4 %
1991	17,0 %

4. TABLEAUX RELATIFS AUX RÉFÉRENTS FAMILIAUX

Religion		
Catholique	86,0 %	en décroissance
Protestante	6,0 %	
Juive Orthodoxe Bouddhiste Islamique Hindouiste Sikh	8,0 %	en croissance

Pourcentage de ménages disposant de:			
	1980	**1985**	**1990**
Télécouleur	81,1 %	91,4 %	96,9 %
Câblodistribution	54,8 %	62,5 %	71,4 %
Magnétoscope	n.d.	23,5 %	66,3 %

Temps d'écoute de la télévision	
1989	24,0 heures/semaine
1982	23,7
1985	24,1
1987	23,7
1989	23,4

Source: Conseil de la famille

5. TABLEAUX RELATIFS À L'ORIGINE ETHNIQUE DES FAMILLES QUÉBÉCOISES

Origine ethnique	
6 810 330 Québécois ont été recensés en 1991. Parmi ceux-ci,	
5 077 830	se sont déclarés d'origine française
286 080	britannique
55 045	Europe Occidentale (allemand, belge, suisse, etc.)
60 670	Europe Orientale (tchèque, hongrois, etc.)
290 160	Europe du Sud (grec, italien, etc.)
77 600	juive
62 960	arabe
23 435	Asie occidentale (afghan, arménien, etc.)
29 240	Sud asiatique (tamoul, pakistanais, etc.)
84 710	Est et Sud-est asiatique (chinois, vietnamien, etc.)
28 290	Amérique latine, centrale et du Sud (brésilien, chilien, etc.)
26 755	des Caraïbes (jamaïcain, haïtien, etc.)
41 165	noire
65 405	autochtone (indien, inuit, etc.)
600 955	autre
et	
572 395	se sont déclarés d'origines multiples, c'est-à-dire ont des ascendants d'origine différente.

Source: Statistiques Canada

Les 10 pays de provenance les plus représentés entre 1987 et 1991 étaient les suivants :	
Liban	13,3 %
Haïti	5,9 %
France	4,4 %
Hong Kong	3,7 %
Vietnam	3,6 %
Chine	3,3 %
El Salvador	2,9 %
Maroc	2,8 %
Syrie	2,7 %
Portugal	2,7 %

Source : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration

ANNEXE II

ÉVENTAIL DES PARENTS RENCONTRÉS PAR LE CONSEIL

A. PARENTS NON MEMBRES DE COMITÉS D'ÉCOLE

Total: 103 parents, répartis comme suit:

— 75 mères, 27 pères et 1 autre;

— 85 appartenant à une famille biparentale d'origine[1];
5 appartenant à une famille biparentale recomposée;
12 appartenant à une famille monoparentale;
1 n'a pas répondu.

— 72 parents n'ayant pas d'enfant en difficulté à l'école primaire;
28 parents ayant un ou plusieurs enfants en difficulté;
3 n'ont pas répondu.

— 12 parents ayant un seul enfant;
51 parents ayant deux enfants;
40 parents ayant trois enfants ou plus.

— 46 parents n'ayant qu'un enfant à l'école primaire;
43 parents ayant deux enfants à l'école primaire;
14 parents ayant trois enfants ou plus à l'école primaire.

— 103 parents ayant des enfants soit en maternelle, au premier ou au deuxième cycle[2].

B. PARENTS MEMBRES DE COMITES D'ÉCOLE

Total: 92 parents

Les données quantitatives précises n'ont pas été recueillies concernant ce groupe de parents. Nous pouvons toutefois préciser:

— que ces parents provenaient de milieux variés en termes géographiques (8 endroits différents), en termes socioéconomiques ou en termes culturels (rural/urbain, favorisé/défavorisé, francophone/anglophone/allophone).

— que ces groupes de parents comportaient significativement plus de mères que de pères;

— que certains sous-groupes de parents y étaient nettement sous-représentés: familles vivant d'aide sociale, familles issues des communautés culturelles, familles monoparentales.

---

1. Ce nombre est surévalué, la distinction entre famille biparentale d'origine et recomposée n'ayant été introduite qu'au 4e groupe de parents interviewés.
2. La répartition exacte de ces parents ne peut être fournie ici, cette donnée n'ayant pas été consignée lors des entrevues; on sait toutefois que des parents des trois catégories ont été interrogés.

ANNEXE III

BIBLIOGRAPHIE

BADINTER, Elisabeth, *XY — de l'identité masculine*, éd. Odile Jacob, Paris, 1992, 315 pages.

BÉDARD-HÔ, Francine, *Profil sociodémographique des familles ayant des enfants de 6 à 15 ans*, MEQ, Dir. études économiques et démographiques, 1990, 88 pages.

BÉDARIDA, Catherine, ***L'École qui décolle***, éd. du Seuil, Paris, 1991.

BENGIO, Luna, «L'impact de la séparation parentale sur l'enfant à l'école», dans ***Apprentissage et socialisation***, vol. 13, nº 1, mars 1990.

BERTHELOT, Jocelyn, *Apprendre à vivre ensemble*, Québec, CEQ, 1990.

BOUCHARD, Camil et al., *Un Québec fou de ses enfants*, rapport du groupe de travail pour les jeunes, MSSS, 1991, 179 pages.

CARMEL, Marlène, *Ces femmes qui n'en veulent pas. Études sur la non-maternité volontaire au Québec*, Montréal, éd. St-Martin, 1990.

CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE (C.R.I.R.E.S.), *La Réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille*, Bulletin du CRIRES, vol. 1, nº 1, mars 1993, 8 pages.

CEQ — CRIRES, *Pour favoriser la réussite scolaire: réflexions et pratiques*, Montréal, éd. St-Martin, 1992, 347 pages.

CHARRON, A., R. LEMIEUX et Y.R. THÉROUX, *Croyances et incroyances au Québec*, Montréal, éd. Fides, 1993.

CLOUTIER, R. et G. LEGAULT, *Les Habitudes de vie des élèves du secondaire*, MEQ, 1991.

CONSEIL DE LA FAMILLE, *État et famille: des politiques sociales en mutation*, mai 1990, 35 pages; ***Être jeune et parent: oui mais...***, septembre 1990.

CONSEIL DE LA FAMILLE, *Penser et agir famille. Guide à l'intention des intervenants publics et privés*, Québec 1989.

CONSEIL NATIONAL DU BIEN-ÊTRE SOCIAL, *La Femme et la pauvreté, dix ans plus tard*, 1990, 176 pages; ***Profil de la pauvreté***, mise à jour pour 1991, Ottawa, hiver 1993.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Apprendre pour de vrai*, rapport annuel 1984-85; ***Les Visées et les pratiques de l'école primaire***, avis, 1987; ***Pour une approche éducative des jeunes enfants***, avis, mai 1988; ***Les Enfants du primaire***, avril 1989,

44 pages; ***Développer une compétence éthique pour aujourd'hui***, rapport annuel 1989-1990; ***L'Intégration des savoirs au secondaire***, avis, 1991; ***Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver***, avis, 1992; ***L'Enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXIe siècle***, avis, 1992; ***La Gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle***, rapport annuel 1991-92; ***Les Nouveaux Lieux éducatifs***, avis, 1986.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL, ***Les Enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles***, résumé du mémoire présenté au ministre de l'Éducation, février 1991, 26 pages.

DANDURAND, Renée B. et al., ***Couples et parents des années 80***; Québec, I.Q.R.C., 1987, 281 pages.

DANDURAND, Renée B. et D. MORIN, ***L'Impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire — revue de littérature***, Québec, I.Q.R.C. et MEQ, 1990, 149 pages.

DANDURAND, Renée B. et G. DULAC, «Les nouvelles familles à l'école», dans ***Comprendre la famille***, actes du 1er symposium québécois de recherche sur la famille, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1992, p. 129-143.

DECOSTE, Ginette, ***Nécessaire paternité... essentielle parentalité***, Conseil de la famille, mai 1993, 84 pages.

de SINGLY, François, (sous la direction de), ***La Famille: l'état des savoirs***, Paris, éd. La Découverte, 1991, 448 pages.

DROLET, Michèle, ***L'Enseignement en milieu socio-économiquement faible***, Montréal, CECM, 1990, 153 pages.

DUCHESNE, Louis, ***La Situation démographique au Québec - édition 1991-1992***, Bureau de la statistique du Québec, 1992, 231 pages.

DULAC, Germain, ***La Paternité: les transformations sociales récentes***, Québec, Conseil de la famille, 1993, 93 pages.

DURU-BELLAT, M. et A. HENRIOT-VAN ZANTEN, ***Sociologie de l'école***, Paris, éd. Armand Colin, 1992, 202 pages.

GAUTHIER, Gaston et al., ***Familles et télévision***, Québec, Conseil de la famille, août 1991.

GAUTHIER, Louisiane, ***L'Enfant du troisième millénaire: la promesse de l'aube***, conférence prononcée lors du congrès de l'O.M.E.P. en août 1992 à Flagstaff en Arizona.

GAUTHIER, Madeleine, «***La place de l'enfant dans la société québécoise des trente dernières années***», dans ***Préscolaire***, vol. 30, nº 3, septembre 1992.

GAUTHIER, Pierre, ***Les Nouvelles Familles***, Montréal, éd. St-Martin, 1986, 135 pages.

GLASSMAN, Dominique, «Parents ou familles: critique d'un vocabulaire générique», dans ***Revue française de pédagogie***, nº 100, août-sept. 1992, pp. 19-33.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ***L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action***, 1979; ***La Politique familiale***, 1987; ***Loi sur l'instruction publique***, Éditeur officiel, 1988; ***Familles en tête: plan d'action 1989-91***; ***Chacun ses devoirs, plan d'action sur la réussite éducative***, Québec, 1992, 38 pages; ***Familles en tête: 2e plan d'action 1992-94***.

GRAND'MAISON, Jacques et al., ***Vers un nouveau conflit de générations***, Montréal, éd. Fides, 1992, 400 pages.

LAMARRE, Marie, ***Tendances de l'évolution de la société québécoise***, Québec, C.S.E., 1987.

LEMIEUX, Denise et al., ***Familles d'aujourd'hui***, Québec, I.Q.R.C., 1990, 243 pages.

MARIET, François (sous la direction de), ***L'Enfant, la famille et l'école***, Paris, ESF, 1981, 128 pages.

MARTIN, Jane R., ***The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families***, Cambridge Harvard University Press, 1992, 237 pages.

McANDREW, Marie, ***Les Relations entre l'école et les communautés culturelles***, Montréal, C.S.I.M., 1988, 193 pages.

MÉTHOT, Andrée-Lise, Louise VANDELAC et al, ***Concilier l'inconciliable***, étude exploratoire, Montréal, FTQ-UQAM, mars 1993, 61 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, ***Statistiques de l'éducation***, Dir. des études économiques et démographiques, 1990, 199 pages; ***Cadre de référence sur la formation fondamentale***, Direction de la formation générale des jeunes, 1993, 33 pages.

MONTANDON, C. et P. Perrenoud, ***Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?***, Berne, Peter Lang, 1987, 228 pages.

NEW YORK STATE EDUCATION DEPARTMENT, ***Parents as Partners: New Directions in Education***, Resource Kit, New York, 1993.

POSTMAN, Neil, ***Enseigner c'est résister***, Paris, 1980; ***Se distraire à en mourir***, Paris, Flammarion, 1986.

PRONOVOST, Gilles (sous la direction de), ***Comprendre la famille***, actes du 1er symposium québécois de recherche sur la famille, Sillery, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1992, 702 pages.

ROCHELEAU, Lucille et al., ***Familles atout — cahier thématique***, Fédération des CLSC du Québec, 1992, 70 pages.

ROSS, Martine, ***Le Prix à payer pour être mère***, Montréal, éd. Remue-ménage, 1983, 288 pages.

ROUSSEL, Louis, ***La Famille incertaine***, Paris, éd. Odile Jacob, 1989, 283 pages.

SALOMON, Anne et Judith Comeau, «L'école et la famille: ensemble ou chacun de son côté?» dans revue ***Éducation Canada***, automne 1992.

SASKATCHEWAN Department of Education, ***Children First: Coordinating Community Action***, 1993.

SÉNÉCHAL, Gilles, ***La Mission éducative: état de la question***, Québec, CSE, 1993, 54 pages.

WERNER, Emmy E., «***Protective Factors and Individual Resilience***», dans ***Handbook of Early Chidhood Intervention***, S.J. Meisels et J.P. Shonkoff éd., 1990.

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

Bisaillon, Robert
Président du Conseil
Sainte-Sabine

Newman, Judith
Vice-présidente du Conseil
Montréal

Aubert Croteau, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

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

Boutin, Nicole
Directrice des services éducatifs
Cégep Montmorency
Outremont

Crête, Raymonde
Professeure titulaire
Faculté de droit
Université Laval
Québec

Fortier, Gilles
Directeur général
Collège André-Grasset
Montréal

Gatineau, Marie-Claude
Directrice adjointe
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 Ahunstic
Outremont

Lagacé, Paul
Directeur
École Aux Mille-Fleurs
Commission scolaire Taillon
Saint-Hubert

Lajoie, Jean
Directeur des ventes
Clermont Dodge Chrysler
Pointe-au-Pic

Martel, Bernard
Professeur
Collège de l'Atibiti-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
Laval

Roy-Guérin, Marie-Lissa
Responsable des projets éducatifs
au secondaire
Commission scolaire Outaouais-Hull
Gatineau

Sylvain-Dufresne, Berthe
Spécialiste en musique
Commission scolaire La Jeune
Lorette
Québec

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

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

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 de l'Éducation

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

Tremblay, Paul
Sous-ministre associé
pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints
Durand, Alain
Proulx, Jean

LISTE DES AVIS DÉJÀ ÉDITÉS*

Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants 50-0370
Avis au ministre de l'Éducation

Les Enfants du primaire 50-0371
Avis au ministre de l'Éducation

Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves 50-0373
Avis au ministre de l'Éducation et au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Les Cheminements particuliers de formation au secondaire: faire droit à la différence 50-0376
Avis au ministre de l'Éducation

L'Alphabétisation et l'éducation de base du Québec: une mission à assumer solidairement 50-0377
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

L'Initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire 50-0378
Avis au ministre de l'Éducation

L'Intégration des savoirs au secondaire: au cœur de la réussite éducative 50-0380
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Une pédagogie pour demain à l'école primaire 50-0381
Avis au ministre de l'Éducation

La Formation professionnelle au secondaire: faciliter les parcours sans sacrifier la qualité 50-0383
Avis au ministre de l'Éducation

En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré 50-0384
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation — L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean 50-0386
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Évaluer les apprentissages au primaire: Un équilibre à trouver 50-0387
Avis au ministre de l'Éducation

---

* Envoi sur demande

L'Enseignement supérieur:
pour une entrée réussie dans le XXIe siècle 50-0388
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre
de l'Enseignement supérieur et de la Science

Pour une école secondaire qui développe
l'autonomie et la responsabilité 50-0389
Avis au ministre de l'Éducation

Pour un accueil et une intégration réussis
des élèves des communautés culturelles 50-0390
Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Des conditions pour faire avancer l'école 50-0391
Avis à la ministre de l'Éducation et de la Science

Édité par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation
2050, boul. René-Lévesque Ouest
4e étage, Sainte-Foy G1V 2K8
Tél. : (418) 643-3851
(514) 873-5056

50-0392