La collaboration école-familles dans le nouveau discours pédagogique québécois

Joëlle Quérin(1), Annick Lenoir(2)

(1) Enseignante au département de sciences sociales du Cégep de Saint-Jérôme

(2) Professeure à l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke

Résumé : Après avoir présenté les principales caractéristiques du nouveau discours pédagogique québécois, nous constaterons que celui-ci donne lieu à un élargissement de la mission de l'école qui inclut aujourd'hui des objectifs ambitieux de transformation sociale. Afin d'atteindre ces objectifs, l'école doit compter non seulement sur l'action directe auprès des élèves durant les heures de classe, mais aussi sur la collaboration des parents. Nous verrons ainsi comment, dans les documents publiés par le Ministère de l'éducation (MEQ, puis MELS), les parents sont interpellés par l'école afin que leur influence auprès de leurs enfants converge avec les objectifs ministériels. Nous constaterons qu'il s'agit non seulement d'accompagner les enfants dans leurs apprentissages scolaires, mais surtout d'adopter eux-mêmes et de faire adopter par leurs enfants des valeurs et des comportements dans leur vie quotidienne. Nous nous interrogerons finalement sur le caractère asymétrique d'une telle relation école-familles.

Mots-clés : nouveau discours pédagogique, collaboration école-familles, valeurs, habitudes de vie.

1 Le contexte général : de multiples réformes du système scolaire québécois

Au Québec, depuis 1961, la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle l'élève atteint l'âge de seize ans [1]. Du sortir de la petite-enfance jusqu'à pratiquement la fin de l'adolescence, les jeunes Québécois reçoivent du lundi au vendredi un enseignement prescrit par le Ministère de l'Éducation.

Au Québec, l'institution scolaire a été marquée par deux importantes réformes ces 50 dernières années découlant, la première, du rapport Parent (Parent, 1963-1966) et, la

1. Ce qui correspond généralement au secondaire 4. Précisons que le parcours secondaire comporte 5 niveaux qui mènent au Diplôme d'études secondaires (DES).

seconde, des États généraux sur l'éducation de 1995-1996 (Gouvernement du Québec, 1996). Cette dernière réforme a donné lieu à un discours sur le renouveau pédagogique au début des années 2000.

Le première réforme, au cours des années 1960, est le résultat de débats et de réflexions sur l'éducation ayant commencé dès la fin de la Deuxième Guerre mondiale (Corbo, 2002). Les revendications, s'appuyant sur un constat de sous-scolarisation des élèves francophones catholiques par rapport aux élèves fréquentant le secteur scolaire anglophone et protestant (anglophones et, ou immigrants), portaient sur une demande de financement accrue du système scolaire francophone et une démocratisation de l'éducation (*Ibid.*) [2]. Une commission fut créée pour se pencher sur ces questions et Monseigneur Parent en fût le président. Le Rapport Parent, publié entre 1963 et 1966, qui en résulta se divise en trois tomes et cinq volumes. Les structures supérieures du système scolaire, les structures pédagogiques et l'administration de l'enseignement y faisaient l'objet de recommandations. Suite au rapport Parent, le Ministère de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation, les écoles secondaires polyvalentes et les instituts d'enseignement postsecondaires offrant des formations préuniversitaires et techniques (cégep) furent créés. Par contre, les recommandations portant sur l'enseignement (exemple : miser sur un enseignement concret faisant appel à la créativité de l'enfant, tenir compte des différences individuelles, favoriser l'adaptation de l'enfant aux conditions de la vie moderne) n'ont pas eu de suite en l'absence de mesures concrètes pour l'implantation de ces nouvelles méthodes d'enseignement (Rocher dans Venne, 2000). En outre, les recommandations sur l'adaptation de l'école à la réalité plurielle du Québec n'ont été mises en œuvre que vers la fin des années 1970 et celles sur la déconfessionnalisation des commissions scolaires n'ont été appliquées qu'en 1998 lors de la deuxième réforme scolaire.

La deuxième réforme fait suite aux États généraux de l'Éducation mis sur pied en 1995 en réaction à une insatisfaction de la population quant à la prévention du décrochage scolaire. En 1996, après consultations publiques, un rapport faisait dix recommandations générales portant notamment sur l'égalité des chances, la restructuration des curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel, la consolidation de la formation professionnelle et technique, la réorganisation nécessaire pour mieux répondre à la demande d'un enseignement supérieur de masse (Proulx, Ollivier et Lessard, 1997). Puis, un second groupe de travail est formé afin de réfléchir à la réforme du curriculum. Le rapport qui s'en suit, le rapport Inchauspé du nom de son président, propose de regrouper les matières scolaires au sein de domaines d'apprentissage (les langues ; la technologie, les sciences et les mathématiques, l'univers social, les arts ; le développement personnel) et d'intégrer au curriculum des compétences transversales, rejetant ainsi le mode traditionnel de penser le curriculum (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997). Ces recommandations sont par la suite intégrées à une politique pour la réforme de l'éducation et concrétisées *via* un plan d'action (*Ibid.*).

2. Au Canada, il existe depuis 1845, une institution chargée d'administrer les écoles sur un territoire donné. Cette institution, ou commission scolaire, a longtemps été formée sur une base linguistique et confessionnelle (francophone catholique et anglophone protestant). De nos jours, elle est fondée uniquement sur la base linguistique.

En 2001, le *Programme de formation préscolaire et primaire de l'école québécoise* paraît, suivi en 2004 du *Programme de formation secondaire, 1er cycle, de l'école québécoise* (qui concerne les secondaires 1 et 2) et en 2007 du *Programme de formation secondaire, 2e cycle, de l'école québécoise* (qui touche les secondaires 3 à 5). En 2008, le nouveau programme d'éthique et culture religieuse, enseigné à tous les niveaux du primaire et du secondaire (sauf en 3e secondaire) est ajouté aux programmes de formation. Cette réforme a été implantée de façon progressive et en 2010, la première cohorte obtenait son diplôme d'études secondaires.

Si, pour le président des États généraux, Paul Inchauspé, la réforme subséquente aux travaux du groupe de travail est avant tout une réforme du curriculum, pour d'autres, dont Gauthier (dans Gauthier et Tardif, 2005), cette réforme a avant tout donné lieu à de profondes transformations pédagogiques. La preuve étant que le Ministère de l'Éducation lui-même use depuis 2005 de l'expression 'renouveau pédagogique' plutôt que 'réforme scolaire' pour désigner les modifications apportées. Celles-ci s'appuient sur deux éléments-clés : l'approche par compétences (qui consiste à diviser l'ensemble des contenus des programmes primaire et secondaire en compétences et de ne conserver que les savoirs qui peuvent être mis au service de ces compétences) et le constructivisme (le fait de placer l'élève dans des situations qui lui permettront de construire lui-même des connaissances et se contenter de l'accompagner, de l'encourager dans ses démarches). On constate donc avec cette réforme une transformation radicale au plan pédagogique ainsi que dans le rôle de l'enseignant.

Lorsque l'auteure principale a entamé ses recherches sur le nouveau discours pédagogique québécois, rien ne permettait de prédire que sa réflexion allait porter sur la collaboration école-familles. Ni ses questions de recherche, qui étaient essentiellement de nature politique et macrosociologique, ni son corpus d'analyse, composé de documents ministériels, en apparence bien éloignés de la vie familiale, ne tendaient dans cette direction. De plus, comme enseignante au collégial, la prise en compte des parents était absente de son expérience professionnelle. L'étude des finalités de l'école québécoise et des moyens proposés pour les atteindre l'a toutefois amenée à s'intéresser aux acteurs ciblés par le Ministère pour atteindre ses objectifs. Si les enseignants sont, sans surprise, les premiers visés par les politiques ministérielles, les autres membres du personnel scolaire, la communauté environnante et les parents sont également mis à contribution.

Dans le présent chapitre, nous verrons comment, dans les documents publiés par le Ministère de l'Éducation [3], les parents sont interpellés par l'école afin que leur influence auprès de leurs enfants converge avec les objectifs ministériels. Nos conclusions conjointes reposent sur l'analyse de deux corpus. Le premier inclut des documents divers (politiques, programmes, plans d'actions) qui définissent les grandes orientations de l'école québécoise, alors que le second est composé de l'ensemble du curriculum du primaire et du secondaire. Dans le cadre de sa thèse de doctorat en sociologie (Quérin, 2015), l'auteure principale de ce chapitre a analysé des documents publiés entre 1996, date qui marque le coup d'envoi de la réforme scolaire, et 2010, année qui marque

3. Il s'agit du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), renommé Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) à partir de 2007.

la fin de son implantation. Pour les fins du présent chapitre, nous avons ajouté des documents parus jusqu'en 2013.

2 Le cadre conceptuel de l'étude [4]

Trois concepts fondamentaux ont guidé notre réflexion : la communauté politique, la diversité et l'individualisme.

La définition de la communauté politique renvoie dans sa version contemporaine à une réalité s'appuyant sur un autre concept, celui de nation. Alors que les premiers théoriciens de la nation, tels que Fichte et Renan, ont abordé la nation comme un donné, plusieurs auteurs ont opté plus récemment pour une approche généalogique qui problématise l'émergence de la nation. Certains abordent ainsi la nation comme une construction sociale qu'il faut déconstruire, problématiser et éventuellement transformer. Ils rappellent que « la nation est un construit » et qu'à ce titre, elle n'a rien d'immuable : elle peut être critiquée et transformée au moyen de luttes politiques (Juteau, 2000, p. 200). Dans ce sens, la nation est avant tout un processus (Bouchard, 1999). Conséquemment, il faut en étudier les mutations passées et proposer des transformations pour l'avenir afin de la mettre en accord avec des valeurs contemporaines (*Ibid.*).

Gellner (1989), pour sa part, affirme que les nations ne peuvent se définir qu'en fonction de ce qui les précède, soit la période nationaliste. Dès lors, ce n'est plus la nation qu'il faut étudier, mais le nationalisme. Celui-ci renvoie au « principe politique qui affirme que l'unité politique et l'unité nationale doivent être congruentes » (*Ibid.*, p. 11). La nation n'est donc finalement que la communauté créée par ce mouvement nationaliste et chargée d'un sentiment nationaliste.

Selon nous, la nation est une communauté socialement construite, s'appuyant sur des caractéristiques objectives, mais largement fondée sur une appartenance subjective. La nation est également une communauté multidimensionnelle, c'est-à-dire politique, culturelle et historique, ces trois dimensions pouvant s'articuler de différentes manières.

La diversité identitaire comme composante fondamentale de la communauté politique dont l'État est invité à tenir compte représente une transformation importante des dernières décennies. Depuis la deuxième moitié du vingtième siècle, un discours de la diversité s'est développé dans les sociétés d'immigration. Partout, on invite les fonctionnaires, les gestionnaires, les prestataires de services à tenir compte de la diversité des individus auxquels ils s'adressent. Ce discours est à la fois descriptif, normatif et prescriptif, puisqu'il invite à constater l'existence de la diversité, à en tirer des conclusions sur sa valeur et sur la manière d'agir en sa présence. Les partisans de la diversité y voient une réalité à « reconnaître », dans le double sens d'une constatation et d'une prise en compte institutionnelle. Cette reconnaissance se présente alors comme la posture éthique obligatoire découlant de l'existence d'une diversité culturelle qu'il serait inacceptable de nier, de déplorer ou de reléguer à la sphère privée. Selon Beauchemin (2004, p. 39), le discours de la diversité « fonctionne comme pure

4. Pour plus de détail sur ces concepts, voir la thèse de doctorat en sociologie de J. Quérin (2015).

idéologie », en postulant que la diversité est un atout pour la société et en niant l'existence de conflits pouvant en découler. L'obligation de prendre en considération la diversité deviendrait alors le cadre à l'intérieur duquel peuvent se tenir les débats. Il devient conséquemment de plus en plus difficile, voire impossible, pour les argumentaires qui s'appuient sur une définition plus substantielle de la nation de se faire une place dans un débat public dont les règles ont été redéfinies à partir des nouvelles « exigences » de la diversité.

Le discours de la diversité est, depuis ses débuts, porté par une tension entre ses dimensions individuelle et collective. En effet, la diversité peut être pensée en termes individuels, chacun étant porteur d'une identité unique qui participe à la diversité du tout, ou en termes collectifs, puisque les identités individuelles s'enracinent dans des communautés. Après avoir présenté les grands débats théoriques sur cette question, nous soutiendrons que le discours actuel sur la diversité, s'il tient compte des communautés dans une certaine mesure, est d'abord individualiste. Fortement influencé par le postmodernisme, l'individualisme contemporain offre une nouvelle vision du sujet politique, qui n'est plus un « sujet politique unitaire » (Beauchemin, 2010, p. 56) porteur d'une identité collective, mais un individu singulier doté d'une identité propre, devant être prise en compte institutionnellement. Ce nouvel individualisme transforme de façon radicale l'action politique, qui tend de plus en plus vers la psychologisation et la judiciarisation.

3 Le corpus à l'étude

En procédant par élimination, nous avons identifié, parmi 1'ensemble des documents produits entre 1996 et 2010 et touchant, de près ou de loin, à l'éducation au Québec, ceux dont le contenu pouvait être considéré comme porteur du nouveau discours pédagogique. Ce sont ces documents que nous avons sélectionnés pour faire partie de notre corpus.

Premièrement, les textes retenus devaient contenir un discours pédagogique et non un discours éducatif. Nous avons donc exclu de notre corpus le matériel didactique, tels que les manuels scolaires et les cahiers d'exercices. Bien que ces documents comportent souvent en introduction des informations relatives à leurs objectifs pédagogiques, l'essentiel de leur contenu relève du discours éducatif et non du discours sur l'éducation. Deuxièmement, nous tenions à respecter l'idée durkheimienne selon laquelle la pédagogie, en tant que théorie pratique, occupe une position intermédiaire entre les vérités scientifiques et les opinions subjectives. Cela impliquait, d'une part, l'exclusion des textes scientifiques tels que les articles publiés dans des revues avec comité de lecture et, d'autre part, les documents généralement qualifiés de « textes d'opinion », tels que les lettres ouvertes, les manifestes et autres publications de groupes militants. En plus de respecter notre définition de la pédagogie, ce choix nous permettait d'éviter les redondances auxquelles aurait inévitablement donné lieu 1'analyse des textes scientifiques, qui nous avaient déjà servi à construire notre problématique, présentée aux chapitres précédents.

Ces restrictions, apportées afin de respecter notre définition du nouveau discours pédagogique, ont fait en sorte que les sources restantes étaient gouvernementales. Bien

entendu, aucun discours n'est élaboré en vase clos. Il est donc impossible d'associer un discours à une personne ou à un groupe particulier qui l'aurait créé de toutes pièces. Néanmoins, dans le cas qui nous intéresse, le nouveau discours pédagogique est porté par un organe gouvernemental, qui est le Ministère de l'Éducation. Il s'agit donc d'un discours institutionnel [5]. Selon Alice Krieg-Planque, les discours de ce type ont tendance à présenter les choix politiques qu'ils contiennent comme des évidences, en masquant 1'existence de conflits (2012, p. 12) et en cherchant à produire les « consensus » sur lesquels ils prétendent pourtant reposer (*Ibid.*, p. 41). Au cours de nos analyses, nous avons donc accordé notre attention à ces stratégies de dépolitisation des débats sur l'école, qui se sont révélées nombreuses dans notre corpus.

Une première série de documents d'orientations que nous avons sélectionnés étaient ceux dans lesquels le Ministère, ou certains comités qui s'y rattachent, définissait les grandes orientations que devait suivre l'école québécoise. Nous les avons qualifiés de « documents d'orientation », afin de marquer cette spécificité. Ces documents n'incluent ni les lois, qui sont adoptées par l'Assemblée nationale et non par le Ministère, ni les documents administratifs internes du Ministère, qui ne sont généralement pas publicisés. Ce sont plutôt des documents qui portent la signature officielle du Ministère, bien qu'ils aient généralement été rédigés par des fonctionnaires ou des contributeurs externes. Certains d'entre eux sont des rapports d'experts, commandés par le ministre à des comités qu'il a lui-même constitués, ou dont il a nommé la présidence, et dans lesquels sont émises des recommandations, que le ministre est libre d'accepter ou de refuser. D'autres documents contiennent plutôt des directives, au degré de précision variable, qui peuvent faire suite ou non à des recommandations émises dans un document publié précédemment. Les documents d'orientation portent sur une grande variété de sujets, parmi lesquels la réforme scolaire, les mesures de soutien aux écoles montréalaises et la place de la religion à l'école occupent une place privilégiée.

Bien que nous n'ayons pas retenu le terme « politique publique », la littérature portant sur ce type de matériau d'analyse nous apparaissait digne d'intérêt. Elle nous rappelle notamment que l'analyse des politiques publiques permet de « dégager les mécanismes à travers lesquels sont définis et traités les problèmes sociaux dès lors qu'ils deviennent "publics" » (Duran, 1990, p. 239). En indiquant les intentions qui guident les actions gouvernementales, les politiques publiques nous invitent à « une double interrogation sur la nature des problèmes publics et sur 1'action » (*Ibid.*). Dans le cas précis du nouveau discours pédagogique, l'analyse des politiques publiques permettait donc d'étudier les articulations entre description et prescription, de mettre en lien les représentations de la communauté politique et les « exigences » éducatives qui en découlent. Bref, l'étude des politiques publiques ou des documents d'orientations publiés par le Ministère nous permettrait de faire « l'étude des valeurs et des idées qui orientent les choix éducatifs » (Van Zanten, 2004, p. 5), d'analyser, derrière les actions entreprises au cours des dernières années en matière d'éducation au Québec,

5. Au cours de la période visée par notre recherche, le Ministère a porté deux noms différents : d'abord, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), puis le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Puisque nous ne nous intéresserons qu'au volet « éducation » du Ministère, ce changement de dénomination n'a pas d'effet sur notre recherche. Par commodité, nous référerons dans ce travail au Ministère de l'Éducation, ou plus simplement au Ministère, quelle que soit la période visée.

les « orientations morales et intellectuelles » (*Ibid.*) du nouveau discours pédagogique. D'ailleurs, depuis la formation du gouvernement Marois en 2012, les secteurs collégial et universitaire ne relèvent plus du même ministère que l'enseignement primaire et secondaire, ce qui témoigne de la différence de nature entre l'enseignement obligatoire destiné aux enfants, que l'on appelle des « élèves », et l'enseignement supérieur destiné aux adultes, que l'on appelle des « étudiants ». Finalement, nous avons éliminé les doublons, occasionnés par la présence d'un même document sous deux supports différents (version papier, version électronique) ou en deux langues différentes (français, anglais). Au terme de cette collecte, nous avons obtenu un sous-corpus de 77 documents totalisant près de 3 000 pages. Pour chacune des années visées par l'étude, nous avons obtenu d'un à dix documents, dont la taille pouvait varier d'une dizaine à quelques centaines de pages.

Le terme « programme » est le plus utilisé dans le système scolaire et dans l'administration publique pour désigner les documents qui énoncent, pour chaque cours et pour chaque niveau, ce qui doit être enseigné dans l'ensemble des écoles du Québec. Dans le domaine des sciences de l'éducation, le terme « curriculum », utilisé depuis longtemps dans la littérature anglo-saxonne, est de plus en plus répandu dans le monde francophone. Il désigne des documents qui vont au-delà des programmes ou des « cursus » disciplinaires centrés sur les savoirs à enseigner, en abordant des questions telles que les finalités éducatives et les méthodes d'enseignement (Lenoir, 2005). Cette définition du curriculum convient aux programmes scolaires issus de la réforme qui accordent une grande place aux objectifs visés par chacune des disciplines, ainsi qu'aux orientations générales et aux compétences transversales. Toutefois, comme la notion de politique publique, celle de curriculum peut donner lieu à une certaine confusion, notamment entre le curriculum officiel, prescrit par le Ministère, et le curriculum caché, implicite (Legendre dans Gauthier et Tardif, 2008). Pour désigner notre deuxième sous-corpus, il nous apparaissait plus pratique d'utiliser l'appellation officielle de « programme » scolaire qui est connue à la fois des acteurs et des chercheurs du monde de l'éducation, bien que ces derniers ne la jugent pas tous appropriée.

Ces programmes sont publics et disponibles sur la page web du Ministère. Ils peuvent donc être consultés par l'ensemble de la population et notamment par les parents qui désirent savoir ce qui est enseigné à leurs enfants. Ils sont toutefois rédigés prioritairement à 1'intention des enseignants et des concepteurs de matériel didactique, qui sont tenus de les respecter. Ces programmes sont élaborés par des fonctionnaires du Ministère, en collaboration avec des personnes de 1'extérieur qui agissent à titre de consultants (Jutras, 2010). Ceux-ci peuvent être issus du milieu scolaire, c'est-à-dire des commissions scolaires ou des écoles elles-mêmes, ou encore être des spécialistes de la discipline concernée par le programme.

Nous tenions à inclure les programmes scolaires dans notre corpus, car, comme d'autres auteurs 1'ont souligné avant nous, ces programmes ne sont pas strictement didactiques et disciplinaires : ils sont porteurs d'un discours pédagogique beaucoup plus large. Les programmes offrent « un encadrement normatif du travail enseignant en vue de l'actualisation des objectifs éducatifs en classe avec les élèves » (Guay et Jutras dans Jutras, 2010). Leur analyse nous permet donc « d'en dégager les orientations, les

objectifs, les méthodes » (Gagné, 2002, p. 474). De plus, puisque le contenu et la structure des programmes ont été entièrement modifiés afin de respecter l'esprit et la lettre de la réforme, nous pouvons considérer le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* comme étant non seulement l'un des « textes fondateurs » (Cerqua et Gauthier, 2010, p. 7) de la réforme, mais également « l'aboutissement de la démarche » (*ibid.*) initiée par les États généraux.

Le regroupement des programmes en un seul document, le *Programme de formation de l'école québécoise,* a grandement facilité notre collecte de données. Il nous a suffi de télécharger chacun des chapitres publiés sur le site web du Ministère de l'Éducation. Nous avons toutefois remarqué que certaines modifications avaient été apportées aux programmes entre le moment de leur publication initiale et celui auquel nous avons procédé à la collecte. Le premier type de modification que nous avons constaté était l'ajout de programmes. En effet, certains programmes disciplinaires ont été adoptés après la publication du *Programme de formation.* Dans ce cas, nous n'avions qu'à intégrer ces nouveaux programmes à notre corpus. Le deuxième type de modification que nous avons constaté était le remplacement d'un programme par un autre. Ainsi, lors de l'adoption du programme préscolaire et primaire en 2001, le Gouvernement avait reconduit la clause dérogatoire permettant l'enseignement confessionnel des religions majoritaires pendant les heures de classe. La version initiale du programme prévoyait donc trois cours distincts, soit l'enseignement moral, l'enseignement moral et religieux catholique (EMRC), ainsi que l'enseignement moral et religieux protestant (EMRP). Ces programmes ont été adoptés au cours de la période visée par notre étude et sont formulés selon l'approche par compétences, au même titre que les autres programmes. Nous avons donc décidé de les inclure, même s'ils ont été remplacés au cours des dernières années. Bien entendu, nous avons aussi inclus le nouveau programme d'Éthique et culture religieuse (ÉCR). Celui-ci a été publié en 2007 et se divise en deux documents distincts : le programme du primaire et celui du secondaire.

4 L'analyse des documents

Nous avons déjà indiqué que nous nous inscrivions pour cette recherche dans la tradition sociologique de l'analyse de discours. Cette expression ne renvoie toutefois pas à une technique d'analyse bien précise. Il s'agit plutôt d'une « désignation générale » qui « se recompose de divers objectifs et orientations internes » (Sarfati, 2007, p. 16).

Nous avons d'abord procédé à l'analyse des documents d'orientation. Pour chaque document, nous avons rempli une fiche, qui incluait le plan du document commenté, ainsi que tous les extraits du document qui nous apparaissaient pertinents par rapport à nos questions de recherche. Parallèlement à l'élaboration de ces fiches-documents, nous avons noté, dans un journal de recherche, les thèmes, les idées et les expressions pertinents. Nous y avons également inscrit nos observations, nos impressions, nos hypothèses et nos surprises. Progressivement, nous avons commencé à élaborer un modèle à partir de ces notes. Cette étape, qui est celle de la construction d'un modèle théorique préliminaire, consiste à effectuer une « lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes » (Blais et Martineau, 2006, p. 3). Comme c'est

généralement le cas en analyse inductive, à partir de la complexité des informations contenues dans le corpus, nous avons dégagé des catégories de plus en plus précises, de plus en plus raffinées, dont les liens qui les unissent pouvaient être représentés de façon hiérarchique. Notre modèle a été modifié à plusieurs reprises, d'abord parce que de nouvelles catégories s'ajoutaient progressivement au fil de nos lectures, mais également parce que nos réflexions nous amenaient à préciser le nom de certaines catégories, à fusionner des catégories qui étaient trop semblables ou, au contraire, à subdiviser une catégorie qui se révélait trop hétérogène. Nous avons procédé à ce raffinement progressif jusqu'à l'obtention d'un modèle cohérent, dont les catégories étaient mutuellement exclusives et dont les catégories situées à un même niveau hiérarchique présentaient le même degré de précision. Nous avons ensuite accordé un code alphanumérique à chacune des catégories du modèle.

L'analyse des programmes scolaires s'est effectuée différemment de celle des documents d'orientation, puisque nous avions déjà en main les résultats de la première analyse sur lesquels nous pouvions nous appuyer. Notre approche était donc moins exploratoire, en plus d'avoir un caractère comparatiste. Le modèle final obtenu pour les documents d'orientations nous a servi de modèle initial pour analyser les programmes scolaires. Au fil de nos lectures, nous avons ainsi modifié notre modèle pour y ajouter les éléments nouveaux, propres au deuxième sous-corpus, et en retirer ceux qui y étaient absents. Notre prise de notes était surtout orientée vers 1'identification des différences et des ressemblances entre les deux sous-corpus. Cette méthode s'est imposée à nous comme une évidence : il nous était impossible d'ignorer les résultats de nos recherches antérieures et de « faire comme si » nous abordions le deuxième sous-corpus de manière aussi inductive que le premier. Même si nous avions essayé de construire un modèle théorique de toutes pièces, nous aurions inévitablement eu tendance à construire ce modèle à la manière du précédent. Dans ce contexte, il nous apparaissait préférable d'utiliser directement le modèle obtenu lors de l'analyse du sous-corpus précédent.

5 La présentation des résultats et discussion

Après avoir présenté brièvement les principales caractéristiques du nouveau discours pédagogique québécois, nous nous attarderons plus spécifiquement sur les attentes envers les parents qui sont formulées dans les documents ministériels. Nous constaterons qu'il s'agit non seulement d'accompagner les enfants dans leurs apprentissages scolaires, mais surtout d'adopter eux-mêmes et de faire adopter par leurs enfants, certaines valeurs et certains comportements.

5.1 Le nouveau discours pédagogique québécois

Nous définissons le nouveau discours pédagogique québécois comme un discours sur l'éducation qui, malgré certaines inspirations anciennes (Rousseau, 2009/1765), se présente sous le signe du renouveau et du progrès. En effet, ce discours vise explicitement à remplacer d'anciens discours pédagogiques jugés dépassés. Comme tout discours pédagogique, il s'agit d'un « discours que l'on tient sur l'éducation dans le but d'en légitimer tels aspects et d'en condamner tels autres » (Reboul, 1984,

p. 11), et qui « prétend [...] à la vérité, une vérité d'ordre pratique » (p. 11). Ses finalités, relationnelles et individualistes, sont celles de la « société des identités » décrite par le sociologue Jacques Beauchemin (2004). Celui-ci dépeint une communauté politique contemporaine marquée par la montée des revendications identitaires et la substitution de l'éthique au politique au nom de nouveaux droits identitaires accordés directement aux individus et soustraits au débat public.

En analysant le nouveau discours pédagogique québécois, nous cherchions à déterminer sur quelles représentations de la communauté et du sujet politiques se fondait le nouveau discours pédagogique québécois et quelles pratiques éducatives découlaient de ces représentations.

En ce qui concerne les représentations de la communauté politique, nous avons constaté que le nouveau discours pédagogique présente le Québec, de même que les autres sociétés contemporaines, comme des sociétés marquées avant tout par leur diversité interne plutôt que par leur contribution spécifique à la diversité du monde, ainsi que par le changement, auquel les individus devraient constamment s'adapter. S'appuyant sur sa mission de socialisation, l'école se présente non seulement comme une institution dans laquelle les élèves sont en contact avec cette diversité et ce changement, mais aussi qui doit préparer ses élèves à vivre dans une société diversifiée et changeante. Pour ce faire, elle entend favoriser le rapprochement interculturel, lutter contre les discriminations, valoriser les identités minoritaires et proposer une nouvelle conception de la citoyenneté, fondée sur des valeurs universelles et des comportements individuels responsables, plutôt que sur une culture ou sur des institutions communes, trop associées au groupe majoritaire. Les échelles mondiale et communautaire, plutôt que nationale, sont d'ailleurs privilégiées pour l'exercice de cette citoyenneté.

Le sujet politique est présenté quant à lui, comme un individu libre et unique, porteur d'une identité complexe, sur laquelle il s'appuie pour revendiquer une reconnaissance symbolique, accompagnée de droits. On insiste sur ce qui singularise l'individu et non sur ce qui l'unit à ses concitoyens. À cette conception de l'individu correspond une vision de l'élève, apprenant autonome, titulaire de droits et futur citoyen, qu'il faut accompagner dans la construction de son identité propre, plutôt que de transmettre à l'ensemble des élèves une culture commune héritée des générations précédentes. En se centrant sur l'élève-individu, l'école invite celui-ci à se dévoiler, à partager ses émotions, à donner son opinion, à témoigner de ses expériences intimes, espérant ainsi favoriser son plein épanouissement et son développement intégral.

De ces conceptions de la communauté et du sujet politiques résulte un élargissement de la mission de l'école qui inclut des objectifs ambitieux de transformation individuelle et sociale. Ces objectifs sont particulièrement bien servis par le renouveau pédagogique. D'une part, en formulant les objectifs des cours sous la forme de compétences à maîtriser plutôt que de connaissances à acquérir, l'approche par compétences (APC) permet de mettre à l'avant-plan des objectifs comportementaux qui vont bien au-delà des habiletés intellectuelles et qui s'inscrivent dans des finalités sociales et politiques. Cela s'observe particulièrement dans les cours du domaine de l'*Univers social*, avec certaines compétences développées en Histoire (*construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*) et en Géographie (*construire sa conscience citoyenne*

à l'échelle planétaire), mais également dans les cours du domaine du *Développement personnel*, avec des compétences développées en Éthique et culture religieuse (*Pratiquer le dialogue*), ainsi qu'en Éducation physique et à la santé (*Adopter un mode de vie sain et actif*). D'autre part, en insistant sur la construction des connaissances par l'élève lui-même plutôt que sur leur transmission par l'enseignant, le constructivisme pédagogique s'arrime aux visées individualistes de l'école québécoise. Lorsqu'elle invite l'élève à apprendre par lui-même de façon active des connaissances qu'il aura choisies de façon autonome à partir de ses intérêts personnels et de sa réalité immédiate, l'école favorise l'individualisation du rapport au savoir plutôt que le partage d'un patrimoine. L'identité de chacun est ainsi privilégiée au détriment de la culture commune.

5.2 Les attentes envers les parents

Afin d'atteindre les objectifs ambitieux du nouveau discours pédagogique québécois, l'école compte non seulement sur l'action directe auprès des élèves durant les heures de classe [6], mais aussi sur la collaboration des parents, afin de s'assurer que leur influence ne vienne pas contrecarrer les objectifs ministériels, mais au contraire, qu'elle converge avec eux afin de les renforcer.

Si le premier rôle accordé aux parents, qui consiste à soutenir leurs enfants dans leurs apprentissages scolaires, n'est pas particulièrement nouveau, les deux autres rôles, soit celui d'adhérer aux valeurs de l'école et celui de modifier leurs habitudes de vie et celles de leurs enfants, nous apparaissent directement liés au nouveau discours pédagogique et à la société des identités.

5.2.1 Soutenir les enfants dans leurs apprentissages scolaires

Les parents sont d'abord sollicités pour soutenir les enfants dans leurs apprentissages. Leur rôle consiste alors à les encourager, à les accompagner et à s'intéresser à ce qu'ils apprennent. Constatant que les parents suivent de près les apprentissages de leurs enfants au primaire, mais qu'ils ont tendance à délaisser ce rôle lorsque leurs adolescents franchissent les portes de l'école secondaire, le Ministère propose aux enseignants de convaincre les parents de maintenir leur encadrement. Dans un document intitulé *Rapprocher les familles et l'école secondaire* (Commission des programmes d'études, Ministère de l'Éducation, 2004), on souligne qu'« il importe que les enseignantes et enseignants encouragent les parents à se rendre disponibles à la maison, à se montrer attentifs à la vie de leurs jeunes et à les soutenir dans leurs aspirations et leurs réalisations » (p. 4). Il ne s'agit donc pas uniquement de fournir de l'information aux parents pour qu'ils puissent comprendre la matière enseignée et connaître les consignes des devoirs et leçons, mais de dire aux parents comment se comporter avec leurs enfants, de les convaincre de s'impliquer dans leurs apprentissages. Dans le même document, on souligne que « les parents doivent savoir qu'ils peuvent contribuer à la réussite des jeunes en adoptant simplement un comportement chaleureux, ouvert et attentif à leur vie scolaire » (p. 4). On invite alors le personnel scolaire à « bien informer les parents sur leur rôle » (p. 9) afin de « les aider à exercer ce rôle » (p. 9).

6. Pour une présentation détaillée des actions menées directement auprès des élèves, voir Quérin (2015).

On présume ainsi que les parents ne savent pas comment agir et que c'est à l'école de leur indiquer quelles attitudes ils doivent adopter avec leurs enfants. Pour aller plus loin dans cette direction, le Ministère a créé un guide à leur intention, intitulé *Devoirs et leçons : j'accompagne mon enfant* (Ministère de l'Éducation, 2011). Bien que les rédacteurs aient fait preuve d'une certaine prudence en rappelant que le document « ne remplace pas [le] bon jugement » (p. 1) des parents, ou encore, que les parents « connaisse[nt] ou devine[nt] les attitudes qui ont une influence positive sur les apprentissages scolaires de [leur] enfant » (p. 2), l'essentiel du guide consiste en une série de consignes à l'endroit des parents, accompagnées d'exemples ou de contre-exemples, sur la manière d'accompagner adéquatement leurs enfants. Après leur avoir indiqué que leur rôle « en est d'abord un de soutien et d'encouragement » (p. 1) et qu'« il faut d'abord et avant tout qu'[ils soient] présent[s] auprès de [leur] enfant » (p. 2), le document énumère les bonnes pratiques attendues de la part des parents envers leur enfant, en soulignant, par exemple, qu'« il est important respecter son rythme et sa personnalité » (p. 3), ou encore « de souligner ses réussites et de l'amener à se sentir fier de lui » (p. 4).

L'un des domaines où la participation des parents est la plus sollicitée est l'apprentissage de la lecture. Études à l'appui, les documents soulignent à grands traits l'importance de la lecture en famille pour l'apprentissage de la lecture, qui est à la base de nombreux apprentissages plus complexes essentiels à la réussite scolaire. Dans *Le plaisir de lire et d'écrire, ça commence bien avant l'école* (Ministère de l'Éducation, 2003*b*), un programme s'adressant aux familles défavorisées, on propose « des activités de formation et de sensibilisation des parents » (p. 3), visant à développer « des pratiques parentales positives » (p. 3) à l'égard de la lecture. Plusieurs programmes de littératie familiale ont été développés afin de « soutenir l'intégration d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les pratiques familiales et les différents lieux et les services fréquentés par les enfants de 5 ans et moins des milieux défavorisés, leurs parents et leurs grands-parents » (p. 7). Plutôt que d'intervenir directement auprès des enfants, on propose de « former les parents sur les procédés et les moyens pour éveiller les enfants à la lecture et à l'écriture » (p. 8) ainsi que d'« élaborer des stratégies pour inciter les pères à participer à l'éveil à la lecture et à l'écriture de leurs enfants » (p. 8). La question de la lecture occupe également une section du guide *Devoirs et leçons : j'accompagne mon enfant* (Ministère de l'Éducation, 2011). On y suggère notamment aux parents de « prendre le temps de lire avec leur enfant aussi souvent que possible ; en bas âge, lui faire la lecture à voix haute, l'écouter lire une histoire, lire chacun son tour » (p. 4).

On craint également que les parents ne soient pas suffisamment outillés pour soutenir leurs enfants dans l'apprentissage des mathématiques, particulièrement en milieu défavorisé. En 2012, le Ministère a fait paraître un document intitulé *Agir autrement en mathématique pour la réussite des élèves en milieu défavorisé* (Ministère de l'Éducation, 2012 *a*). Les familles de ces milieux y sont présentées comme des environnements carencés, qui ont besoin de l'école pour apprendre à s'impliquer correctement auprès de leurs enfants. On déplore qu'« en milieu défavorisé la culture familiale p[uisse] être très différente de la culture scolaire » (p. 40) ou encore qu'« en milieu défavorisé, l'apprentissage des élèves présente des défis particuliers » (p. 52). L'école apparaît

alors comme la solution pour combler les lacunes du milieu familial, non seulement en offrant aux élèves une instruction qui leur permettra un jour d'améliorer leur sort, mais aussi, plus immédiatement, en intervenant auprès des parents afin qu'ils jouent adéquatement leur rôle. Les parents ne sont pas directement accusés, mais, lorsque l'on demande aux écoles de « proposer des stratégies afin de favoriser une plus grande participation parentale dans une perspective de plus grande cohérence entre les apprentissages réalisés à l'école et ceux réalisés à la maison » (p. 49), comment ne pas comprendre que l'implication des parents est jugée trop faible ou inadéquate ? Lorsque l'on rappelle qu'« en milieu défavorisé, il importe que les parents s'intéressent au vécu scolaire de leur enfant et entretiennent un rapport positif à l'école » (p. 50), comment ne pas comprendre que les parents sont considérés comme insuffisamment intéressés par la scolarité de leurs enfants ?

Afin de régler les problèmes observés au sein des familles défavorisées sans blâmer explicitement les parents, le Ministère adopte un vocabulaire optimiste et propose de mettre en place des moyens « axés sur la valorisation du rôle parental » (p. 49). De façon paternaliste, l'école s'accorde le mandat de rassurer les parents quant à leur capacité à s'occuper de leurs enfants conformément à ses propres attentes. Se plaçant au-dessus des parents, l'école se propose d'« intervenir sur le sentiment de compétence des parents en les outillant » (p. 34). Une activité suggérée aux enseignants du préscolaire est particulièrement révélatrice à cet égard : on leur propose d'inviter les parents en classe à la rentrée scolaire et de leur faire résoudre des problèmes mathématiques avec leur enfant. L'objectif de cette activité est « d'observer la culture de la famille et aussi de voir les acquis mathématiques des élèves » (p. 40). Comment ne pas y voir une infantilisation des parents, relégués au statut d'élèves observés et sanctionnés par l'enseignant ?

Sans nier l'influence de la classe sociale et de la socialisation familiale sur les résultats scolaires des élèves, on peut tout de même souligner que les programmes mis en place pour favoriser la réussite des élèves des milieux défavorisés en lecture et en mathématiques adoptent une approche très directive à l'endroit des parents. On peut douter que ceux-ci apprécient de se faire faire la leçon par l'école, d'autant plus que ces programmes font l'impasse sur les causes structurelles des difficultés qu'ils rencontrent. En faisant porter aux parents la responsabilité de s'impliquer davantage dans la scolarisation de leurs enfants, sous les bons conseils de l'école, on néglige les conditions matérielles qui font obstacles à cet investissement parental, tels que la monoparentalité, les horaires de travail atypiques ou l'insécurité alimentaire.

5.2.2 Adhérer aux valeurs de l'école

Le fait que l'école indique aux parents comment se comporter avec leurs enfants peut sembler normal en matière d'instruction, puisque c'est là une mission qui relève en priorité de l'école. Lorsqu'il s'agit d'apprentissages scolaires, comme la lecture, les mathématiques ou les devoirs en général, on pourrait faire valoir que l'école est la mieux placée pour informer les familles quant aux meilleurs moyens d'aider leurs enfants et que de nombreux parents ne demandent pas mieux que d'être éclairés en ces matières. Les choses se compliquent toutefois lorsqu'il s'agit d'informer ou de « sensibiliser »

les parents sur des sujets qui ne concernent pas directement l'instruction, mais plutôt les valeurs, les rapports humains et la vie en société.

Accordant une place accrue à la mission de socialisation de l'école, les curriculums issus du renouveau pédagogique mettent l'accent sur les valeurs, les attitudes et les comportements des élèves. Alors que certains parents s'opposent à ces orientations, notamment parmi les familles immigrantes (Lenoir, 2012), leur critique, lorsqu'elle est abordée dans les documents ministériels, est présentée comme une preuve d'ignorance à laquelle il convient de répondre par une meilleure communication. Dans un document intitulé *Les défis et les enjeux de l'enseignement secondaire au deuxième cycle*, publié par le Comité-conseil sur les programmes d'études, on déplore que, « depuis le début du renouveau pédagogique, il apparaît régulièrement dans le discours public que plusieurs parents manquent de repères pour faire face aux changements en cours » (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 23). La critique populaire est ainsi réduite à un manque de repères. Les parents ne seraient pas opposés au renouveau pédagogique, mais simplement mal outillés pour accompagner leurs enfants dans cette école nouvelle. La solution résiderait alors dans « la pertinence de l'information, sa clarté et la diversité des moyens de la transmettre aux parents » (p. 23). En ce qui concerne plus spécifiquement les immigrants, la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle* (Ministère de l'Éducation, 1998*b*) mentionne que les difficultés de collaboration entre l'école et les familles peuvent être attribuées en partie « à des valeurs sociales et éducatives ainsi qu'à des pratiques différentes de part et d'autre » (p. 15), autrement dit, à « un décalage entre les attentes de l'école et certaines réalités familiales » (p. 16). Le quatrième volet de la politique, intitulé *Partenariat école-famille-communauté*, doit remédier à cette situation et « permettre aux parents des jeunes immigrants de se familiariser avec le mode de fonctionnement et les valeurs de l'école québécoise et de faciliter l'adaptation de leur rôle parental » (p. 34). La critique exprimée par ces familles est ainsi interprétée comme une méconnaissance du système scolaire québécois et non comme une opposition légitime.

Cette lecture apparaît également dans le *Programme de formation*. Suite aux nombreux débats ayant entouré l'implantation du renouveau pédagogique au primaire, le programme du premier cycle du secondaire fait mention des parents et de l'importance de leur adhésion au renouveau pédagogique. En effet, le *Programme de formation* vient « préciser les visées et les orientations qui guideront les choix éducatifs du personnel enseignant, de l'ensemble du personnel de l'école et de son conseil d'établissement ainsi que des parents » (Ministère de l'Éducation, 2006, n.p.). En d'autres termes, tous ceux qui participent à la socialisation de l'enfant, que ce soit en contexte scolaire ou dans la famille, doivent suivre le programme. Les parents sont ainsi invités à s'approprier le programme et ses orientations. On rappelle que « les modalités de communication entre l'école et la famille doivent être bidirectionnelles » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 14), mais on ajoute toutefois que « les parents joueront d'autant mieux leur rôle dans cet exercice qu'ils auront saisi le sens du *Programme de formation*, lequel balise les interventions scolaires » (p. 14). Cette position a toutefois été adoucie dans le programme du deuxième cycle qui stipule que les parents pourront mieux jouer leur rôle « s'ils saisissent le sens et les finalités du *Programme de formation* et s'ils sont confiants que leurs aspirations seront prises en compte à l'école » (Comité consultatif

sur l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, Ministère de l'Éducation, 2007, p. 23). La relation entre le système scolaire et la famille demeure toutefois inégale : les orientations du programme sont imposées aux parents et ce n'est qu'à l'intérieur de ce cadre qu'ils peuvent formuler des demandes à l'école. En effet, « le *Programme de formation* établit les bases d'un contrat moral entre les établissements scolaires et la société, tout particulièrement les parents et les élèves » (Comité sur les affaires religieuses, Ministère de l'Éducation, 2006, n.p.), sans toutefois que la société et les parents en question n'aient été consultés quant aux termes du contrat et sans qu'ils puissent s'en retirer, le programme étant obligatoire dans l'ensemble des écoles du Québec, qu'elles soient publiques ou privées.

L'un des changements apportés par le renouveau pédagogique est l'introduction, dans le curriculum, de « domaines généraux de formation » transversaux devant « servir de points d'ancrage au développement des compétences transversales et des compétences disciplinaires » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 42). Au nombre de cinq [7], ces grands thèmes doivent être abordés à des degrés divers par l'ensemble des programmes disciplinaires. Ils visent à inscrire les apprentissages scolaires dans les enjeux de la vie quotidienne des élèves et à les amener à développer certaines attitudes par rapport à ce qui les entoure. Toutefois, comme l'indique le document *Vers un élève citoyen* (Ministère de l'Éducation, 2004), « pour ancrer certaines attitudes résultant de l'exploitation des domaines généraux de formation, l'école doit rechercher et favoriser la collaboration avec les parents en vue d'assurer le prolongement des activités scolaires dans le milieu d'appartenance familial » (p. 42). Or, ces attitudes ont été choisies par les acteurs du système scolaire et peuvent entrer en confrontation avec les valeurs familiales.

La sexualité est l'un de ces sujets sensibles où les messages véhiculés à l'école ne correspondent pas toujours à ceux qui sont promus dans la famille. Dans un document portant sur la scolarisation des mères adolescentes (Ministère de l'Éducation, 1998*a*), on espère « encourager les parents à être les premiers guides des jeunes dans leur apprentissage de la sexualité » (p. 7). Cela implique notamment que les parents doivent encourager leurs adolescents « à s'exprimer le plus librement possible sur leur sexualité naissante et, le cas échéant, sur leurs relations sexuelles » (p. 7). Or, dans bien des familles, la sexualité est considérée comme une affaire privée qui relève de l'intimité de chacun et qui n'a pas à faire l'objet de discussions. Si le fait d'inviter son fils ou sa fille à s'exprimer sur ses relations sexuelles peut être perçu comme une ouverture salutaire dans certaines familles, elle peut être interprétée comme une indiscrétion dans d'autres. En prenant position sur cette question, l'école propose un modèle familial jugé supérieur aux autres. Dans *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation* (Ministère de l'Éducation, 2003*a*), on préconise également certaines attitudes parentales en matière d'éducation à la sexualité [8] :

7. 1. Santé et bien-être ; 2. Orientation et entreprenariat ; 3. Environnement et consommation ; 4. Médias ; 5. Vivre-ensemble et citoyenneté.

8. Malgré les nombreuses intentions exprimées dans ce document à l'effet de faire de la sexualité une question transversale abordée par les enseignants de diverses disciplines, il semblerait que, dans les faits, l'éducation sexuelle soit à peu près absente de l'école québécoise depuis l'introduction du renouveau pédagogique qui a mis fin aux cours de formation personnelle et sociale (FPS). Au cours des dernières années, de nombreux appels en faveur d'un cours consacré exclusivement à l'éducation sexuelle ont été exprimés. Un

> « Les parents ont le devoir d'aider leurs enfants à devenir de futurs adultes bien informés concernant la sexualité tout en leur indiquant les limites qui parfois s'imposent et en leur offrant une éducation qui est cohérente. Il appartient également aux parents de créer un climat de confiance qui permettra à l'enfant de poser les questions qui le préoccupent. » (p. 33)

Les documents ministériels préconisent ainsi un certain type de rapport parent-enfant. Dans le *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire* (Ministère de l'Éducation, 2012*c*), on présente le « style parental démocratique et encourageant l'autonomie » (p. 5) comme un « facteur de protection » lors de la transition du primaire vers le secondaire, alors qu'un « style parental autoritaire ou permissif » (p. 5) serait plutôt un « facteur de risque » (p. 5) qui nuirait à la réussite de cette transition.

Dans le *Plan d'action sur l'intimidation à l'école* (DO*10*03), on propose de « soutenir les parents dans leur rôle » (p. 5) avec les moyens suivants :

— « ateliers sur les pratiques parentales liées à l'encadrement et à la discipline ;
— informations permettant de superviser les fréquentations de leur enfant ;
— information sur les stades de développement de leur enfant » (p. 5).

Si le troisième énoncé renvoie à de l'information factuelle, les deux premiers renvoient clairement à la manière dont les parents devraient éduquer leurs enfants.

Les auteurs des documents analysés semblent également se méfier des parents lorsqu'il s'agit d'apprendre aux élèves à composer avec la diversité ethnique et religieuse. Cette question occupe une place importante dans le curriculum, puisqu'elle est au cœur de l'une des trois missions de l'école québécoise (*Socialiser dans un monde pluraliste*), d'un domaine général de formation (*Vivre-ensemble et citoyenneté*) et d'un cours enseigné tout au long du parcours scolaire (*Éthique et culture religieuse*), en plus d'être un thème privilégié dans un autre cours *(Histoire et éducation à la citoyenneté).* Le cours d'*Éthique et culture religieuse,* en particulier, est présenté par l'un de ses concepteurs comme un « enseignement normatif » (Leroux, 2016, p. 55) orienté vers « une finalité sociale » (p. 119) et fondé sur le « respect absolu de toute position religieuse » (Leroux, cité par Proulx, 2008, p. 9). Le programme stipule qu'après avoir suivi ce cours, au terme de ses études secondaires, il importe que le finissant « démontre une connaissance approfondie de certains comportements qui conviennent à l'égard de la diversité » (SEC2*DP*03, p. 23).

À l'approche de l'implantation de ce cours, des comités ministériels ont manifesté la crainte que les parents ne transmettent des préjugés qui auraient pour effet de nuire à l'éducation pluraliste offerte à l'école. Une volonté manifeste de sensibiliser les parents en cette matière apparaît dans le cadre de la controverse des accommodements raisonnables. Dans son avis au ministre déposé en 2006, le Comité sur les affaires religieuses souligne que le modèle de laïcité ouverte préconisé par le Gouvernement doit être compris et accepté par les parents pour pouvoir être efficacement mis en place dans les écoles. Les réticences des parents sont alors assimilées à une mécompréhen-

projet pilote est actuellement à l'essai dans certaines écoles québécoises et pourrait être étendu à l'ensemble des écoles québécoises en 2017 (Orfali, 2015).

sion qu'il convient de corriger : « Le Comité considère qu'il est important de dégager une vision intégrée des éléments constitutifs de la laïcité ouverte et de remédier aux incompréhensions actuelles par de l'information donnée à la population, notamment aux parents » (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 53-54). L'année suivante, le Comité consultatif sur l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (Comité Fleury) va dans le même sens. Dans son rapport, on affirme que les parents « devraient également bénéficier de cet effort de sensibilisation dont les résultats seront d'autant plus importants que tous les acteurs de l'école seront rejoints et partageront une vision commune de la diversité qui les entoure » (Ministère de l'Éducation, 2007, p. 41).

Les parents doivent donc être convaincus d'adhérer à la même vision de la diversité et à la même manière d'agir en sa présence, afin que les efforts de l'école en matière de rapports interculturels ne soient pas contrecarrés par des notes discordantes entendues dans la famille. Les membres du Comité Fleury, comme ceux du Comité sur les affaires religieuses, considèrent que l'édification d'une vision commune de la diversité doit passer par la formation des parents. Ceux qui siègent aux Conseils d'établissement, et qui ont donc voix au chapitre dans certaines prises de décision concernant l'école, sont particulièrement visés. Alors que ces représentants sont censés avoir pour rôle de faire entendre la voix des parents au sein de l'école, d'apporter une contribution externe au milieu scolaire, les membres du comité proposent plutôt de s'assurer que ces parents adhèrent à la vision de la diversité préconisée dans leur rapport. Déplorant le fait que « peu de parents membres de conseils d'établissement ont eu l'occasion de recevoir une sensibilisation à l'accommodement raisonnable » (p. 41), ils proposent de « sensibiliser les parents et particulièrement ceux des conseils d'établissement à l'accommodement raisonnable et à la prise en compte de la diversité » (p. 41).

Le terme « sensibiliser », employé dans le rapport Fleury, est d'ailleurs omniprésent dans notre corpus. S'il s'agit, la plupart du temps, de prendre prétexte d'un cours pour sensibiliser les élèves [9], plusieurs documents proposent également de « sensibiliser » les parents à divers phénomènes, tels que les réalités vécues par les mères adolescentes (DO*98*03, p. 3), les élèves handicapés ou en difficulté (Ministère de l'Éducation, 1999, p. 7), ou encore l'homophobie (Ministère de l'Éducation, 2010). On propose également de « déconstruire la perception négative que les parents ont de la formation professionnelle et technique » (Ministère de l'Éducation, 2013*a*, p. 23). Les parents sont ainsi présentés comme des personnes mal informées qu'il faut convaincre, comme des obstacles potentiels à l'atteinte des visées de l'école québécoise, en raison de leur méconnaissance, de leurs préjugés ou de leurs incompréhensions. S'il faut les « sensibiliser », c'est que l'on considère qu'ils sont insuffisamment ou inadéquatement « sensibles » à certains enjeux. Encore une fois, ce qui est évacué avec ce terme, c'est la possibilité d'un réel désaccord entre les parents et l'école. En misant sur la sensibilisation des parents pour contribuer à la résolution de problèmes ciblés par le Ministère, les auteurs des documents laissent croire que l'opinion publique, sur ces questions controversées, se divise entre sensibles et insensibles, voire entre informés et ignorants. Cette approche de sensibilisation éclipse le caractère politique de ces débats, au sein desquels s'affrontent non seulement différentes « sensibilités », mais surtout, des arguments et des principes auxquels chacun est libre d'adhérer ou non.

9. Pour une analyse détaillée de la sensibilisation auprès des élèves, voir J. Quérin (2015)

Sous couvert de sensibilisation, on assiste donc à une dépolitisation des débats publics et à une négation du droit des parents d'être en désaccord avec les orientations de l'école québécoise.

5.3 Modifier leurs habitudes de vie et celles de leurs enfants

L'activité physique et l'alimentation constituent un autre domaine dans lequel l'école souhaite voir les parents jouer un rôle auprès de leurs enfants. Dans le cadre du renouveau pédagogique, le thème des saines habitudes de vie doit être abordé dans plusieurs cours avec le domaine général de formation *Santé et bien-être*, mais surtout, avec le remplacement des cours d'éducation physique par des cours d'*Éducation physique et à la santé*. Ce changement n'est pas qu'un simple ajout permettant de rappeler que l'activité physique a des effets bénéfiques sur la santé. Il s'agit d'un changement profond dans le rôle que souhaite jouer l'école en matière de promotion de l'activité physique et des saines habitudes de vie. Comme l'explique le programme du primaire (Ministère de l'Éducation, 2001) :

> « Traditionnellement l'enseignement de l'éducation physique s'est centré sur les actions et sur le développement de l'efficience motrice chez les jeunes, le postulat étant que la maîtrise d'habiletés motrices les conduirait naturellement à pratiquer des activités physiques de diverses natures. Les résultats alarmants des études sur les habitudes de vie des jeunes Québécois indiquent toutefois qu'il faut aller bien au-delà de cette efficience si on veut les amener à adopter un mode de vie sain et actif (p. 256). »

La fin justifie les moyens : face à l'échec des anciens programmes à rendre les jeunes physiquement actifs, l'école décide de s'assurer que les élèves aient des bonnes habitudes de vie à l'intérieur comme à l'extérieur de ses murs. Cette incursion dans la vie extra-scolaire nécessite évidemment l'implication d'autres acteurs que les enseignants d'éducation physique. Le programme stipule que la responsabilité incombe « à toute l'équipe-école, aux parents et à la communauté » (p. 256). Si les deux premières compétences du programme, *Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* et *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* peuvent se dérouler à l'école, la troisième compétence_, Adopter un mode de vie sain et actif_, doit nécessairement se prolonger à la maison. Le programme précise d'ailleurs que « le développement de cette compétence se fait par l'expérimentation d'activités physiques en milieu scolaire, familial ou communautaire et par des discussions » (p. 266).

Le cours d'*Éducation physique et à la santé* n'est pas le seul outil dont dispose l'école pour amener les élèves à adopter de saines habitudes de vie. La politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif, *Pour un virage santé à l'école* (Ministère de l'Éducation, 2007), se propose d'« améliorer la santé des jeunes par la création d'un environnement propice à la saine alimentation et à l'adoption d'un mode de vie physiquement actif » (p. 5). Afin d'atteindre les objectifs fixés par le Ministère, on propose notamment de « sensibiliser les parents aux saines habitudes alimentaires et au mode de vie physiquement actif » (p. 27). Si la participation des parents est souhaitée, dans la mesure où l'on propose d'« associer les jeunes et leurs parents à la mise en œuvre de la politique locale afin qu'ils se sentent impliqués dans

les changements du milieu » (p. 31), cette implication ne doit se faire qu'une fois que les parents sont bien renseignés par l'école. Ainsi, « lorsqu'il s'agit de promouvoir une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif, l'école et l'élève y gagnent si les parents et la communauté sont bien informés » (p. 28). Les rédacteurs de la Politique-cadre semblent d'ailleurs conscients de la posture délicate dans laquelle ils se trouvent par rapport aux parents, puisqu'ils précisent que « le fait d'établir des orientations en milieu scolaire n'a pas pour but de déresponsabiliser le milieu familial » (p. 18). En effet, les mesures mises en place n'ont pas pour effet de retirer aux parents leurs responsabilités dans l'éducation de leurs enfants, mais d'orienter cette éducation dans une certaine direction afin que les actions parentales convergent avec celles de l'école. Autrement dit, on ne dit pas aux parents de cesser d'éduquer leurs enfants, on leur dit de les éduquer conformément aux objectifs ministériels.

Dans un premier bilan de la mise en œuvre de cette politique (Ministère de l'Éducation, 2012*b*), on présente des exemples de mesures prises par diverses écoles, ainsi que des suggestions à l'intention de celles qui voudraient améliorer leur bilan. Cela permet de constater qu'en plus des changements institutionnels visant, par exemple, à offrir des menus plus sains dans les cafétérias ou de l'offre d'activités physiques scolaires et parascolaires pour les élèves, plusieurs mesures s'adressent directement aux parents. Par exemple, il est question de « profiter d'activités spéciales pour sensibiliser les parents aux saines habitudes alimentaires et au mode de vie physiquement actif » (p. 2) ou de « tenir des stands à l'occasion de visites de parents à l'école » (p. 7). On dresse un bilan globalement positif de l'application de la Politique-cadre, mais on rappelle que « pour maintenir les changements apportés et en effectuer de nouveaux, il faut continuellement sensibiliser les élèves, leurs familles, le personnel scolaire et la communauté à l'importance d'adopter et de maintenir de saines habitudes de vie » (p. 8).

Un rapport d'évaluation plus détaillé de la Politique-cadre paru l'année suivante (Ministère de l'Éducation, 2013 *b*) dresse un portrait moins optimiste. On y apprend que plusieurs écoles ont misé sur les parents pour favoriser l'adoption de meilleures habitudes de vie de la part des élèves. On mentionne l'existence d'« actions de promotion, d'éducation et de communication [qui] s'adressent essentiellement aux élèves et aux parents » (p. 107). On souligne que plusieurs écoles donnent à leurs élèves des « devoirs actifs », qui consistent à pratiquer une activité physique d'une durée déterminée et qui sont « à faire avec le parent » (p. 128). Toutefois, malgré ces efforts, de nombreux intervenants interrogés dans le cadre de l'évaluation de la Politique-cadre déplorent le manque de collaboration des parents. Si on rappelle « l'importance de partager une vision commune de la santé et du bien-être » (p. II) et d'« assurer l'implication des familles » (p. II) ou encore le « rôle primordial des parents » (p. 69), la déception des acteurs impliqués dans la promotion des saines habitudes de vie face aux parents est manifeste. Ainsi, on note que « plusieurs croient qu'il existe un manque d'éducation, de promotion et de communication entre les actions qu'entreprend le milieu scolaire avec la Politique-cadre et le milieu familial » (p. 106), on déplore « un manque de vision commune entre les acteurs en lien avec les orientations proposées par la Politique-cadre » (p. 108) ainsi qu'« une divergence entre les actions du milieu scolaire et celles du milieu familial » (p. 108). Les nutritionnistes et les kinésiologues

interrogés par les membres du comité d'évaluation émettent des jugements particulièrement négatifs à l'endroit des parents, notamment en ce qui a trait aux aliments qu'ils placent dans la boîte à lunch de leurs enfants (p. 116). Parmi les obstacles à l'atteinte des objectifs de la Politique-cadre, on mentionne « un manque de vision commune chez les intervenants et la présence de facteurs d'influence, comme les environnements familial et communautaire [...] qui ne suivent pas nécessairement les orientations de la Politique-cadre » (p. 139). On déplore donc que les parents, lorsqu'ils exercent leur autorité parentale et font des choix pour leurs enfants, ne respectent pas une politique ministérielle. Or, contrairement aux employés du réseau scolaire, les parents ne relèvent d'aucune autorité gouvernementale qui pourrait les assujettir à cette politique et leur demander de rendre des comptes.

Ce constat d'échec relatif de la Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif renvoie finalement aux impasses du renouveau pédagogique, qui repose sur un élargissement de la mission de l'école nécessitant la collaboration des parents. Comme l'indique le rapport d'évaluation de la Politique-cadre, « le renouveau pédagogique s'inscrit justement dans cette volonté de travailler en partenariat et propose l'instauration d'une nouvelle culture collaborative dans le système scolaire québécois » (p. 139). Or, en cherchant à prolonger les objectifs scolaires à l'ensemble des milieux de vie de l'élève, on assigne à des acteurs extra-scolaires, et en premier lieu aux parents, la responsabilité d'adhérer aux orientations scolaires et de contribuer à leur mise en œuvre et ce, sans les avoir consultés et sans s'être assuré de leur volonté d'y participer. Le manque d'implication des parents est interprété comme étant la conséquence d'« un manque d'éducation, de promotion et de communication entre les actions qu'entreprend le milieu scolaire avec la Politique-cadre et le milieu familial » (p. 106). La possibilité que les parents n'aient pas le temps ou la capacité de modifier leurs habitudes de vie ou encore qu'ils choisissent, de manière informée et rationnelle, de ne pas le faire, n'est pas envisagée.

6 En guise de conclusion : pour en finir avec la coéducation, place à la complémentarité et à la confiance mutuelle

Qu'il s'agisse d'accompagnement des enfants dans leurs apprentissages, d'adhésion aux valeurs de l'école ou de modification de leurs habitudes de vie et de celles de leurs enfants, le discours sur le rôle des parents prend toujours la même forme : le ministère se dote d'orientations qui doivent être initiées à l'école et se poursuivre dans la famille, et mise sur la communication et la sensibilisation pour s'assurer de la collaboration des parents. Le rôle accordé aux familles consiste finalement à être le relais de l'école. Bien qu'il soit question de prendre en compte les caractéristiques spécifiques et les besoins de certaines familles (défavorisées, immigrantes, etc.), cette prise en compte ne concerne que les modalités d'application des politiques, et non leurs orientations qui doivent être partagées par tous.

La coéducation promue par le nouveau discours pédagogique nous apparaît illusoire : il ne peut y avoir de coéducation sans vision commune et il ne peut y avoir de vision commune que si l'une des parties prenantes peut imposer la sienne. Alors que la famille ne peut obliger l'école à partager ses valeurs et ses méthodes, le fait que l'école

puisse de son côté s'immiscer dans les familles place ces deux agents de socialisation fondamentaux dans la vie des enfants dans une relation asymétrique.

Afin de rétablir l'équilibre, il importe de reconnaître qu'il est possible que l'école et la famille soient en désaccord quant aux valeurs et aux comportements à promouvoir auprès des enfants, que ces désaccords sont légitimes, qu'ils peuvent parfois être résolus par une meilleure communication, mais qu'ils peuvent aussi, parfois, être insurmontables. Tant que cette réalité ne sera pas acceptée, les parents reprocheront à l'école de lui imposer ses façons de faire, alors que l'école reprochera aux parents d'être insuffisamment ou inadéquatement impliqués dans son projet éducatif. En distinguant plus clairement les responsabilités de chacun, en rétablissant des frontières entre la mission de l'école et celle des parents, on peut espérer que chacun accepterait de laisser l'autre faire son travail à sa façon, même s'il n'est pas toujours d'accord avec lui. À notre avis, ce n'est pas en cherchant à s'entendre à tout prix, mais plutôt en misant sur leur complémentarité, que l'école et les familles pourront réapprendre à se faire mutuellement confiance.

7 Références

Beauchemin, J. (2004). *La société et identités : éthique et politique dans le monde contemporain.* Montréal, Athéna Éditions.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes, *Recherches qualitatives,* 26 (2), 1-18.

Bouchard, G. (1999). *La nation québécoise au futur et au passé.* Montréal, VLB éditeur.

Cerqua, A. et Gauthier, C. (2010). *Esprit, es-tu là ? Une analyse du discours de la réforme de l'éducation au Québec.* Québec, les Presses de l'Université Laval.

Comité consultatif sur l'accommodement raisonnable en milieu scolaire. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs.* Québec, Gouvernement du Québec.

Comité sur les affaires religieuses. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *La laïcité scolaire au Québec : Un nécessaire changement de culture institutionnelle.* Québec, Gouvernement du Québec.

Commission des programmes d'études. Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Vers un élève citoyen : Avis au ministre de l'éducation sur les domaines généraux de formation dans le programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire.* Québec, Gouvernement du Québec.

Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent.* Montréal, les Presses de l'Université de Montréal.

Duran, P. (1990). Le savant et la politique : pour une approche raisonnée de l'analyse des politiques publiques, *L'Année sociologique*, 40, 227-259.

Gagné, G. (2002) *Main basse sur l'éducation.* Québec, Éditions Nota bene.

Gauthier, C. et Tardif, M. (2005). *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours,* 2e édition, Montréal, Chenelière éducation.

Gellner, E. (1989). *Nations et nationalisme.* Paris, Payot.

Gouvernement du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires.* Rapport final. Québec, Ministère de l'Éducation, Commission des États généraux sur l'éducation.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l'école : rapport.* Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec.

Jutras, F. (2010). *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques* Québec, les Presses de l'Université du Québec.

Krieg-Planque, A. (2012). *Analyser les discours institutionnels.* Paris, Armand Colin.

Lenoir, A. (2012). La tension instruction-socialisation dans les relations école-familles immigrantes : une question de reconnaissance ? In Lenoir, Y. et Tupin, F. (dir.). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux* (395-422). Québec, Presses de l'Université Laval.

Lenoir, Y. (2005). Le "rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine, *Canadian Journal of Education,* 28 (4), 638-668.

Leroux, G. (2016). *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme.* Montréal, les Éditions du Boréal.

Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Premier cycle.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Rapprocher les familles et l'école secondaire.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003*a*). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003*b*). *Le plaisir de lire et d'écrire, ça commence bien avant l'école. Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : plan d'action en matière d'adaptation scolaire.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1998*a*). *Un nourrisson... et de l'ambition ! La scolarisation des mères adolescentes : défi et nécessité.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1998*b*). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013*a*). *Contrer le décrochage à la fin du secondaire.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013*b*). *Rapport d'évaluation : politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012*a*). *Agir autrement en mathématique. Pour la réussite des élèves en milieu défavorisé.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012*b*). *Bilan de la mise en œuvre de la politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012*c*). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Devoirs et leçons : j'accompagne mon enfant.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *L'homophobie, ça vaut le coup d'agir ensemble.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Les défis et les enjeux de l'enseignement secondaire au deuxième cycle.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007*a*). *Pour un virage santé à l'école : politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007*b*). Un programme de formation pour le XXI^{e} siècle. In *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Deuxième cycle.* Québec, Gouvernement du Québec.

Orfali, P. (2015, 15 octobre). Le programme d'éducation sexuelle est salué, mais sa mise en œuvre soulève des questions. *Le Devoir*, A6.

Proulx, J.-P. (2008). Rencontre avec Georges Leroux. Orientations et enjeux du programme d'éthique et culture religieuse. *Formation et profession*, 15 (1), 7-13.

Proulx, J.-P., Ollivier É. et Lessard, C. (1997). Le rapport de la commission des États généraux sur l'éducation, *Recherches sociographiques,* 38 (2), 335-344.

Quérin, J. (2015). *Le nouveau discours pédagogique québécois et les transformations de la communauté politique.* Thèse de doctorat en sociologie, Département de sociologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Parent, A-M. (1963-1966). *Rapport Parent — rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.* Imprimé et relié par Ronalds-Federated Limited, Imprimeur-relieur, pour le Gouvernement du Québec.

Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation : analyse du discours pédagogique.* Paris, Presses universitaires de France.

Rousseau, J.-J. (2009) (1re éd. 1765). *Émile ou de l'éducation.* Paris, Flammarion.

Sarfati, G.-É. (2007). *Éléments d'analyse du discours.* Paris, Armand Colin.

Yenne, M.l (2010). *Penser la nation québécoise.* Montréal, Québec Amérique.

Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation.* Paris, Presses universitaires de France.