

Recherches sociographiques



Présentation : L'école québécoise institution et milieu de vie

Jean-Pierre Proulx

Volume 38, Number 2, 1997

L'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/057123ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/057123ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (print)

1705-6225 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Proulx, J.-P. (1997). Présentation : L'école québécoise institution et milieu de vie. *Recherches sociographiques*, 38(2), 221–249.
<https://doi.org/10.7202/057123ar>

Article abstract

L'école québécoise est une institution fortement modelée par l'État. C'est lui qui, par la loi, y définit les rôles, les normes, les structures, les pouvoirs, les droits, les privilèges, les programmes, et même les finalités. Mais l'école québécoise se veut aussi un milieu de vie. Qu'est-ce à dire ? Le vocabulaire se fait ici plus flou, voire hésitant. On décrit plus que l'on ne définit. « École milieu de vie » : voilà près de trente ans que l'expression est sans cesse reprise pour représenter un idéal, pour dire l'utopie d'une école qui, au-delà de l'institution, fait place aux personnes et à la richesse des relations qui devraient l'habiter. Pour présenter ce numéro, il a paru pertinent de faire le point sur l'école québécoise, à la fois en tant qu'institution et milieu de vie, parce qu'il s'agit de deux aspects « interactifs » d'une même réalité. L'occasion était bonne : les États généraux sur l'éducation de 1996 se sont grandement préoccupés de ces deux dimensions et ont suggéré d'ouvrir à cet égard des « chantiers » nouveaux. L'État a effectivement pris le relais en proposant une nouvelle « réforme de l'éducation » (MEQ, 1997). En préparant ce bilan de l'école, il s'est avéré essentiel, pour donner à ses traits une certaine profondeur, de la situer dans une perspective historique. L'école de 1997 est née de la réforme lancée à la fin des années 1960 à la suite du rapport Parent (1966). Elle a largement évolué depuis, et comme institution et comme milieu de vie. Pour comprendre ce qu'elle est devenue sous ce double rapport, il fallait voir d'où elle est partie.

PRÉSENTATION

L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE INSTITUTION ET MILIEU DE VIE

Jean-Pierre PROULX

L'école doit constituer un milieu de vie exemplaire au regard des finalités qu'elle poursuit.

Il nous apparaît également qu'il faut modifier en profondeur les rapports entre les établissements et les autres paliers du système [...].

Commission des États généraux sur l'éducation, 1996.

L'école québécoise est une institution fortement modelée par l'État. C'est lui qui, par la loi, y définit les rôles, les normes, les structures, les pouvoirs, les droits, les privilèges, les programmes, et même les finalités.

Mais l'école québécoise se veut aussi un milieu de vie. Qu'est-ce à dire ? Le vocabulaire se fait ici plus flou, voire hésitant. On décrit plus que l'on ne définit. « École milieu de vie » : voilà près de trente ans que l'expression est sans cesse reprise pour représenter un idéal, pour dire l'utopie d'une école qui, au-delà de l'institution, fait place aux personnes et à la richesse des relations qui devraient l'habiter.

Pour présenter ce numéro, il a paru pertinent de faire le point sur l'école québécoise, à la fois en tant qu'institution et milieu de vie, parce qu'il s'agit de deux aspects « interactifs » d'une même réalité. L'occasion était bonne : les États généraux sur

l'éducation de 1996 se sont grandement préoccupés de ces deux dimensions et ont suggéré d'ouvrir à cet égard des « chantiers » nouveaux. L'État a effectivement pris le relais en proposant une nouvelle « réforme de l'éducation » (MEQ, 1997).

En préparant ce bilan de l'école, il s'est avéré essentiel, pour donner à ses traits une certaine profondeur, de la situer dans une perspective historique. L'école de 1997 est née de la réforme lancée à la fin des années 1960 à la suite du rapport Parent (1966). Elle a largement évolué depuis, et comme institution et comme milieu de vie. Pour comprendre ce qu'elle est devenue sous ce double rapport, il fallait voir d'où elle est partie.

I. *L'école comme institution*

L'école publique québécoise existe depuis au moins 1829. Pourtant, la loi ne l'a reconnue comme une institution que depuis très peu de temps¹. L'événement remonte 1979, avec la publication de *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* (MEQ, 1979). On y trouve l'essentiel des fondements de l'école actuelle. Quelques mois plus tard, l'Assemblée nationale définissait ainsi l'école :

L'école est une entité institutionnelle sous l'autorité d'un directeur [...], destinée à assurer d'une manière ordonnée, l'éducation des élèves et à l'activité de laquelle participent les élèves, les enseignants, les autres membres du personnel et les parents (ANQ, 1979, art. 4).

Au bout de trois ans, le ministre de l'Éducation, le Dr Camille Laurin, décidait de pousser la réforme plus loin et de faire de l'école le « pivot du système scolaire ». Il proposait de doter les écoles d'un conseil d'administration qui exercerait les pouvoirs des commissions scolaires et de faire de celles-ci des « coopératives de services » (MEQ, 1982). Il échoua. Or tel est, en substance, le projet qu'a repris, en 1997, la ministre de l'Éducation, Mme Pauline Marois (MEQ, 1997) dans le sillage des États généraux (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b).

Une institution est un système complexe. Nous allons, pour tracer le bilan de l'école québécoise, en considérer successivement les quatre dimensions classiques que sont les acteurs, les collectivités, les normes et les valeurs (ROCHER, 1968).

1. Nous entendons ici le mot « institution » dans son sens commun : « L'ensemble des formes ou structures sociales, telles qu'elles sont établies par la loi ou la coutume, et spécialement celles qui relèvent du droit public » (*Petit Robert*, 1996).

1. Les acteurs

Les élèves

Le changement le plus important survenu depuis quinze ans à l'égard des acteurs de l'école est sans contredit son « recentrement » sur l'élève. En témoigne la manière fort nouvelle dont a été structurée la *Loi sur l'instruction publique* (ANQ, 1988)². Son premier chapitre porte sur l'élève, le deuxième traite des enseignants. Viennent ensuite les dispositions touchant l'école, puis, dans le quatrième chapitre, la commission scolaire. En dernier lieu seulement, il est question du gouvernement et du ministère de l'Éducation. Tout le système repose donc, symboliquement du moins, sur les acteurs premiers de l'école : l'élève, puis les enseignantes et enseignants.

Ce renversement s'explique: on a fait du droit des personnes (jeunes comme adultes) à l'éducation l'assise même de la loi. « Toute personne, proclame le premier article, a droit aux services de formation et d'éveil à l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement [...] » (ANQ, 1988, art.1). Les enseignants, l'école, la commission scolaire, le gouvernement deviennent les créanciers de ce droit : la loi leur fait, chacun à leur manière, obligation de fournir les services éducatifs. Cette perspective s'inscrit parfaitement dans le courant plus général et universel des droits et libertés qui sert de fondement aux sociétés modernes et dont les chartes sont dorénavant les instruments incontournables. Non seulement y reconnaît-on les droits et libertés, mais aussi les droits économiques et sociaux comme l'éducation. La *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec n'échappe pas à la règle : « Toute personne, déclare-t-elle, a droit, dans la mesure et suivant les normes prévues par la loi, à l'instruction publique gratuite » (ANQ, 1975, art. 40). La *Loi sur l'instruction publique* ne constitue qu'un long développement de cet article.

Les parents

Un autre trait de l'évolution de l'école québécoise réside dans la reconnaissance institutionnelle du rôle individuel des parents, en tant qu'usagers, et collectif, comme acteurs participants³. À la suite d'une vaste enquête sur la participation des parents (GEORGEAULT et SYLVAIN, 1978 ; *L'école québécoise*, MEQ, 1979), on distingue plus clairement ce double rôle. La loi reconnaît aux parents usagers le droit à

2. La *Loi sur l'instruction publique* de 1988 reprend pour l'essentiel la *Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public* de 1984 (ANQ, 1984), qui n'a jamais été appliquée parce que déclarée inconstitutionnelle en juin 1985 en raison des préjudices qu'elle causait aux catholiques et aux protestants quant aux droits garantis par l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867*. Cet accident de parcours a retardé de cinq ans la mise en œuvre de changements institutionnels importants.

3. Nous revenons un peu plus loin sur la dimension collective du rôle des parents.

l'information sur l'évaluation de leurs enfants, les programmes d'étude, les méthodes pédagogiques, le règlement, le calendrier scolaire, de même que le droit à la consultation individuelle sur les enfants en difficulté (MEQ, 1981, 1990). Plus tard, la *Loi sur l'instruction publique* de 1988 reconnaît aux parents d'un enfant handicapé ou en difficulté d'apprentissage le droit de participer au plan d'intervention pour celui-ci (ANQ, 1988, art. 47). Mais surtout, la loi proclame un droit particulièrement important, celui pour les parents « de choisir, à chaque année, parmi les écoles de la commission scolaire dont il relève, celle qui correspond le mieux à leur préférence ou dont le projet éducatif correspond le plus à leurs valeurs » (ANQ, 1988, art. 4).

Les enseignants

La réforme de 1988 a toutefois raffermi juridiquement la dimension professionnelle du rôle de l'enseignant. Ainsi la loi lui donne le droit de « diriger la conduite de chaque groupe qui lui est confié ». Cela signifie, dans le cadre de la loi et du projet éducatif de l'école, le droit de décider des modalités d'intervention pédagogique et des instruments d'évaluation appropriés. Par ailleurs, l'enseignant a l'obligation générale de « contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié » (ANQ, 1988, art. 20, 22). Pour le reste, c'est très largement la convention collective qui définit la tâche et, à travers elle, le rôle des enseignants, qui s'étend explicitement, depuis 1976, à l'encadrement des élèves, à leur surveillance et à l'organisation et la supervision de la vie étudiante (CPNCC, 1996). Ce rôle est primordial, nous le verrons plus loin, dans la formation d'une école milieu de vie.

Le débat sur la professionnalisation des enseignants n'est cependant pas clos. Il est récurrent depuis qu'en 1968 les enseignants ont opté pour des structures de représentation syndicale. Un courant de pensée persistant souhaiterait voir naître un ordre professionnel des enseignants juridiquement institué comme il s'en trouve en Colombie-Britannique et en Ontario (CSE, 1984). La Centrale de l'enseignement du Québec s'y oppose fermement. La Commission des États généraux sur l'éducation a, pour sa part, expédié le débat en déclarant que

les demandes légitimes d'amélioration de la qualité [de l'éducation] seraient bien servies par un mécanisme léger d'évaluation, qui ne relèverait ni du ministère de l'Éducation ni des commissions scolaires. Dans une telle perspective, cette voie nous paraît plus prometteuse que celle de la création d'un ordre professionnel (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b, p. 48).

Le directeur

Enfin, le rôle des directeurs d'école s'est lui aussi, mais plus que les autres, fortement institutionnalisé. La *Loi sur l'instruction publique* de 1988 lui a, pour la première fois, consacré une section dans le chapitre sur l'école pour signifier symboliquement qu'il en constitue l'assise ou le centre. Sa fonction générale est d'abord définie en termes pédagogiques : « [il] s'assure de la qualité des services éducatifs dispen-

sés à l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et voit à l'application des dispositions qui la régissent » (ANQ, 1988, art. 44). Outre ses pouvoirs pédagogiques et administratifs, le directeur dispose de pouvoirs d'initiative à l'égard du projet éducatif et de sa mise en œuvre et de la concertation des acteurs de l'école. Bref, la loi en fait aussi un animateur.

2. *Les collectivités*

L'école québécoise n'est pas constitué que d'acteurs individuels. On y trouve des groupes en interaction sociale. Or, la première de ces collectivités, c'est l'école elle-même. La loi de 1988, prolongeant celle de 1979 (MEQ, 1979), a fait d'elle une communauté éducative ouverte sur le milieu et rassemblée autour d'un projet auquel participent tous ses acteurs (ANQ, 1988, art. 37, 38).

L'école comme collectivité

Le lieu le plus représentatif de l'école comme collectivité est sans nul doute le conseil d'orientation, puisqu'il est formé des représentants de tous les groupes d'acteurs : parents, enseignants, professionnels non enseignants, employés de soutien, élèves du deuxième cycle du secondaire. Mais la loi l'a fait dans une proportion qui, manifestement, suggère un partenariat entre les parents usagers et les fournisseurs des services éducatifs. En effet, les parents doivent y tenir au moins la moitié des sièges. Et pour manifester la primauté des usagers, la présidence du conseil est d'office dévolue à un parent.

Le conseil a comme fonction principale de déterminer les orientations de l'école (dans le cadre de la loi bien entendu). Il joue en outre un rôle d'animation dans l'école puisqu'« il favorise l'information, les échanges et la coordination entre les personnes intéressées par l'école » (ANQ, 1988, art. 78). Il est aussi législateur puisqu'il adopte les règles de conduite des élèves. C'est là un rôle stratégique, surtout à l'école secondaire, face à des adolescents en quête d'autonomie. Ces règles façonnent incontestablement le milieu de vie des élèves. Souvent appelées « code de vie », elles traduisent les valeurs importantes portées par le milieu.

Le conseil d'orientation, que l'on a progressivement établi dans presque toutes les écoles depuis 1989 (SCHOEB, 1995), a connu une gestation difficile. Son origine remonte à *L'École québécoise* (MEQ, 1979). On voulait en faire le maître d'œuvre du projet éducatif. L'idée avait germé lentement depuis le début de la décennie à partir de la réflexion sur les buts et objectifs de l'école secondaire (MEQ, 1972) et de l'école catholique (Comité catholique, 1974). Mais les enseignants s'y sont opposés pour des raisons qui tenaient à l'idéologie marxisante de la CEQ du Québec au cours de la décennie 1970 (CEQ, 1972, 1978, 1979). Il faudra attendre le milieu des années 1980 pour que survienne le déblocage qui allait permettre la concertation des acteurs scolaires.

En 1997, à la suite des États généraux, l'école, comme corps social, s'est vue conviée à un nouveau bond en avant. La ministre de l'Éducation, Mme Pauline Marois, a proposé que l'école exerce, dans un avenir proche,

un ensemble de fonctions et de pouvoirs actuellement dévolus à la commission scolaire, tout en demeurant rattachée à cette dernière. [...] Un conseil d'établissement sera mis sur pied afin de consolider l'autonomie de l'école et de renforcer ses liens avec la communauté. Il remplacera le conseil d'orientation [...] (MEQ, 1997, p. 14).

Ce conseil serait composé à peu près comme le conseil d'orientation. Mais, a précisé la ministre, « les fonctions et pouvoirs dévolus à l'école seront, pour l'essentiel, exercés par ce conseil, sur proposition de la direction de l'école et après consultation du personnel enseignant » (*Id.*, 14)⁴.

Cette proposition s'inscrit dans le sillage du projet de décentralisation débattu depuis le Livre vert de 1977 (MEQ, 1977a). C'est aussi une proposition riche de promesses dans la mesure où l'autonomie des établissements scolaires, davantage vécue dans le secteur privé, permet aux acteurs de définir eux-mêmes les objectifs à poursuivre et les moyens d'y parvenir. Elle favorise le ralliement autour de ces objectifs. Voilà autant de conditions qui façonnent généralement une bonne école (GRÉGOIRE, 1990). Le défi de la décentralisation, dans le secteur public, demeure évidemment le respect du principe de l'égalité des enfants, leur accessibilité sans restriction à l'école de quartier et la péréquation des ressources humaines et financières pour contrer les effets des inégalités sociales. À cet égard, il existe depuis un certain nombre d'années une tendance fort opposée et dont les écoles sélectives dites « internationales » sont la manifestation la plus connue.

L'école compte par ailleurs des collectivités particulières qui, tout en participant aux buts communs de l'école, poursuivent aussi des intérêts distincts et propres à leurs groupes : ce sont principalement les étudiants, les parents et les enseignants. Qu'en est-il de l'institutionnalisation de ces sous-groupes ?

Les enseignants

Les enseignants forment bien entendu, grâce au syndicalisme, le groupe le plus fortement institutionnalisé et organisé. La convention collective régit fortement les rapports de travail à l'intérieur de l'école et structure, sur bien des points, l'organisation même de l'école. Elle donne lieu à un débat permanent repris pendant les États généraux sur l'éducation avec des accents déjà connus :

Sauf du côté des syndicats qui voudraient que l'on cesse de mettre en opposition leurs conditions de travail et l'exercice responsable de la profession, les participants et les participantes déplorent la rigidité des conventions collectives et l'excès de calcul

4. Au moment où cet article partait pour l'impression, la ministre devait déposer un projet de loi concernant cette importante réforme institutionnelle.

auxquels elles donneraient lieu, nuisant ainsi aux enfants et à la pédagogie. Leur caractère normatif et tatillon interdit le dépassement, compromet l'expression de la créativité et met en péril la construction d'un projet éducatif adapté au milieu (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a).

Dans son rapport final, la Commission des États généraux s'en est tenue sur ce point à des généralités tout comme la ministre de l'Éducation, Mme Marois, dans son plan de réforme de 1997. On rediscutera avec les « partenaires » pour que les écoles disposent de « la latitude nécessaire pour organiser leurs services en fonction des réalités de leurs milieux respectifs » et favoriser « la gestion locale de l'école » (MEQ, 1997, p. 16).

Les parents

En 1961, les parents sont devenus des acteurs politiques de la commission scolaire lorsqu'on leur a conféré, en tant même que parents, le droit d'élire les commissaires (ANQ, 1961). En 1971, ils sont devenus des acteurs politiques de l'école elle-même, lorsque la loi a créé les comités de parents (malencontreusement appelés comités d'école). Ils sont chargés de favoriser leur participation à la vie de l'école et de donner leur avis sur son fonctionnement (ANQ, 1971). Mais, en somme, la participation collective des parents demeure le lot d'une faible minorité. L'idéologie de participation qui a servi de fondement à la création du comité d'école paraît battue en brèche : la relation individuelle « usager consommateur/fournisseur de services » prime celle de l'usager participant. L'assemblée annuelle, surtout dans les établissements secondaires, n'attire chaque année qu'une très faible portion des parents (PROULX, 1996).

À vrai dire, le rôle collectif des parents dans l'école est, à ce jour, demeuré incertain : information, consultation, délibération, consultation, voilà les quatre termes qui font, depuis le milieu des années 1970 l'objet du débat. Une minorité participante a, au fil des ans, revendiqué d'avoir une voix plus importante au chapitre, sans jamais toutefois exiger de diriger l'école. Elle a demandé plutôt d'être reconnue comme partenaire des autres acteurs (*Id.*, 1996). C'est précisément le choix qu'a fait le MEQ (1988) en octroyant aux parents au moins la moitié des sièges au conseil d'orientation (et en prime la présidence d'office), mais avec des pouvoirs somme toute limités. Depuis lors, cependant, les parents s'interrogent sérieusement sur la pertinence de maintenir des comités d'écoles dont les membres siègent souvent aussi au conseil d'orientation. La majorité des membres, tant des comités d'école que des conseils d'orientation, pensent que l'on devrait fusionner les deux organismes, quitte à créer une nouvelle instance de participation des parents. Ceux d'entre eux qui siègent aux deux organismes sont d'avis qu'ils y exercent des rôles semblables (BLOUIN, 1996). Le plan Marois, qui propose de créer un conseil d'établissement exerçant des pouvoirs plus nombreux, évoquait même cette possibilité d'abolir les comités d'école (MEQ, 1997).

Les élèves

Les rapports sociaux des élèves demeurent les moins institutionnalisés : les relations d'amitié ou de compagnonnage prévalent au primaire, comme au secondaire. Dans ce dernier cas cependant, les rapports se structurent davantage, d'abord dans les organismes et les activités de la vie étudiante, mais aussi, au sein des associations et des conseils étudiants. En 1994, il existait de tels conseils pratiquement dans tous les établissements (VIOLETTE, 1995). Mais ici encore le législateur n'a pas légiféré pour encadrer la participation des élèves. Les associations tirent simplement leur existence du droit fondamental de toute personne de s'associer.

La *Loi sur l'instruction publique* (ANQ, 1988) n'accorde pas moins aux élèves du secondaire une forme de reconnaissance comme corps politique en permettant à ceux du second cycle d'élire leurs représentants au conseil d'orientation de l'école. Ils le font, d'ailleurs, de façon très majoritaire (SCHOEUB, 1995). De plus, le directeur qui préside à leur élection doit, le cas échéant, consulter l'« association qui les [les élèves] représente » avant de fixer les règles du scrutin.

Pour leur part, les États généraux sur l'éducation n'ont guère poussé très loin la réflexion sur la place institutionnelle des élèves. Ils ont simplement précisé que, dans chaque école, «un conseil étudiant, tout en agissant à titre de conseiller, aurait une certaine autonomie dans l'organisation de la vie étudiante» (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b).

3. *Les normes*

L'État central

L'école est très fortement encadrée par des normes qui lui sont dictées de l'extérieur, en l'occurrence par l'État central. L'imposition d'un cadre général d'organisation pédagogique de l'école, il convient de le signaler, est relativement récente. Le gouvernement a adopté le premier vrai « régime pédagogique » de l'école en 1971 (MEQ, 1971b) pour le remanier ensuite de dix ans en dix ans (MEQ, 1981, 1990). C'est ce règlement qui fait qu'une école ressemble à une autre et assure, en principe, l'égalité des chances. On y précise la nature et les objectifs des services éducatifs, les règles d'admission et d'inscription à l'école, le calendrier scolaire, le cadre d'organisation des services éducatifs, le « temps prescrit, la répartition des matières, l'évaluation des apprentissages, la sanction des études ». S'ajoutent à cela les programmes d'études édictés par le ministre et qui sont aussi normatifs puisqu'ils « comprennent des objectifs et un contenu obligatoires » (ANQ, 1988, art. 461). Les programmes déterminent en somme le cadre quotidien de l'activité des enseignantes et des enseignants qui conservent, en principe, le choix des moyens.

On observe à cet égard un mouvement de pendule. On est passé, au gré des changements sur les théories des apprentissages, des programmes « catalogues » singulière-

rement détaillés du Département de l'instruction publique, aux programmes « cadres » qui ont suivi le rapport Parent, puis aux programmes « par objectifs » des années 1980. Au début des années 1990, enfin, on s'est intéressé aux « compétences attendues », en cherchant à répondre à la question suivante : « Que faut-il savoir au sortir de l'école primaire et secondaire ? » (CSE, 1993 ; CORBO, 1994). Les États généraux ont repris la même perspective en proposant en outre de « rehausser le niveau culturel » des apprentissages (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b, p. 19). La ministre de l'Éducation, Mme Marois, a donc créé un groupe de travail qui doit remettre son rapport en juin 1997. Il doit soumettre aussi des recommandations sur plusieurs éléments du régime pédagogique : la grille-matière, le temps d'enseignement, le cheminement des élèves, l'évaluation des apprentissages (MEQ, 1997). Bref, on a amorcé un nouveau cycle décennal de réforme tant du régime pédagogique général que des programmes pédagogiques.

Les commissions scolaires

La *Loi sur l'instruction publique* (ANQ, 1988) a élargi de façon considérable le pouvoir réglementaire de la commission scolaire en matière pédagogique, dont celui d'édicter des normes. Jusque-là, elle se contentait d'adopter un règlement pour la gouverne générale des écoles. Pour le reste, elle se donnait des politiques. Elle arrête maintenant « les normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève » (*Id.*, art. 231), « les règles de classement des élèves et le passage à une classe supérieure » (art. 234), « les normes d'organisation des services éducatifs » aux élèves handicapés ou en difficulté (art. 235). Elle établit encore des « critères » pour l'implantation des nouvelles méthodes pédagogiques et le choix des manuels (art. 229), pour « l'inscription des élèves dans les écoles », (art. 239). Peu de secteurs de la vie scolaire échappent à la « normalisation ».

L'école

Ce pouvoir d'édicter des normes s'est même étendu à l'école elle-même puisque le conseil d'orientation adopte « les règles de conduite » des élèves (art. 78). Dorénavant, c'est une affaire institutionnelle, juridiquement consacrée et à laquelle les experts s'intéressent. La rédactrice d'un guide destiné aux écoles écrit à ce propos :

On voit l'école comme lieu d'intégration sociale et de régulation des comportements. Une telle vision suppose la mise en place de règles, de normes, pour que tous ceux qui vivent dans cette école puissent faire l'apprentissage de façon concrète et quotidienne de la vie démocratique (LEBLANC, 1996).

Ce commentaire mériterait évidemment une critique élaborée. Observons que la « normalisation » galopante des rapports sociaux, en particulier, dans la sphère publique, est un phénomène global. Elle entraîne par contre-coup une « judiciarisation » des conflits ou des contentieux à laquelle l'école n'échappe pas. Ainsi, la *Loi sur l'instruction publique* accorde maintenant aux élèves (et à leurs parents) un recours en

révision des décisions prises à leur égard par l'un ou l'autre des acteurs de l'école, y compris en matière pédagogique⁵ (ANQ, 1988, art. 9-12).

4. Valeurs et finalités de l'école

Les normes sont l'institutionnalisation, l'incarnation des valeurs (ROCHER, 1968). C'est pourquoi on ne peut terminer ce portrait bilan de l'école comme institution sans un rapide survol des valeurs qui l'habitent et de ses finalités qui en sont le lieu privilégié d'expression.

La décennie 1970-1980 a été très largement celle du débat sur les valeurs et les finalités de l'école (NAUD et MORIN, 1978). Par ailleurs, *L'école québécoise* (MEQ, 1979) est probablement le premier document ministériel à définir, pour l'ensemble des écoles, des finalités éducatives précises et à proposer que chacune identifie « les valeurs nécessaires à son projet éducatif » et arrête « les choix conformes aux aspirations du milieu ». Il leur a indiqué toute une série de valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales et culturelles, morales et religieuses. C'est dans ce même cadre que le ministre de l'Éducation s'est fait le promoteur du projet éducatif. On l'a défini comme la démarche collective des acteurs de chaque école par laquelle ceux-ci tentent de s'approprier les finalités éducatives, de choisir les valeurs à privilégier et de traduire le tout en un programme d'actions.

Le ministère de l'Éducation a, à cet égard, été visiblement influencé au départ par le modèle de l'école privée capable, disait-on, de développer sa propre personnalité et un sentiment d'appartenance parmi ses acteurs. « L'école publique peut-elle en faire autant ? », demandait le MEQ (1977a, p. 28). L'idée de projet éducatif a néanmoins été, au départ, reçue avec de fortes réserves (CARRIÈRE et TREMBLAY, 1978). Une abondante littérature en a fait la promotion et des expériences témoins ont été largement diffusées. Le projet éducatif fait maintenant partie de la culture organisationnelle des écoles ou, à tout le moins, de son discours. Il est le lieu où l'école et ses acteurs disent les valeurs qui leur tiennent à cœur si bien que les parents devraient pouvoir contribuer à créer pour leurs enfants l'école qui, justement, « correspond le plus à leurs valeurs » (ANQ, 1988, art. 5).

L'étude de SCHOEB (1995) qui a porté sur l'analyse de 334 de ces projets fournit des données fort significatives au regard des valeurs privilégiées par les écoles du Québec.

5. Sur la « judiciarisation » de l'évaluation pédagogique, on lira notre article (PROULX, 1995).

TABLEAU 1

*Distribution en catégories des mentions de valeurs
dans les projets éducatifs**

Catégories de valeurs	École primaire %, n=239	École secondaire %, n=88
morales	56	48
socioculturelles	13	17
intellectuelles	12	12
affectives	12	18
esthétiques	2	3
religieuses	3	2

* Pour compléter ce tableau, nous avons, à partir des résultats de l'enquête SCHOEB (1995, p. 32-33), calculé d'abord le nombre absolu des mentions de chaque valeur, additionné ces mentions par catégorie de valeurs, additionné ces nombres absolus et calculé ensuite le pourcentage de mentions de chacune des catégories de valeurs par rapport à l'ensemble des mentions.

La prédominance des valeurs morales (le respect de soi et des autres, l'autonomie, le respect du milieu, le sens du devoir, etc.) est évidemment frappante. La seule valeur « respect de soi et des autres » est mentionnée dans 66 % des projets éducatifs du primaire et dans 57 % de ceux du secondaire. Mais ce qui étonne davantage, c'est la place mineure qu'occupent les valeurs intellectuelles. Est-ce à dire que les fonctions de socialisation de l'école l'emportent sur les fonctions d'instruction et de transmission de la connaissance ? Le Conseil supérieur de l'éducation a qualifié de « dérive » ce mouvement selon lequel « le cœur ou l'axe du projet éducatif s'éloigne sérieusement de l'activité pédagogique » (CSE, 1996a, p. 27).

Un soupçon pèse d'ailleurs sur les projets éducatifs. Dans quelle mesure ne les réduit-on pas à une « formule administrative » (CSE, 1996a) qu'il s'agit d'expédier pour répondre aux exigences de la loi (ou de la commission scolaire), mais qui, en réalité, ne nourrirait que fort peu la vie concrète de l'école ? Un indice sérieux donne à penser que cette inquiétude n'est pas sans fondement : en 1994, 66 % des élèves des écoles secondaires ignoraient l'existence même d'un projet éducatif dans leur école (VIOLETTE, 1995).

Qu'en est-il par ailleurs des finalités de l'école ? Cette question, longuement débattue durant les années 1970-1980, est revenue à l'ordre du jour au début de la pré-

sente décennie. À cet égard, la contribution la plus remarquable au débat est sans contredit celle de la Centrale de l'enseignement du Québec et d'un de ses chercheurs (BERTHELOT, 1994). La recherche doctorale de Madelaine ST-JEAN (1994) fournit en outre des données empiriques intéressantes recueillies auprès des acteurs des écoles secondaires de la région de Montréal.

TABEAU 2

Choix des finalités éducatives par les acteurs de l'école secondaire

Finalités de l'école secondaire	parents	élèves	enseignants
Rendre l'élève capable d'agir et de s'impliquer dans la société	44 %	33 %	23 %
Permettre à l'élève de se découvrir et de se développer	32 %	21 %	48 %
Assurer à l'élève une bonne culture générale	19 %	25 %	25 %
Préparer l'élève à occuper un emploi	5 %	21 %	4 %

SOURCE : ST-JEAN (1994, p. 223).

Le tableau révèle à l'évidence les perspectives, sinon les intérêts divergents des acteurs. Le choix prioritaire des enseignants ne surprend guère : il s'inspire du discours officiel (MEQ, 1979) qui voit dans le développement et l'épanouissement de la personnalité de l'élève, la fin première de l'éducation. Le choix prioritaire des parents est plus fonctionnel : tailler à leurs enfants une place dans la société sans sombrer dans l'utilitarisme qu'est la préparation immédiate à l'emploi. Il n'y a pas de dominante très forte dans la pensée des élèves, mais leur choix se rapproche de celui des parents quant au désir de se préparer à vivre en société, mais avec une préoccupation plus vive pour l'emploi. Enfin, on observe un trait commun chez les trois groupes : une minorité accorde la première place à la culture générale. Mais au total, « il n'y a pas de consensus inter et intra groupes concernant les finalités que l'école secondaire devrait poursuivre » (ST-JEAN, 1994, p. 266). Il n'y a pas de quoi s'en surprendre, écrit-elle, compte tenu du pluralisme de la société.

Les résultats de cette enquête sont à mettre en parallèle avec les trois finalités éducatives que la Commission des États généraux a proposées pour l'école : l'instruction, la socialisation, la qualification (1996b, p. 4). Elles correspondent assez bien à

trois des quatre finalités sur lesquelles les sujets de l'enquête St-Jean ont eu à se prononcer. Mais, la chose est frappante, les États généraux n'ont pas retenu la finalité traditionnelle « développement intégral de la personne ». Une absence qui n'est pas due au hasard, cette finalité ayant mauvaise presse. On y a vu une justification en or pour faire de l'école un fourre-tout (BALHAZAR et BÉLANGER, 1989). On ne s'étonnera donc pas que la Commission des États généraux ait recommandé de délester l'école des « petites matières » au profit des « disciplines pouvant servir de fondement à une culture générale solide » (1996b, p. 19). Aussi, la ministre de l'Éducation a, dans son plan de réforme, donné le mot d'ordre au groupe de travail chargé de revoir le curriculum : « Enseigner les matières essentielles » (MEQ, 1997, p. 10).

Deux points chauds

On ne saurait enfin parler des finalités et des valeurs sans évoquer deux points chauds sur lesquels ont achoppé du reste les États généraux : le premier a trait à l'école publique sélective, l'autre concerne la religion à l'école.

La multiplication des « écoles internationales » depuis 1988⁶ (ou des projets d'école particuliers « sport-études » ou « art-études ») alimente le débat sur le difficile rapport entre la valeur sociale de l'égalité des chances et la valeur plus individuelle de l'épanouissement de la personnalité de chaque élève. Le discours sur la « douance », l'excellence, la compétitivité appartient à ce registre. Pour sa part, la Commission des États généraux sur l'éducation a résolument pris parti pour « remettre l'école sur les rails en matière d'égalité des chances ». Elle a prôné « d'en faire plus pour ceux et celles qui ont moins » et condamné du même coup les pratiques sélectives des écoles publiques (1996b, p. 8-9). Le ministère de l'Éducation ne l'a visiblement pas suivie sur ce terrain. Le plan d'action de la ministre Marois est muet sur cette question (MEQ, 1997), ce qui illustre bien la division des opinions.

Il en va de même pour l'aspect religieux. Historiquement, l'école québécoise a été structurée autour des valeurs religieuses. L'immense majorité des écoles sont toujours confessionnelles malgré — et c'est là le paradoxe — la sécularisation des autres institutions sociales, la désertion des églises et la montée du pluralisme religieux, surtout dans la région de Montréal. La plupart des Québécois demeurent encore favorables à l'école confessionnelle et plus encore à l'enseignement religieux (PROULX, 1997). Cependant, faute d'études en profondeur, la compréhension du paradoxe demeure limitée (QUINTAL, 1995). Certes, l'école confessionnelle fait toujours l'objet d'un vigoureux débat de société (CHARRON, 1995 ; MILOT et OUELLET, 1997 ; Comité catholique, 1997). La Commission des États généraux sur l'éducation a pris position en faveur d'une déconfessionnalisation au nom de « l'évolution culturelle et démocratique de la société québécoise » (1996b). La ministre de l'Éducation de son côté a pris

6. Le Québec en comptait 32 en 1994 (LAFRANCE, 1994).

férent une « approche pragmatique », c'est-à-dire « une démarche progressive, ajustée et accordée aux possibilités du moment et du milieu », tout en invoquant « le respect de l'histoire et de la culture québécoises ». En d'autres termes, pour les deux prochaines années, elle a opté pour le *statu quo* (MAROIS, 1997).

II. L'école comme milieu de vie

L'expression « école, milieu de vie » apparaît au Québec au début des années 1970. Le Québec vivait alors la mise en œuvre de la grande réforme scolaire proposée par le rapport Parent (1966). On construisait partout des écoles secondaires polyvalentes et les écoles primaires naissaient dans les banlieues, pour répondre à une formidable explosion démographique. Entre 1966, année où s'amorçait la réforme de l'école secondaire, et 1971, sa population passait *grosso modo* de 450 000 à 675 000 (CSE, 1988), véritable submersion.

La mise en place d'un nouveau réseau d'écoles secondaires constituait en même temps une importante mutation culturelle, surtout en milieu rural. D'une part, les jeunes quittaient dorénavant leurs villages tous les matins, par autobus, pour l'école polyvalente ; d'autre part, ils les quittaient très jeunes, car on venait, dans le cadre de la même réforme, de raccourcir le primaire d'un an, en faisant dorénavant de la septième année, la première année du secondaire.

Ce chantier étant démesuré et dérangeant, l'opinion publique a vite créé et véhiculé des images extrêmement négatives de l'école : « grosses polyvalentes », « écoles usines », « écoles déshumanisées » ; l'autobus scolaire devient « le péril jaune »⁸. Un Gallup (1973) le confirme : 51 % des Québécois sont insatisfaits de l'éducation que reçoivent les enfants ; 39 % seulement sont satisfaits. Ailleurs, c'est l'inverse : en Ontario, 56 % sont satisfaits et 37 % sont insatisfaits.

C'est dans ce contexte qu'apparaît soudain le concept d'école, milieu de vie. Une recherche exploratoire (BIGRAS et MONNIER, 1970) trace la voie. Le MEQ organise à Vaudreuil un symposium intitulé précisément « École, milieu de vie » (MEQ, 1971a). Le thème de ce symposium, explique le ministre Guy Saint-Pierre, paraît « découler

7. Peut-être l'expression est-elle venue de France. Une brochure parue en 1969 à Paris présente l'école comme « nouveau milieu de vie » (BARBARET, 1969).

8. Le ministère de l'Éducation (1971d) commence à compiler en 1971 un dossier de presse qui rend compte de la crise de l'école et des efforts du MEQ et des commissions scolaires pour la résorber. Le Conseil supérieur de l'éducation se livre en 1975 au même exercice pour conclure : « Dans près de cinq cents (500) articles traitant de l'enseignement secondaire, colligés et analysés par la commission de l'enseignement secondaire, une douzaine seulement relevaient des aspects positifs, les autres cédaient à la morosité, au pessimisme et à la critique. Le thème majeur qui dominait ce sombre paysage comme leitmotiv lancinant était ce qu'il est encore convenu d'appeler la *déshumanisation de l'école* » (CSE, 1982, p. 6).

d'un certain idéalisme ». Nous avons fait la réforme administrative, « nous allons maintenant tenter d'humaniser l'école. L'école milieu de vie, c'est précisément à mon sens une école humaine » (MEQ, 1971a, p. 20). Il précise

L'école doit remplir une fonction doublement vitale. Elle doit générer la vie et la porter en elle pour tous ceux qui forment sa clientèle captive, c'est-à-dire ceux qui subissent le cheminement d'un apprentissage relativement traditionnel [...].

Mais elle doit aussi assurer la diffusion de la connaissance et de l'intelligence qu'elle recèle dans une communauté entière. En même temps, elle doit offrir ses aménagements physiques à cette communauté. C'est du complément de ces deux aspects que naît la vie de l'école (MEQ, 1971a, p. 20-21).

L'école milieu de vie, c'est en même temps un bâtiment que l'on veut accueillant, fonctionnel, qui favorise les interactions pédagogiques et les relations humaines. Entre 1971 et 1975, le MEQ publie, à l'attention des commissions scolaires et des architectes, des brochures qui vont populariser l'expression « l'école milieu de vie » (MEQ, 1971c, 1975a, 1975b).

L'expression n'est pourtant nulle part définie. Ça et là pourtant, son sens apparaît plus clairement à travers des descriptions successives. Ainsi, le MEQ (1974a, p. 23) écrit: « Réplique d'une société vivante et humaine assumant le bien-être moral, physique et intellectuel de ses hôtes, l'école composera par la chaleur de son ambiance et la diversité de ses ressources, une authentique reproduction d'un milieu de vie. » Mais c'est le thème de l'humanisation qui sert le mieux à décrire ce qu'est l'école milieu de vie. Elle est associée en outre à la vie communautaire :

L'école, milieu de vie communautaire, favorisera davantage les occasions de réunion, de rencontre, d'échange, de détente, de récréation, d'expression pour l'étudiant. Elle pourra opter pour un style de vie étudiante personnalisé établissant le primat de la personne, le développement de l'individu et de ses relations interpersonnelles (MEQ, 1974a, p. 27).

En 1971, du reste, le MEQ fait de l'« humanisation de l'école » le thème de l'année scolaire (ANGERS, 1972). Des commissions scolaires emboîtent le pas (GAGNON, 1972). Même discours à la commission scolaire de Chambly, là même où en 1965 est née la première polyvalente du Québec :

Que les relations entre enseignants et enseignés soient empreintes d'humanité, c'est-à-dire, d'attention, d'encouragement, d'aide, d'appui, de présence, est une aspiration qui a marqué l'histoire de l'éducation depuis ses origines les plus lointaines.

De nos jours, l'expression de cette aspiration devient un cri de ralliement face au danger de l'appareil scolaire qui menace d'étouffer ses bénéficiaires sous la pression des structures, des diktats, des masses et des nombres (ROUSSEAU, 1972).

Ces thèmes sont parvenus jusqu'à nous. En 1996, les États généraux sur l'éducation les reprennent :

L'école doit se faire plus humaine, plus accueillante, plus stimulante. Bref, on veut une « école-milieu de vie » où l'élève de tout âge se sent respecté, écouté, et où il peut

participer aux décisions ; une école où le calme, la politesse, la communication et le respect des autres sont à l'honneur, une école où les valeurs fondamentales servent d'assises éthiques, une école où « on a le goût d'être » (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 9).

Le discours entraîne peu à peu l'action. Le MEQ pose dès 1971 un geste important. Deux dispositions du premier régime pédagogique traduisent sa volonté d'humaniser l'école. La première porte sur « la vie et les activités étudiantes ». Elle légitime l'« animation » étudiante par les clubs, les sports, les activités socioculturelles, les journaux, le théâtre, les cercles de jeunes naturalistes, les conseils étudiants, les coopératives ou encore les services de consultation comme l'orientation, la psychologie, etc. Bon nombre de ces activités sont assurées par un personnel non enseignant dont le mandat est précisément d'aider l'étudiant « à réaliser sa vie personnelle » (MEQ, 1971d).

La seconde disposition et, certainement la plus importante, porte sur la « cellule-communauté ». Le règlement invite l'école à se restructurer en groupes constitués « d'une centaine d'élèves et de membres du personnel de la direction de l'école ou du personnel professionnel enseignant ou non enseignant, en vue d'assurer l'encadrement des élèves et la personnalisation de l'école » (*Id.*, p. 4045).

Ce règlement marque indiscutablement le point de départ⁹ d'une démarche de changements qui, tout au long des vingt-cinq années suivantes, ont peu à peu transformé l'école. Une étape importante, à cet égard, est l'adoption, en 1979, de l'énoncé de politique sur l'école québécoise (MEQ, 1979). Paradoxalement, à partir de là, l'école milieu de vie va elle-même progressivement s'institutionnaliser à travers un certain nombre de services et d'activités diversifiés (MEQ, 1992a) et, au premier chef, les services complémentaires.

1. *Les services complémentaires*

L'école est d'abord un lieu d'enseignement. Pourtant, on a beaucoup plus insisté, en discutant de l'école milieu de vie, sur les « services complémentaires » à l'élève. Ils comprennent une variété de services personnels comme la consultation psychologique, l'orientation, les services de santé, etc., mais aussi les activités étudiantes sportives, culturelles, socioéconomiques. On y place également les formules d'« encadrement » des étudiants, aussi bien individuel que collectif. Le commentaire du règlement pédagogique de 1981 résume ainsi leur but :

Les services complémentaires contribuent à faire de l'école un véritable milieu de vie à l'intérieur duquel l'élève peut compter sur un appui constant dans son chemine-

9. Il faudrait voir aussi comment chaque milieu a pu, selon sa dynamique propre, lancer des changements visant à humaniser l'école.

ment scolaire, peut évoluer en toute sécurité et peut participer à une variété d'activités qui favorisent son engagement personnel (MEQ, 1981, p. 23).

Quelques années plus tard, paraît *Vivre à l'école*. Les services complémentaires, répète-t-on, « doivent contribuer à faire de l'école un véritable *milieu de vie* [...] » (MEQ, 1986, p. 13). Les écoles du Québec vont y investir beaucoup, en particulier dans l'encadrement, la vie étudiante, et les droits et libertés de la personne.

L'encadrement

L'encadrement des étudiants a été et demeure une vive préoccupation de l'école secondaire. En 1971, le MEQ avait, on l'a vu, fait la promotion des « cellules communautés ». Ce fut apparemment un échec, car ce projet est disparu du régime pédagogique en 1977. Mais les textes restent vagues (MEQ, 1977b ; MEQ, 1981, p. 23). La forme d'encadrement des étudiants a été et demeure une pierre d'achoppement, sans doute parce qu'elle touche directement la tâche des enseignants. Ainsi, en 1993, elle est au cœur du débat de *Faire avancer l'école* (MEQ, 1993). La ministre de l'Éducation, Mme Lucienne Robillard, propose de « procéder, au premier cycle du secondaire, à la formation de groupes d'élèves stables sous la responsabilité principale d'un " titulaire " ou d'un " tuteur " ». Elle ajoute :

Ces formules d'encadrement paraissent particulièrement indiquées pendant les trois premières années du secondaire. Le groupe stable constitue pour les élèves un groupe de référence entre pairs. Le lien ou le contact permanent entre les élèves et un enseignant ou une enseignante, qui est « titulaire » d'un groupe d'élèves, s'avère un moyen privilégié pour faciliter, non seulement la transition du primaire au secondaire, mais aussi l'intégration des enseignements et des apprentissages essentiels (MEQ, 1993, p. 22).

Devant le peu de ferveur des enseignants (CEQ, 1993, OUMET, 1996), les États généraux n'oseront pas prendre position sur le titulariat ou le tutorat, tout en reconnaissant les mérites de ces formules. Ils renverront simplement la balle aux établissements (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b, p. 41).

La vie étudiante

Par ailleurs, on mise encore beaucoup sur la qualité de la vie étudiante. Les activités sportives, culturelles, sociales, communautaires et autres menées par les étudiants, souvent avec l'aide des enseignants, mais à l'extérieur du cadre de l'enseignement proprement dit, enrichissent le milieu scolaire. On compte en outre sur ces activités pour favoriser l'émergence d'un sentiment d'appartenance à l'école. Tous les règlements pédagogiques en vigueur depuis 1971 y font allusion explicitement, y compris la dernière mouture adoptée en 1991 :

Les services d'animation des activités sportives, culturelles et sociales visent à permettre à l'élève de compléter sa formation. Ces activités favorisent notamment chez l'élève le développement de la créativité et de l'esprit d'initiative de même que le sentiment d'appartenance à son groupe (MEQ, 1990, art. 7).

En pratique, à la fin des années 1970, hormis le sport, les activités étudiantes sont peu intégrées à l'horaire (FONTAINE, 1980). *Vie pédagogique*, la revue du MEQ, publie en juin 1982 un important dossier sur le sujet et lance un appel à l'action :

Au cours des dernières années, on a maintes fois dénoncé la piètre qualité de la vie des jeunes à l'école : déshumanisation des relations, isolement des jeunes, absence d'activités stimulantes, impossibilité de participer à l'organisation de la vie étudiante. Somme toute, un diagnostic assez sombre de la condition des élèves. On ne peut en rester là. Il y a des actions à entreprendre (BROSSARD, 1982).

Une enquête menée en 1984 dans la région montréalaise apporte un son de cloche plus nuancé : les activités parascolaires rejoignent 59 % des jeunes, les sports constituant leur activité privilégiée (BOUCHARD et TREMBLAY, 1985). Néanmoins, une minorité significative participe à une multitude d'activités diverses, du bénévolat au journal étudiant en passant par le théâtre et les cercles de jeunes naturalistes. Pourtant, 64 % des enseignants estiment que leurs élèves ne s'intéressent pas aux activités parascolaires.

Les consultations menées par les États généraux de 1996 vont montrer que l'organisation des activités étudiantes à l'école constitue une requête récurrente des élèves. Toutefois, les obstacles traditionnels à la participation demeurent, en particulier, la rigidité du transport scolaire et la disponibilité du personnel, et un nouveau surgit : la disponibilité réduite du nombre d'étudiants en raison du travail à temps partiel (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 61).

Les droits et libertés

Un événement important a par ailleurs contribué à transformer l'école, tant primaire que secondaire. Il s'agit de l'adoption de la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec (ANQ, 1975). La Commission des droits de la personne lance un programme éducatif. Les commissions scolaires n'accueillent pas toutes avec enthousiasme la publication de *Jeunes, égaux en droits et responsables* (CDP, 1981). Néanmoins, le mouvement perce avec l'appui de l'État. Le MEQ déclare que « l'école est un lieu par excellence pour sensibiliser les jeunes à la question des droits et libertés. La prise en compte de ces questions fait partie intégrante d'une éducation de qualité » (MEQ, 1986), pour *Pour mieux vivre ensemble* (LEDUC et ROBERT DE MASSY, 1988). La nouvelle *Loi sur l'instruction publique* fait même aux enseignants un devoir « de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne » (ANQ, 1988, art. 22, 3^o). Le régime pédagogique refait en 1990 précise que les services complémentaires aux élèves comprennent notamment « des services d'éducation aux droits et aux responsabilités » (MEQ, 1990, art. 4, 3^o).

Le mouvement des droits et libertés entraîne une double retombée sur la vie scolaire. D'abord, il donne une légitimité nouvelle aux associations étudiantes puisque l'un des droits fondamentaux de la personne est précisément la liberté d'association. Du reste, le règlement pédagogique de 1990 est tout à fait explicite à cet égard : les

services d'éducation aux droits et responsabilités, y lit-on, « ont pour objet notamment de favoriser sa participation à différentes formes d'associations d'élèves » (MEQ, 1990, art. 6). On voit surgir d'ailleurs des projets d'éducation à la vie démocratique. En second lieu, la charte, dans sa lettre, sinon dans son esprit, va servir, dans beaucoup d'écoles, de fondement au « code de vie » des élèves.

Les projets éducatifs

Il faut enfin insister sur l'importance de la transformation institutionnelle de l'école survenue à compter de 1989 avec la mise en place quasi généralisée des conseils d'orientation. Ils ont comme premier mandat d'adopter le projet éducatif de l'école. La valeur prépondérante qui leur sert de fondement est le respect de soi et des autres (SCHOEB, 1995). On peut y voir une influence du mouvement des droits et libertés de la personne. Mais une constellation de valeurs sont caractéristiques des projets éducatifs du secondaire et nous ramène tout droit à cette obsession de faire de l'école un milieu de vie : il s'agit de l'encadrement, du bien-être, de la qualité du climat et des relations interpersonnelles, de l'adaptation aux besoins des jeunes, du sentiment d'appartenance (SCHOEB, 1995).

2. *Bilan*

Après plus de 25 ans d'analyse, de discours, mais aussi d'action, où en est l'école comme milieu de vie ? Les indicateurs dont nous disposons donnent à penser que des progrès réels ont été faits. Au premier chef, l'image globalement négative de l'école, en particulier de l'école secondaire, si caractéristique des années 1970, a disparu. Elle s'est, en tout cas, singulièrement améliorée, malgré quelques points noirs sur lesquels nous reviendrons.

Au positif

Des progrès certains ont été accomplis au regard de l'objectif de l'humanisation de l'école. Quelques enquêtes menées depuis 1990 l'attestent de manière convergente. Ainsi, en 1991, 87 % des élèves du secondaire admettent se sentir « à l'aise » à l'école (CLOUTIER, 1991, p. 61). De même, 68 % considèrent que leur vie est peu ou pas stressante. Ils se disent eux-mêmes peu ou pas du tout stressés. Près de neuf jeunes sur dix se déclarent très ou plutôt satisfaits d'eux-mêmes. Finalement, l'immense majorité (94 %) s'affichent comme très heureux ou plutôt heureux (*Id.*, p. 62).

Le MEQ a refait une enquête générale sur « la vie scolaire au secondaire » en mai et juin 1993 dans 49 écoles secondaires (VIOLETTE, 1995). Elle mène globalement aux mêmes conclusions : 59 % décrivent positivement le climat général de leur école. Et contrairement à l'idée reçue, c'est dans les écoles les plus peuplées que l'opinion est la plus positive ! Elle est même fort positive à l'égard de l'aménagement physique : les étudiants trouvent leur école propre, claire, aérée, colorée, personnalisée. Sauf en ce qui a trait à la tenue vestimentaire, deux tiers et plus des élèves sont d'accord avec

les règlements de l'école. Les dispositions relatives aux retenues rallient même 51 % des jeunes! Ils sont aussi largement satisfaits des services auxiliaires dont ils bénéficient : les équipements sportifs, les locaux pour les réunions, même le transport scolaire. Cependant, les deux tiers se plaignent de ce que leur école soit apparemment fermée en dehors des heures de classe.

L'école paraît aussi avoir progressé par rapport à l'objectif d'humanisation poursuivi depuis le début des années 1970. Ici encore, les relations des jeunes avec leurs enseignants et la direction apparaissent très positives pour la majorité. Plus de 80 % des jeunes trouvent que les professeurs s'intéressent à eux, qu'ils les saluent dans les corridors, qu'ils sont disponibles en dehors des heures de classe. Près de 60 % se sentent même considérés comme des adultes (VIOLETTE, 1995).

L'enquête de CLOUTIER, CHAMPOUX et JACQUES (1994) confirme ces données. La grande majorité déclarent se sentir à l'aise à l'école ; ils font confiance à leurs professeurs et disent pouvoir les rencontrer facilement pour discuter de leurs problèmes.

De plus, la vie étudiante semble plutôt riche. Une enquête sur la vie spirituelle des jeunes du secondaire révèle que 71 % participent aux activités parascolaires. Celles de la vie étudiante sont les plus populaires (48 %). Par ailleurs 30 % pratiquent une forme de bénévolat (NADEAU et CADRIN-PELLETIER, 1992)¹⁰. L'enquête de VIOLETTE (1995) corrobore ces tendances. La perception globale des étudiants à l'égard de la participation aux activités étudiantes est positive. Et celle des responsables confirme celle des élèves. Qui plus est, 85 % déclarent avoir participé à au moins une activité étudiante durant l'année de l'enquête et près de 40 % à l'organisation de ces mêmes activités. Les activités les plus offertes à l'école sont le sport (93 %), les activités pour finissants (88 %), les fêtes annuelles (86 %), les activités culturelles (85 %), les sorties en plein air (82 %), le journal (79 %), la radio scolaire (75 %), les activités pédagogiques (67 %), les semaines thématiques (65 %), les sorties de fin d'année (64 %). CLOUTIER *et al.* (1994) ont constaté aussi que la grande majorité des élèves ont des responsabilités dans l'organisation des activités parascolaires.

L'État, on l'a vu, a valorisé la vie associative. Les 49 écoles étudiées par Violette possédaient une association d'élèves et près de 60 % d'entre elles, un conseil d'école, sans compter d'autres structures de représentations. Surtout, 80 % des jeunes estimaient « essentiel d'avoir des représentants d'élèves dans une école ». Ils y voyaient d'abord une exigence de la démocratie. Aux yeux des jeunes, les conseils ou les associations constituent un facteur important pour la prise en charge, par les étudiants eux-mêmes, de leur vie collective : pour 87 % d'entre eux, c'est même le premier

10. Il convient de signaler en passant le rôle de l'animation pastorale catholique dans l'humanisation des écoles (Comité catholique, 1993). L'animation pastorale favorise l'engagement social des jeunes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école (NADEAU et CADRIN-PELLETIER, 1992, p. 44).

rôle de ces conseils, suivi par l'information (60 %) et la représentation auprès de la direction (60 %). Dans l'ensemble, la majorité des étudiants se disaient satisfaits de la façon dont le conseil de l'école remplit son mandat.

Autre résultat révélateur, les étudiants ont une perception positive de l'opinion que se font les adultes de l'école sur le rôle des associations étudiantes. Ainsi 63 % pensent que les adultes y voient un bon lieu d'apprentissage et 51 % estiment qu'ils se fient au conseil étudiant pour améliorer la vie de l'école.

Les élèves ont encore une perception très positive de l'engagement et de la participation de leurs enseignants dans les activités étudiantes, mais ils souhaitent pour la plupart les voir s'engager davantage. Ils sont en outre satisfaits du rôle joué par les responsables de la vie scolaire. C'est en particulier vrai pour la direction qui, à cet égard, reçoit toutefois une moins bonne note que les enseignants.

Par ailleurs, le conseil d'orientation de l'école ne fait visiblement pas partie de la culture étudiante : 37 % seulement des répondants en connaissaient l'existence, guère plus que pour le projet éducatif de l'école.

Au négatif

Ce tableau fortement optimiste ne saurait faire oublier deux difficultés majeures de l'école québécoise actuelle. La première entache même gravement son image. Il s'agit de la violence : la majorité (53 %) des élèves en constatent l'existence dans leur école secondaire. Les écoles, selon 87 % des étudiants, sont remplies de « gangs » ; la moitié seulement sont d'avis que les élèves se respectent entre eux. Pire, 37 % sont témoins de discrimination raciale, sexuelle ou autre (VIOLETTE, 1995). L'enquête de CLOUTIER *et al.* (1994) confirme ces observations. L'opinion publique, telle qu'elle transparaît dans la presse, corrobore ce phénomène (PROULX, 1997).

L'école secondaire vit en même temps un autre drame: le décrochage scolaire. En 1993-1994, 31 % des jeunes n'avaient pas obtenu leur diplôme d'études secondaires, ni au secteur jeune, ni avant 20 ans au secteur des adultes (CSE, 1996b). Certes, les élèves paraissent aujourd'hui généralement heureux et satisfaits de l'école, mais une minorité significative (13 %) n'en est pas moins mal à l'aise à l'école (CLOUTIER, 1991) ou bien trouve l'école ennuyeuse (10 %), quand elle ne la déteste pas carrément (3 %) (VIOLETTE, 1995). La proportion semble minime, mais en nombre absolu, 10 % représentent 50 000 élèves du secondaire qui n'aiment pas l'école.

Une étude du Conseil supérieur de l'éducation montre l'influence de la qualité du milieu de vie. Les décrocheurs sont plus nombreux que les diplômés à ne pas aimer l'école (41 % contre 10 %) ; ils participent beaucoup moins aux activités parascolaires (45 % contre 27 %) (CSE, 1996b ; VIOLETTE, 1991). Au total, ils développent un « sentiment de non-appartenance » qui annonce le décrochage. Un des facteurs clés qui suscitent ce sentiment est précisément le nombre réduit et la piètre qualité des interactions entre l'élève et les enseignants. « Il s'agit là d'un facteur, comme chacun

en a conscience, de première importance, qu'on n'hésite pas à dénoncer comme une des principales causes d'échec et d'abandon » (CSE, 1996b, p. 25). À cet égard, l'organisation scolaire est fondamentale. Le groupe classe éphémère qui constitue, au secondaire, le mode encore dominant d'organisation scolaire ne constitue pas une condition structurelle favorisant la qualité des relations humaines.

*

* *

Au terme de cette analyse, une première conclusion s'impose : l'école québécoise, dans toutes ses composantes et à tous égards, s'est fortement institutionnalisée, particulièrement depuis le début des années 1980. L'État a marqué l'école de son empreinte en la définissant elle-même, puis en déterminant le rôle des acteurs, aussi bien individuels que collectifs. Tant par les normes qu'il a prescrites lui-même que par celles qu'il a permis aux pouvoirs locaux d'édicter, il a enveloppé l'école dans un filet serré de règles auxquelles s'ajoutent celles que s'imposent syndicats et employeurs par la convention collective. On a vu par ailleurs que les valeurs qui semblent prédominer sont davantage d'ordre moral que pédagogique, ce qui n'est pas sans soulever une vive interrogation. En même temps, les finalités de l'école ne paraissent pas faire consensus entre les acteurs.

Mais l'école n'est pas qu'institution. Elle est un lieu de relations, un milieu de vie. La période sombre des années 1970 semble derrière nous. Tout compte fait, les recherches les plus récentes fournissent des indices très sérieux que les efforts consentis à compter des années 1980 pour faire de l'école un bon milieu de vie, n'ont pas été vains : elle s'est humanisée. Paradoxalement, la violence y semble davantage présente. De plus, il pèse encore sur elle, comme on vient de le voir, une lourde hypothèque puisque, au bas mot, le tiers des élèves la quittent avant d'avoir terminé. On ne saurait s'étonner, dans cette perspective, que les préoccupations se soient tournées principalement depuis 1992 vers un nouvel objectif : la réussite éducative (MEQ, 1992b, 1993, 1997).

Au moment où paraîtra ce numéro, la « réforme de l'éducation » annoncée par la ministre de l'Éducation en janvier 1997, à la suite de États généraux de l'automne 1996, sera à peine amorcée, même pas totalement connue. On promettait « plus d'autonomie à l'école » pour lui permettre de « prendre le virage du succès » (MEQ, 1997, p. 14). La promesse était généreuse ; les fruits restent à venir.

Les recherches dont rend compte ce numéro permettent, à certains égards, d'approfondir le bilan que nous venons de présenter, mais surtout d'élargir la perspective. Claude Deblois et Céline Castonguay se sont penchés sur la culture organisationnelle de l'école secondaire québécoise, à partir de l'étude de neuf établissements. Au moment où s'amorce un nouveau cycle de réforme, il convient de citer ici une des conclusions des auteurs : « Les changements qu'on veut introduire auront d'autant

plus de succès qu'ils tiendront compte de la culture en place et de son évolution dans le temps.»

Pierrette Bouchard, pour sa part, creuse un aspect tout à fait intéressant, soit l'influence du sexe sur la proximité ou la distance au monde scolaire tout en prenant en compte les catégories sociales d'origine. À l'heure, une fois encore, où l'on cherche à mobiliser la société en vue de la réussite scolaire, cette recherche éclaire de façon originale et pertinente le phénomène du succès différencié en fonction des sexes.

Maurice Tardif, Luce Duval et Claude Lessard retracent quant à eux l'évolution du champ de l'adaptation scolaire, question que notre bilan a passé à peu près sous silence. Ils dégagent les enjeux de l'intégration scolaire tant pour le personnel que pour les élèves eux-mêmes. Quant on parle de la réussite scolaire, c'est très souvent des élèves dits de l'« adaptation » qu'il est question. Ils terminent par une observation provocante en comparant la dynamique propre de l'adaptation scolaire et de l'enseignement privé qui, l'une et l'autre, « vident l'école publique régulière par les deux bouts ».

Enfin, Jean-Pierre Proulx, Émile Ollivier et Claude Lessard signent ensemble une note critique sur les États généraux de 1996, en se situant au triple point de vue de la mémoire, du mandat et de la démarche.

Jean-Pierre PROULX

*Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation,
Université de Montréal.*

BIBLIOGRAPHIE

ANGERS, Georges

- 1972 « Saint-Pierre : des effets en 1972 pour traduire dans les faits le thème de l'humanisation », *Le Soleil*, 5 janvier.

Assemblée nationale du Québec (ANQ)

- 1961 « Loi conférant aux parents le droit de vote aux élections scolaires », dans Assemblée nationale du Québec, *Lois du Québec*, c. 60.
- 1971 « Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires », dans Assemblée nationale du Québec, *Lois du Québec*, c. 67.
- 1975 « Charte des droits et libertés de la personne », dans Assemblée nationale du Québec, *Lois refondues du Québec*, c. C-12.
- 1979 « Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique », dans Assemblée nationale du Québec, *Lois du Québec*, c. 80.
- 1983 « Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants », dans Assemblée nationale du Québec, *Lois du Québec*, c. 33.
- 1984 « Loi sur l'enseignement primaire et secondaire publique », dans Assemblée nationale du Québec, *Lois du Québec*, c. 39.
- 1988 « Loi sur l'instruction publique », dans Assemblée nationale du Québec, *Lois refondues du Québec*, c. I-13.3.

BALTHAZAR, Louis et Jules BÉLANGER

- 1989 *L'école détournée*, Montréal, Boréal.

BARBARET, Jean

- 1969 « L'école, nouveau milieu de vie », *Les cahiers de l'école et la vie*, 1, Paris, Armand Collin, 2^e édition.

BERTHELOT, Jocelyn

- 1994 *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec / Éditions Saint-Martin.

BIGRAS, Louise et Daniel MONNIER

- 1970 *L'école pour la vie, la vie dans l'école. Contraintes et relations humaines dans l'école secondaire polyvalente*, Québec, Ministère de l'Éducation.

BLOUIN, Marie

- 1996 *Rapport d'étude sur l'exercice des mandats du comité d'école et du conseil d'orientation*, Beauport, Fédération des comités de parents de la Province de Québec.

BOUCHARD, Pierre et Henri TREMBLAY

- 1985 *Avoir 15 ou 16 ans en 1985. Inventaire des activités socio-culturelles des jeunes*, Québec, Ministère de l'Éducation.

BROSSARD, Luce

1982 « Dossier " La vie étudiante " », *Vie pédagogique*, 19 : 17-32, juin.

CARRIÈRE, Suzanne et Henri TREMBLAY

1978 *Synthèse des audiences nationales*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)

1972 *L'école au service de la classe dominante*, Sainte-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec.

1978 *Pour une école de masse à bâtir maintenant. Proposition d'école : un projet CEQ*, Sainte-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec.

1979 *Un pas en avant... deux pas en arrière*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec.

1993 *L'école que nous voulons faire avancer. Mémoire présenté à la ministre de l'Éducation et de la Science, madame Lucienne Robillard, à l'occasion de la consultation publique sur l'enseignement primaire et secondaire*, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec.

CHARRON, André (dir.)

1995 *École et religion. Le débat*, Montréal, Fides.

CLOUTIER, Richard

1991 *Les habitudes de vie des élèves du secondaire. Rapport d'étude*, Québec, Ministère de l'Éducation.

CLOUTIER, Richard, Lyne CHAMPOUX, Christian JACQUES

1994 *Ados, familles et milieu de vie : enquête*, Sainte-Foy, Association des centres jeunesse du Québec / Bureau québécois de l'Année internationale de la famille / Centre de recherche sur les services communautaires, Université Laval.

Comité catholique

1974 *Voies et impasse*, t. 1, *Dimension religieuse et projet scolaire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

1993 *L'animation pastorale : une contribution significative à l'éducation des jeunes du secondaire*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

1997 *Vers un nouvel équilibre. Avis à la ministre de l'Éducation sur l'évolution de la confessionnalité scolaire*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Commission des États généraux sur l'éducation

1996a *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*, Québec, Ministère de l'Éducation.

1996b *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires catholiques (CPNCC)

- 1996 *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires catholiques [...] (CPNCC) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), s.l., Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires catholiques.*

Commission des droits de la personne (CDP)

- 1981 *Jeunes, égaux en droits et responsables, Montréal, Commission des droits de la personne.*

Conseil supérieur de l'éducation (CSE)

- 1982 *Vivre à l'école secondaire. Un printemps d'embâcles et d'espoir, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.*
- 1984 *La condition enseignante, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.*
- 1988 *Le rapport Parent, vingt-cinq après. Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.*
- 1993 *Des conditions pour faire avancer l'école, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.*
- 1996a *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation. Rapport annuel 1995-96 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.*
- 1996b *Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.*

CORBO, Claude

- 1994 *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, Québec, Ministère de l'Éducation.*

FONTAINE, Suzanne

- 1980 *Le vécu scolaire dans les écoles secondaires en 1976-1977, 1977-1978, Québec, Ministère de l'Éducation.*

GAGNON, Damien

- 1972 « Réhumanisation du système scolaire, objectif du président de la CECQ », *Le Soleil*, 2 février.

Gallup

- 1973 « Sondage Gallup. Le système d'éducation est jugé insatisfaisant », *La Presse*, 12 septembre.

GEORGEAULT, Pierre et Louise SYLVAIN

- 1980 *La participation des parents dans les comités d'école, synthèse du rapport, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, fasc. 14.*

GRÉGOIRE, Réginald

- 1990 *Les facteurs qui façonnent une bonne école. Rapport d'une recherche bibliographique sélective et analytique, Québec, Ministère de l'Éducation.*

LAFRANCE, Louis

1994 « Les écoles internationales. Une charge réussie contre le privé », *Le Devoir*, 29 novembre.

1972 « Pour humaniser l'école. La Régionale reviendra aux pavillons abritant au plus 500 élèves chacun », *La Tribune*, 8 février.

LEBLANC, Mona

1996 *Pour une révision du code de vie à l'école secondaire*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal.

LEDUC, Constance et Philippe ROBERT DE MASSY

1988 *Pour mieux vivre ensemble. Guide de réflexion sur la Charte des droits et libertés de la personne à l'intention des jeunes en milieu scolaire*, Montréal, Commission des droits et libertés de la personne / Modulo Éditeur.

MAROIS, Pauline

1997 *La gestion de la diversité des attentes religieuses à l'école. Communiqué de presse*, Québec, Ministère de l'Éducation, 26 mars.

MILOT, Micheline et Fernand OUELLET

1997 *Religion, éducation et démocratie*, Montréal / Paris, Harmattan.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

1971a *Symposium École, milieu de vie*, Québec, Ministère de l'Éducation.

1971b « Règlement n° 7 relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, du niveau élémentaire et du niveau secondaire », *Gazette officielle du Québec*, p. 4045, 22 mai.

1971c *L'école milieu de vie, facteurs de changement dans le domaine scolaire et conséquence de l'individualisation de l'enseignement sur le devis pédagogique*, Québec, Ministère de l'Éducation.

1971d *École, milieu de vie - humanisation - participation - développement pédagogique*, Québec, Ministère de l'Éducation, Service des communications. (Dossier d'information de presse en 11 cahiers brochés.)

1972 *L'école secondaire : essai sur les problématiques du projet éducatif de l'enseignement secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.

1975a *L'école milieu de vie (2), élémentaire : guide d'organisation pédagogique pour faciliter le progrès continu de l'élève par l'individualisation de l'enseignement à l'école élémentaire*, Ministère de l'Éducation.

1975b *L'école, milieu de vie, guide d'élaboration du devis pédagogique et du programme technique pour l'aménagement de l'école élémentaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.

1977a *Livre vert. L'enseignement primaire et secondaire au Québec*, Québec, Ministère de l'Éducation, Spécial Informeq.

- 1977b « Règlement modifiant le Règlement n° 7 du ministre de l'Éducation relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle du niveau élémentaire et du niveau secondaire », *Gazette officielle du Québec*, 109, 19, 25 mai.
- 1979 *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Ministère de l'Éducation, Éditeur officiel du Québec.
- 1981 *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- 1982 *L'école. Une école communautaire et responsable*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- 1986 *Vivre à l'école. Cadre général d'organisation des services complémentaires*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- 1990 « Régime pédagogique de l'enseignement secondaire », dans : Gouvernement du Québec, *Règlements refondus du Québec*, c. I-13.3, r. 4.
- 1992a *Cadre légal et réglementaire des services complémentaires*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- 1992b Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- 1993 *Faire avancer l'école. L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- 1997 *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- NADEAU, Sylvie et Christine CADRIN-PELLETIER
- 1992 *Au-delà des apparences. Sondage sur l'expérience morale et spirituelle des jeunes du secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- NAUD, André et Lucien MORIN
- 1978 *L'esquive : l'école et les valeurs*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- OUMET, Michèle
- 1996 « La convention collective accusée d'empêcher le progrès de l'école », *La Presse*, 30 septembre.
- PROULX, Jean-Pierre
- 1995 « Perspectives juridique et judiciaire sur l'évaluation pédagogique », *Mesure et évaluation en éducation*, 17 : 5-43.
- 1996 « Démocratie scolaire et participation parentale », dans : France GAGNON, Marie MCANDREW et Michel PAGÉ (dirs), *Pluralisme, citoyenneté et Éducation*, Montréal / Paris, L'Harmattan, 155-185.
- 1996 *Violence 1991*, dossier de presse compilé et mis à jour par Jean-Pierre Proulx, Montréal, Université de Montréal.
- 1997 « La religion à l'école québécoise : l'évolution de l'opinion publique (1964-1996) », dans : Micheline MILOT et Fernand OUELLET, *Religion, éducation et démocratie*, Montréal / Paris, Harmattan, 79-104.

QUINTAL, Marie-Andrée

- 1995 *L'héritage en question. Relevé des attentes des parents à l'égard de l'école confessionnelle, de l'enseignement moral et religieux catholique et de l'animation pastorale*, Québec, Rapport présenté au Comité catholique (non publié).

Rapport Parent

- 1966 *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec.

Rocher, Guy

- 1968 *Introduction à la sociologie générale*, t. 2, HMH, Montréal.

ROUSSEAU, Jean-Claude

- 1972 « L'humanisation de l'école », *La régionale de Chambly*, décembre.

SCHOEB, Francine

- 1995 *Les écoles en projet... Ressemblances. Différences*, s.l., Centrale de l'enseignement du Québec.

ST-JEAN, Madelaine

- 1994 *Valeurs d'éducation au Québec : buts et perspectives éducationnelles pour l'école secondaire*, Montréal, Université de Montréal. (Thèse de doctorat en administration de l'éducation.)

Surintendant de l'instruction publique

- 1959 *Programme d'études des écoles élémentaires*, s.l., s.é.

VIOLETTE, Michèle

- 1991 *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- 1995 *La vie scolaire au secondaire. Sondage auprès des élèves et des responsables de la vie scolaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.