



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

L'ÉCOLE, UNE COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Voies de renouvellement pour le secondaire

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Avril 1998

Québec 



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

L'ÉCOLE, UNE COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Voies de renouvellement pour le secondaire

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Avril 1998

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à sa Commission de l'enseignement secondaire, dont la liste des membres apparaît à la fin du document.

Recherche et rédaction : Hélène Pinard, Jacques Bordage, Claude Lamonde et Arthur Marsolais

Coordination : Jacques Bordage et Claude Lamonde

Soutien technique : Jacqueline Giroux et Lise Ratté au secrétariat, Nicole Lavertu au soutien à l'édition, Patricia Réhel à la documentation et Bernard Audet à la révision linguistique.

Avis adopté à la 462^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 22 janvier 1998.

ISBN : 2-550-32926-0

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 1998

Table des matières

Introduction	5	4. Pistes d'action pour une communauté de travail	28
CHAPITRE PREMIER		4.1 Trouver «communautairement» un espace institutionnel d'autonomie	28
Le sens et la vraisemblance d'une école secondaire «communauté éducative»	7	4.2 Un ressourcement typique d'une communauté éducative	29
1. Quelques assises dans l'histoire scolaire récente	7	4.3 Valorisation de la profession enseignante et communauté éducative ..	30
1.1 L'école, milieu de vie	7	5. Soigner sa «communauté de vie»	31
1.2 «Direction participative par objectifs» et projet éducatif	8	6. L'esprit d'une communauté éducative dans la classe elle-même	32
1.3 Une école communautaire et responsable	9	6.1 Ce que recouvre le concept de classe communautaire	32
2. L'enracinement social des besoins éducatifs	9	6.2 La pertinence de la classe communautaire	33
2.1 Une conjoncture qui configure de façon neuve les besoins sociaux	10	6.3 Des conditions favorables observées chez les élèves	34
2.2 Deux défis : la reconstruction des communautés humaines et des valeurs communes	11	6.4 L'apprentissage de la responsabilité dans les stratégies de la discipline	36
2.3 De la société aux jeunes à l'école : quelques traits utiles	12	6.5 La valorisation de la coopération	38
3. Une définition de la communauté éducative	15	6.6 Quelques incidences pédagogiques et organisationnelles	38
3.1 Une base de valeurs partagées et affichées	15	CHAPITRE TROIS	
3.2 Des traits organisationnels typiques d'une école secondaire communauté éducative	17	Des ponts entre la communauté éducative, les parents et la communauté environnante	41
3.3 Des relations humaines de qualité	19	1. Développer un partenariat entre l'école et les parents	43
CHAPITRE DEUX		2. Développer la collaboration entre l'école et l'environnement	45
Comment faire émerger ou consolider une communauté éducative? Des pistes d'action	21	Conclusion et recommandations	49
1. Pratiques significatives d'ici et d'ailleurs ...	22	Bibliographie	53
2. Les obstacles, problèmes traitables ou intraitables?	24	Annexe	65
3. Expliciter ou se donner une communauté de vision	25		

Introduction

On se plaît à dire qu'au Québec les écoles publiques sont sorties d'un même moule et évoluent au gré des grands courants sociaux et pédagogiques. Toutefois, l'homogénéité de beaucoup de déterminants systémiques n'empêche pas telle école d'avoir les traits d'une bureaucratie bien huilée et impersonnelle, et telle autre, d'être une communauté stimulante. En examinant des variables telles que la culture de l'établissement, l'organisation interne et le climat, on découvre que l'école secondaire revêt des figures institutionnelles fort diversifiées. L'une de ces figures présente, aux yeux du Conseil, un potentiel incontestable pour favoriser l'appartenance scolaire.

Le Conseil reprend ici, pour l'approfondir, une réflexion amorcée dans son avis de 1996 intitulé *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*. L'abandon scolaire y apparaissait résulter, pour un bon nombre d'élèves, à la fois de facteurs scolaires et de déterminants extra-scolaires. Le Conseil soulignait alors l'importance de «rétablir particulièrement auprès des élèves à risque une nécessaire appartenance scolaire». Sur ce terrain en particulier, la convergence des actions s'impose. La lutte à l'abandon scolaire «requiert, pour sa pleine efficacité, que s'établissent des relations réciproques entre les acteurs chargés de la formation des élèves (enseignants et enseignantes, directions d'école, professionnels et professionnelles, parents)». Le souci de résister à l'abandon scolaire pousse aussi l'école à s'ouvrir à l'extérieur; «elle fait appel aux familles, aux organismes communautaires, aux entreprises, aux établissements de santé, aux services sociaux, aux organismes municipaux et aux groupes religieux». La perspective d'une école qui prenne figure de communauté éducative est donc déjà esquissée. Le Conseil en reprend et en approfondit le sens pour aider les écoles secondaires à améliorer leur action éducative auprès des adolescentes et des adolescents.

Le Conseil croit qu'en acceptant de s'engager dans une démarche de communauté éducative, les milieux scolaires se donnent des atouts pour réaliser les objectifs annoncés par la ministre de l'Éducation dans *L'école, tout un programme*. En même

temps, si l'on sait créer un milieu empreint de confiance et dans lequel les relations humaines sont riches et respectueuses, les jeunes pourront mieux mettre à profit leurs talents, accroître leur motivation à demeurer à l'école et compléter avec succès les apprentissages proposés dans les programmes d'études. Mais il n'y a pas de procédure automatique pour maintenir la motivation des élèves du secondaire. L'école ne peut s'en tenir aux seules exigences des programmes d'études. Elle doit aussi adapter son action éducative aux exigences particulières de personnes qui traversent, lors de leur passage au secondaire, une période de vie caractérisée par la recherche d'identité, le besoin de reconnaissance et de communauté d'appartenance et marquée souvent de ruptures et de remises en question. L'élève doit, à la façon d'un sonar, capter l'écho du milieu pour se connaître. Le Conseil est convaincu que l'école, communauté éducative, lui enverra un écho stimulant à la fois pour son développement personnel et pour sa formation scolaire. Dans le présent avis, une communauté éducative est une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative.

Les changements législatifs adoptés en 1997 convergent vers l'une des stratégies de changement couramment valorisées ces dernières années en Amérique du Nord, à savoir une école davantage autogérée et mieux instrumentée pour prendre des décisions (*school-based management*). On trouve là une raison supplémentaire de réfléchir en profondeur sur l'école secondaire comme communauté éducative potentielle. Si des changements législatifs enlèvent des obstacles, améliorent le contexte administratif et le curriculum, comment ne pas en profiter pour mettre en œuvre les autres éléments qui concourent à l'émergence d'une communauté éducative? C'est au niveau de chaque école comme entité concrète que s'opèrent la rencontre entre les idéaux de la pédagogie d'une part, les incitations et contraintes «de système», d'autre part. La réalisation d'une «communauté éducative» est une démarche propice pour faire se rejoindre

ces éléments en eux-mêmes fort distants. L'avis du Conseil présente, dans une vision organique, les principaux éléments d'une communauté éducative. Il est probablement impossible, du moins au début, qu'une école les approfondisse tous à l'unisson. Mais elle pourra choisir, parmi ces derniers, ceux qui lui permettent le mieux de cheminer dans le sens d'une communauté éducative.

Le Conseil aborde ce sujet avec reconnaissance, d'abord, à l'égard des nombreuses personnes et équipes d'éducateurs, de parents, de cadres scolaires qui lui ont volontiers communiqué leurs expériences et exprimé leurs réflexions, leurs analyses et leurs convictions¹. Il aborde ensuite ce sujet avec confiance : celle de servir l'éducation en alimentant la réflexion de tant d'éducateurs soucieux d'améliorer constamment leurs classes et leurs écoles; celle de fournir à la ministre de l'Éducation un éclairage dans la mise en œuvre d'éléments organisationnels qui favorisent la réalisation de la mission de l'école.

Le plan de l'avis se déploie en trois temps. Le premier porte sur le sens et la pertinence d'une communauté éducative pour nos écoles secondaires. Le deuxième propose les pistes diverses de mise en œuvre d'une telle visée. Le troisième élargit la perspective et explore l'ouverture d'une école, communauté éducative, sur la communauté sociale environnante, particulièrement sous la forme de partenariats possibles et souhaitables.

1. Voir, à l'annexe 1, la liste des personnes rencontrées et des milieux visités.

CHAPITRE PREMIER

Le sens et la vraisemblance d'une école secondaire «communauté éducative»

Deux questions se posent d'emblée. Que veut dire, pour l'école secondaire, devenir une «communauté éducative»? Nageons-nous en pleine utopie? La première question concerne le sens. La seconde renvoie à la mise en œuvre. S'agit-il d'une nouvelle recette pour régler tous les problèmes? Ou bien s'agit-il d'un idéal praticable dont le bénéfice équivaut au moins à l'investissement? Pour répondre à ces questions, il y a lieu de rappeler certaines assises, de dégager quelques éléments de l'enracinement social des besoins éducatifs qui appellent l'émergence de la communauté, puis de cerner le sens d'une communauté éducative à l'école secondaire.

1. Quelques assises dans l'histoire scolaire récente

L'idée d'une communauté éducative émerge, dans le temps, de trois démarches ministérielles : celle d'abord de «l'école milieu de vie»; celle ensuite de la gestion participative par objectifs; celle enfin de «l'école communautaire et responsable». Dans chacune de ces démarches, les acquis et les difficultés rencontrés sont riches d'enseignement pour comprendre le sens d'une communauté éducative¹.

1.1 L'école, milieu de vie

Le courant de pensée sous-jacent à *L'école, milieu de vie*² marquait officiellement le passage, à l'enseignement primaire, d'une école sévère, où l'on «apprend par cœur», pariant très peu sur la spontanéité, l'activité et la curiosité³, à une école habitable, bourdonnante, où la frontière entre le jeu et le travail n'est plus étanche. Au cours des années soixante, ce passage est évidemment le corollaire de la nouvelle prospérité, du grand poids de la jeunesse dans la pyramide démographique, conjugué

à un vif engouement pour la psychologie rogé-rienne non directive en éducation.

Ce virage a-t-il marqué en profondeur les écoles secondaires publiques? Pas beaucoup, si l'on considère qu'entre 1968 et 1973, on inaugurerait à répétition d'immenses polyvalentes pour lesquelles les pratiques pédagogiques n'étaient pas parfaitement au point⁴. De plus, le type de structuration des études secondaires privilégié par le rapport Parent s'appuyait sur un modèle américain très imprégné de taylorisme, d'une sorte de paradigme industriel (principe d'économies d'échelle, surtout) appliqué aux études secondaires. C'est essentiellement par le biais de ce qu'on appelait à l'époque la «vie étudiante» et les services aux étudiants (animation culturelle et sportive, domaine parascolaire très vivant) que le principe de «l'école milieu de vie» a fait son chemin au secondaire, donc, en périphérie du curriculum. Cette approche s'inspirait beaucoup, à l'époque, de celle des cégeps, où l'investissement de ressources dans les services aux étudiants avait été fortement légitimé par la crise de l'automne 1968, lorsque les cégeps étaient «occupés» et leurs activités interrompues pendant plusieurs semaines par le mouvement contestataire.

L'expression «l'école milieu de vie» est parfois devenue objet de caricatures et de sarcasmes. Mais, plus profondément, cet idéal a légitimé des convictions toujours vivantes, telles : une pédagogie plus active est à la fois plus efficace et plus heureuse pour l'enfant; même si l'école n'a pas pour but premier d'assurer le bonheur de l'enfant, un enfant heureux apprend mieux qu'un enfant malheureux. «L'école milieu de vie», prenait racine dans un terreau de psychologie sociale et reconnaissait le vécu relationnel qui accompagne l'effort intellectuel des élèves à l'école. Au cours des années soixante-dix, l'accent s'est déplacé vers

1. Pour une relecture plus systémique et plus englobante de la progression récente de l'éducation, voir Conseil supérieur de l'éducation, *Le Rapport Parent : 25 ans après*, Québec, 1988.

2. Titre d'une série de documents du ministère de l'Éducation au début des années soixante-dix.

3. Ceci représente la conception d'un passé scolaire qui a servi de repoussoir, de faire-valoir rhétorique dans les plaidoyers du rapport de la commission Parent.

4. Un groupe de travail sur les écoles secondaires, connu sous le nom de *Groupe Poly*, publiait en 1974 un rapport intitulé *L'Organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes* (Québec, ministère de l'Éducation). Sa relecture rassure aujourd'hui sur l'immensité du pas en avant accompli depuis.

une autre grande idée directrice campée cette fois dans le domaine de la gestion.

1.2 «Direction participative par objectifs» et projet éducatif

La «direction participative par objectifs» (DPO) est à la fois une doctrine et une pratique de gestion, dérivée d'un courant américain du nom de PPBE (*Planning, Programming, Budgeting, Evaluating*) qui, à partir de 1971, a inspiré beaucoup d'efforts pour mettre en place, dans le domaine de l'éducation, un climat institutionnel surmontant l'isolement et les blocages et mettant en synergie toutes les ressources humaines du personnel d'une école. Entre 1977 et 1980, une convergence s'est établie entre cette approche organisationnelle et le principe d'un *projet éducatif* d'établissement. À la même époque les outils d'autoévaluation institutionnelle faisaient une certaine percée, particulièrement par l'intermédiaire de travaux du CADRE⁵. Il y a eu à la fois alliance et tensions entre le principe d'un projet éducatif d'établissement et la pratique de la direction participative par objectifs. Il est très éclairant de comprendre comment et pourquoi, si l'on veut tenir l'école comme communauté éducative à l'écart de l'utopie.

Il y a en effet dès l'origine, dans l'idée de favoriser l'émergence d'un projet éducatif issu de la délibération collective, trois racines qui soutiennent le même tronc. La première est de l'ordre des convictions pédagogiques : donner à toute l'école la «couleur», le ton, le climat qu'on s'efforce d'instaurer en classe. Ici, les partisans de la pédagogie ouverte et active furent particulièrement à l'aise. La seconde racine concerne la gestion et a beaucoup d'affinités avec la DPO : faire en sorte qu'un leadership plus démocratique prenne le dessus sur une gestion autocratique et intransigeante. Mais la troisième racine est très différente de la seconde, et

cette différence fut à l'origine de la majorité des malentendus. Elle a consisté en l'explicitation collective de valeurs éthiques⁶. Il ne s'agit pas ici de création ou d'instauration de valeurs, mais d'expression et de consensus autour de quelques-unes. Si la modernité contribue très fortement à enfermer les valeurs dans un jardin privé, quasi clandestin⁷, peut-on se passer d'afficher quelques valeurs communes pour «tirer ensemble dans la même direction»? Cette question issue déjà des premières démarches collectives pour adopter un projet éducatif sera incontournable du point de vue du sens d'une école «communauté éducative».

Une partie des difficultés d'émergence de la pratique d'un projet éducatif dans chaque école, le Conseil supérieur de l'éducation a déjà eu l'occasion de le souligner, est venue de la dissociation de ces trois racines au profit d'une seule d'entre elles. Très fréquemment, ce fut une concentration sur l'éthique et les valeurs, dans l'oubli des pratiques pédagogiques. Souvent aussi, ce fut la transposition du projet éducatif en exigences administratives (formules à remplir, contraintes de la planification triennale) au détriment des consensus collectifs capables de faire vibrer toute une école au même diapason.

Le processus d'élaboration d'un projet éducatif pour l'école a, malgré tout, produit beaucoup d'effets positifs. Il a permis de nommer et de légitimer une foule de réalisations remarquables, dont les pages de la revue *Vie pédagogique* témoignent amplement depuis vingt ans. Trop souvent cependant, l'implantation d'un projet éducatif a coexisté, et difficilement, avec une «culture d'antagonisme» et un climat de relations de travail éprouvant.

5. Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation situé à Montréal. Voir en particulier, sous la signature de Paul-Émile Gingras : *Quelques jalons d'une politique institutionnelle d'évaluation* (1979); *Projet éducatif et analyse institutionnelle* (1981); *Évaluer l'état de l'éducation : étude de systèmes* (NAEP, OAIP), 1984.

6. Dans un précédent avis sur la violence à l'école, en 1984, le Conseil avait souligné le cas d'une école en milieu très difficile et violent qui priorisait avec astuce et persévérance une éducation à la non-violence, laquelle soudait l'équipe-école dans un projet éducatif très bien pensé et ancré dans l'éthique.

7. Paul Valadier a suivi les effets de l'individualisme et du pluralisme modernes justement dans le passage au langage des valeurs, qui évoque d'une certaine façon que chacun a ou a choisi les siennes; voir *L'Anarchie des valeurs. Le relativisme est-il fatal?*, p. 13-43.

Cette dernière tension montre que l'analyse des voies de l'école vers l'excellence ne peut pas faire l'économie des phénomènes de pouvoir. Une école est plus qu'une simple organisation à l'égal d'une firme, d'une clinique, d'un commerce ou d'une usine. C'est aussi une institution sociale au sens fort⁸, comportant un enjeu démocratique qui lui est plus essentiel.

Tout ceci met les éducateurs et les éducatrices de l'enseignement secondaire québécois à pied d'œuvre pour penser, de façon réaliste, la possibilité d'une école secondaire ayant figure et réalité de communauté éducative. Il ne s'agit pas de faire table rase ni de réinventer la roue : il s'agit d'entrer dans une démarche de réflexion qui s'appuie sur l'expérience acquise, y compris sur ses aspects difficiles ou décevants.

1.3 Une école communautaire et responsable

Dans la perspective d'achever la réforme scolaire amorcée dans les années soixante et qui a fait l'objet d'une multitude d'études et de projets de loi sans suite, le ministre de l'Éducation a rendu public, en 1982, *L'École québécoise, une école communautaire et responsable*. Cette démarche avait pour objectif de poursuivre la réforme des structures de l'enseignement obligatoire pour répondre adéquatement aux besoins et aux attentes de la population. Cette réforme des structures était présentée comme *l'École québécoise, phase II*.

En 1979, le ministre de l'Éducation avait lancé, sous l'appellation *L'École québécoise*, un vaste

plan d'action pour donner suite à la volonté populaire qui s'était exprimée dans le cadre de la consultation sur le livre vert. Il fallait d'abord «mettre l'accent sur un renouveau scolaire axé sur la qualité de la pédagogie et des apprentissages plutôt que sur les réaménagements de structures⁹». Dans le sillage de cette réforme, les efforts ont surtout porté sur les contenus pédagogiques, le développement de projets éducatifs pris en charge localement, l'ouverture de l'école à son milieu. Cependant, il était vite apparu évident que l'école ne disposait pas de tous les leviers nécessaires pour mener à terme les projets pédagogiques proposés par *L'École québécoise*. Une étape supplémentaire s'imposait donc, portant cette fois sur les structures scolaires, dans le but de revaloriser, de promouvoir et de responsabiliser l'école. Ce fut l'objet de *L'École québécoise, une école communautaire et responsable*.

Cette démarche ministérielle n'a pas eu le succès attendu, car trop d'obstacles restaient encore à surmonter. Elle eut cependant le mérite d'attirer l'attention sur le lien entre l'école et la communauté locale et de valoriser les acteurs de l'école. *L'École québécoise, une école communautaire et responsable* a aussi été un pas vers l'émergence d'une dimension communautaire de l'école et vers la responsabilisation des acteurs du milieu à l'endroit de l'école. Elle ne désignait pas encore tous les éléments constitutifs d'une communauté éducative incluant et le volet des rapports internes à l'école et le volet des liens avec le milieu environnant.

2 L'enracinement social des besoins éducatifs

L'évolution institutionnelle brièvement esquissée ici, sur les terrains éthique et organisationnel et sur celui des courants pédagogiques, est en forte résonance avec l'évolution sociale. Elle en constitue même une facette. Si l'on se tournait vers les besoins éducatifs des élèves et ce qui transparait

8. Ce que Guy Coq réaffirme dans *Démocratie, religion, éducation* : «Quand je désigne l'école comme institution, j'entend refuser de la confondre avec d'autres formes de la collectivité humaine. Elle se distingue de toute organisation ou association, parce que celles-ci se définissent par la simple rencontre des volontés individuelles qui les fondent dans un projet commun, alors que l'individu est toujours précédé, d'avance situé dans les institutions, lesquelles sont l'inévitable médiation souvent méconnue entre l'individualité et la totalité sociale. L'institution n'est pas non plus une "machine", un "appareil", encore moins une bureaucratie ou une administration, parce que sa dynamique sociale n'est pas réductible à l'initiative d'un "centre" qui pourrait la remodeler à son gré, en obtenir des effets mécaniques» (p. 130).

9. Ministère de l'Éducation, *L'École québécoise, une école communautaire et responsable*, p. 12.

des caractéristiques sociales à travers ces besoins, il en ressortirait des appels et des attentes quant au type d'école à mettre en place. Le Conseil est persuadé que la conjoncture sociale actuelle plaide éloquemment en faveur d'une école secondaire qui revête les traits institutionnels d'une communauté éducative.

2.1 Une conjoncture qui configure de façon neuve les besoins sociaux

Des changements culturels et économiques ont transformé la société québécoise et ont conduit à des bouleversements majeurs des façons de vivre ensemble. Le *nouveau visage de la famille*, la *diversité ethnoculturelle* croissante, l'émergence des *sociétés de l'information* et d'une *logique économique implacable*, la *pluralité des valeurs*, sont autant de traits particuliers qui peuvent influencer le sens de la communauté et l'apport de l'école. Jocelyn Berthelot (1994) analysait récemment la prise en compte scolaire des mutations de la famille : fréquence des familles monoparentales ou recomposées, effacement de l'association traditionnelle de la sphère privée au féminin et de la sphère publique au masculin, accès des femmes au marché du travail. La famille demeure néanmoins une institution fondamentale; ce qui est remis en cause n'est pas sa valeur centrale mais sa structure et la nature des relations entre ses membres. «On attend toujours d'elle qu'elle transmette certains apprentissages de base et qu'elle accompagne les enfants dans leur construction comme sujets humains» (p. 106). Tous ces changements font émerger des situations nouvelles avec lesquelles l'école doit composer.

Un autre changement tient à la *diversité ethnoculturelle* croissante au Québec depuis le début des années soixante. Des efforts s'imposent pour favoriser l'intégration des personnes immigrantes et pour combattre la discrimination ethnique et raciale qui peut battre en brèche l'égalité des citoyens et porter les germes de conflits sociaux. Car aucun domaine n'est à l'abri de la discrimination; les attitudes discriminatoires ne sont pas le propre du groupe majoritaire; elles s'insèrent

autant dans les rapports interpersonnels que dans les institutions (*op. cit.*, p. 114-115). Ainsi, ce n'est plus seulement la famille qui est plurielle, mais le visage même de la communauté.

Un troisième changement réside dans ce que la Commission internationale de l'UNESCO sur l'éducation pour le vingt et unième siècle appelle *l'émergence spectaculaire de sociétés de l'information*. Cette révolution technologique, caractérisée notamment par l'apparition de dispositifs multimédia et par une extension spectaculaire des réseaux télématiques, crée des formes nouvelles de socialisation, voire de nouvelles définitions de l'identité individuelle et collective. Elle conduit à favoriser la communication avec autrui parfois à l'échelle du monde entier et à renforcer la tendance au repli et à l'isolement (Delors, 1996, p. 64). Le développement du travail à distance peut perturber les liens de solidarité dans l'entreprise, de même que la multiplication d'activités de loisirs devant un écran d'ordinateur peut contribuer à isoler les individus. Certains craignent que l'accès au monde virtuel fasse basculer l'apprentissage hors des systèmes éducatifs formels, avec de sérieuses conséquences sur les processus de socialisation des enfants et des adolescents¹⁰.

Un autre trait des sociétés occidentales a un impact sur le sens de la communauté : à ce sujet, Roberto Carneiro fait référence à ce qu'il appelle «le triomphe d'une *logique économique* implacable, fondée sur la loi du plus fort et soumise aux exigences d'un néolibéralisme sans âme» (Delors, 1997, p. 235). Cette logique se traduit, selon lui, par une augmentation des inégalités dans le monde : situations d'extrême pauvreté avec les symptômes de découragement social qui en découlent; dimen-

10. Dans une œuvre de fiction politique, Maurice Bellet taquine les chercheurs avec la même hypothèse anti-Nintendo : «Un signe, à la fois cocasse et sérieux : la thèse en sciences de l'éducation de Geneviève La Forestie, savante, très savante étude du jeu chez les enfants de dix à treize ans en région parisienne; et la conclusion : le règne parallèle des jeux vidéo et des sports réglementés aboutit à un extraordinaire appauvrissement des possibilités intellectuelles, imaginatives et même physiques. La Forestie aboutissait à un éloge vibrant de l'antique jeu de ...gendarmes et voleurs!», *L'Insurrection*, p. 153-154.

sions multiples de la misère sur les plans culturel, matériel, spirituel, affectif ou sur celui de la citoyenneté; importance déclinante du capital social dans une société qui cultive le risque et où dominant les pulsions individualistes destructrices de la confiance dans les relations interpersonnelles; caractère conflictuel et vertical des rapports sociaux correspondant à l'action de divers groupes d'intérêts; remplacement progressif de la lutte des classes par des conflits ethniques ou religieux-culturels; abandon de l'espace civique, fondateur de civilisation, à un mercantilisme exacerbé, générateur de dualisme et d'exclusion. Dans le même sens, Maurice Bellet (1993) observe que l'économie, avec la technoscience qui devient un support indispensable à son mouvement, occupe dans la société la «fonction majeure»; le système tout-puissant du règne de l'économie se règle sur des objets, on se défait de ce qui imposait à l'homme telle ou telle idée de l'homme, on réduit ce dernier à ce qu'en produit le complexe technico-économique. L'éthique, la sagesse, deviennent alors, selon lui, affaires privées.

Plusieurs observateurs dénotent une difficulté quant à l'intégration d'un ensemble de valeurs éthiques et de normes sociales. Dans un récent rapport du comité interministériel sur la problématique de la violence et des tensions intercommunautaires dans la population des adolescents et des jeunes adultes, le Secrétariat à la jeunesse (1995) constate cette difficulté dans la génération actuelle des parents d'adolescents et de jeunes adultes. La cohérence des systèmes de valeurs, de codes, de symboles et de références semble souvent perdue et cette crise entraîne une difficulté d'identification. On y évoque le risque que se crée un climat d'anomie. Les valeurs et les normes ne disparaissent pas nécessairement, mais ont tendance à se confiner davantage dans le domaine de la vie privée, rejoignant plus difficilement la sphère du social ou du collectif. Aussi la société devient-elle le théâtre de la prolifération des sectes, des systèmes explicatifs du monde, des codes de conduite; le problème se situe non pas tant du côté de l'absence de systèmes de valeurs, mais de la présence de modèles différents tels qu'aucun ne peut par-

venir à emporter vraiment l'adhésion de la majorité. Pourtant le comité estime cette adhésion minimale bien nécessaire pour assurer une certaine cohésion sociale (p. 69).

2.2 Deux défis : la reconstruction des communautés humaines et des valeurs communes

Roberto Carneiro estime que les sociétés humaines pressentent qu'une projection linéaire des tendances lourdes de ce siècle n'augure pas un destin de bonheur. «À la massification et à l'individualisme qui ont caractérisé la première génération des technologies de l'information et de la communication, en portant à son paroxysme le modèle économique triomphant, succède à présent une deuxième génération technologique où l'on commence à retrouver l'idée d'interactions en réseau.» Il évoque l'émergence de valeurs postmatérialistes, favorisées par le partage des connaissances et les relations interpersonnelles sans frontières désormais possibles. Selon lui, le nouvel esprit communautaire peut à nouveau apparaître comme principe organisateur de vie, comme «une alternative à l'exclusion et à la dévitalisation suicidaire du tissu social» (Delors, p. 235). Ainsi, selon lui, un sursaut de conscience et un réveil éthique s'imposent face à la question sociale. Surgit maintenant le défi de la reconstruction des communautés humaines.

Le grand sociologue Émile Durkheim avait souligné à sa façon le besoin d'appartenance. Pour lui, les humains ont un besoin fondamental d'être liés les uns aux autres, de s'identifier à une série de normes qui donnent sens à la vie. Lorsqu'ils sont sans valeurs, buts ou normes, ils deviennent étrangers à eux-mêmes, aux autres et ultimement à la société, avec toutes les conséquences négatives qui peuvent survenir. Il appelle *anomie* ce manque de lien et de valeurs communes, de relations significatives et structurantes dans un groupe. L'antidote à l'anomie est précisément la communauté, une communauté qui repose sur une conscience collective éveillée aux obligations mutuelles et à l'engagement vis-à-vis de la collectivité. Sur le versant psychologique de l'appartenance, enfin, on se rappellera la conviction d'Abraham Maslow

(1970). Celui-ci, dans la gamme allant des besoins élémentaires aux besoins plus élevés, situe l'appartenance comme besoin fondamental et universel, dès après les besoins physiologiques et de sécurité.

Fruit d'une réflexion plus spécifiquement québécoise, le comité interministériel sur la problématique de la violence chez les jeunes cité plus haut ne va pas jusqu'à évoquer la reconstruction de communautés. Il propose néanmoins de favoriser la promotion d'un ensemble cohérent de valeurs publiques communes et la reconnaissance de normes sociales qui en découlent. Il reconnaît la difficulté de cerner cette cohérence nouvelle et montre combien le vocabulaire est éloquent à cet égard : on parle de culture publique commune, de valeurs publiques communes, de contrat moral ou social, d'espace civique commun, d'espace de cohésion, de culture de convergence... Mais le comité soutient que la prévention à long terme de la violence passe par cette intériorisation de valeurs cohérentes communes et par l'acceptation de normes conséquentes, cela agissant au minimum comme inhibiteur de l'agressivité, et au mieux en rendant inutiles les stratégies identitaires conflictuelles. Car des jeunes qui perçoivent la société comme sans idéal, sans projet, sans modèle commun, sans référence profonde à un véritable sens de l'existence, sans direction et sans espoir ne risquent-ils pas de «[crier] leur manque innommé par la violence»? (Secrétariat à la jeunesse, p. 69-73).

2.3 De la société aux jeunes à l'école : quelques traits utiles

Dans son avis sur l'abandon scolaire au secondaire, le Conseil supérieur de l'éducation a souligné que les jeunes adolescents désirent accomplir leurs potentialités et jouir de leur *autonomie*. Mais leur indépendance n'est pas totalement conquise, qu'il s'agisse de leurs besoins matériels ou financiers, ou bien des possibilités réelles que leur laisse la société avant qu'ils n'atteignent l'âge de la majorité civile. Et l'*amitié*, qui constitue une valeur très importante pour les jeunes, est précisément un lieu privilégié où ils font l'apprentissage

de leur autonomie (Favreau, 1996, p. 186). En effet, l'amitié est «le ciment qui retient leur univers», c'est une dimension profonde de leur existence; parce qu'«être seul, c'est pire que de subir un examen de mathématique», selon une enquête menée auprès de jeunes Canadiens (Poterski, 1988). L'appartenance à un groupe d'amis, l'amitié, l'amour et la sincérité sont parmi les premiers besoins et désirs qu'expriment d'autres jeunes du secondaire dans le cadre d'une consultation menée par le ministère de l'Éducation dans onze commissions scolaires du Bas-Saint-Laurent (MEQ, 1990b, p. 15). Ils trouvent réponse à leur besoin de reconnaissance auprès de leurs *groupes de pairs* où ils peuvent vivre d'égal à égal sans toujours avoir à défendre leurs valeurs ou leur vision du monde; ils peuvent y confronter leurs idées sans être rejetés ou disqualifiés, ou sans devoir s'exiler hors de leur propre milieu.

Germain Duclos et ses collaborateurs vont dans le même sens, affirmant que l'adolescente ou l'adolescent va rechercher ce «nous» sécurisant d'un groupe d'égaux, ce qui lui permet de trouver à la fois les bienfaits d'une communauté affective et l'indépendance qu'elle ou qu'il recherche à l'égard de ses parents. Par une sorte de jeu de miroirs, ces expériences d'échange favorisent la construction de son identité et jouent un rôle prépondérant dans la prise de conscience de la spécificité d'autrui et donc dans son processus de socialisation. «C'est une première conquête d'autonomie dans le sens où il s'agit d'une relation choisie; parce qu'elle n'est pas biologique ou institutionnelle, elle représente une mise à distance partielle des parents» (Duclos, p. 48-49).

L'une des zones de sensibilité des jeunes concerne leurs rapports avec les adultes. Les adolescents et les adolescentes vivent avec exaspération des rapports humains qui se fondent essentiellement sur l'autorité. S'il est vrai que leurs relations avec les adultes peuvent être complexes, complices ou ambivalentes, ils ont toutefois besoin d'être guidés, de trouver sur leur chemin des aînés qui acceptent de les écouter, de réfléchir avec eux sur la base de leur expérience de vie, dans un climat

de confiance et de respect. Pour plusieurs auteurs qui se sont penchés sur la question dans l'exercice de leur pratique professionnelle ou dans le cadre de recherches particulières, les jeunes ont *besoin de rapports signifiants avec des adultes* qui soient capables d'être des modèles complices, bienveillants et lucides, mais aussi «fiabiles et criticables». Ces relations les aident à préciser leurs valeurs et leurs aspirations, et les assistent dans leurs préoccupations quotidiennes tout autant que dans leurs efforts pour s'inscrire dans la société (Pinard, p. 7-8).

L'accès à l'école secondaire revêt ainsi une signification particulière pour l'adolescente ou l'adolescent en quête d'autonomie. Ce nouveau milieu scolaire lui permet de découvrir un monde des adultes plus vaste et différent de celui connu dans le cadre familial et d'entretenir avec ses pairs des relations multiples, affectives et donc complexes. Le besoin de *relations substantielles avec les professeurs* est, par conséquent, identifié comme une composante majeure de la vie dans l'école. Les élèves ont besoin de professeurs ouverts, dynamiques et attentifs, préoccupés de la réussite de leurs élèves, respectueux de leurs idées et de ce qu'ils sont comme personnes, capables de valorisation, de reconnaissance et de support. Ils estiment que le respect et la confiance réciproques sont les éléments essentiels pour que ces relations entre ce que l'on appelle parfois «les deux solitudes» soient véritablement positives. Ils disent de diverses manières leur grand besoin de proximité avec leurs professeurs, autant au plan humain qu'au plan pédagogique. Ils apprécient que les adultes les amènent à réfléchir sur leurs actes et sur leurs paroles, et ont besoin d'un véritable suivi pédagogique qui prenne la forme d'aide personnelle, le cas échéant¹¹.

Un sentiment d'exclusion viendrait éloigner les élèves en difficulté scolaire comme le montre

l'étude Bouchard, St-Amant, Bouchard, Tondreau¹². «Les élèves en difficulté scolaire, par exemple, ne nous ont pas seulement entretenu de leur insatisfaction en regard de leurs notes mais aussi, et peut-être de façon prioritaire, de leur sentiment d'exclusion de la relation pédagogique, de cette impression parfois douloureuse de dévalorisation dans un univers qui leur semble étranger. Ce sentiment de dévalorisation a bien souvent accentué leur distanciation de l'école, de ses règles et règlements, des savoirs scolaires et de celles et ceux qui ont la charge de les transmettre.»

Autre trait, «une sensibilité aux grandes causes et des sentiments généreux caractérisent l'âme de la jeunesse, même si cela peut aujourd'hui s'exprimer par des engagements plus modestes et plus concrets» (Berthelot, p. 108). Les jeunes ont une conscience aiguë des problèmes qui confrontent l'humanité, son présent et son avenir. Cela attise chez eux un intérêt vital pour tout ce qui concerne la qualité de vie, au sens fort : la paix mondiale, les rapports pacifiques entre humains, le respect de l'environnement. Si cette générosité sociale et ce désir de faire leur part pour que la vie soit plus humaine sont bien réels, ils ne les mènent pas jusqu'à l'engagement dans «la chose publique». Leur *besoin d'engagement* semble davantage être en affinité avec des pratiques informelles, tangibles, à petite échelle, dans des engagements dont le sens leur est palpable. S'agit-il d'un besoin d'auto-protection? D'un besoin de se construire personnellement avant de s'engager? (Pinard, p. 15-19). Le commentaire d'une personne consultée est reproduit dans le rapport de Posterski et Bibby :

Nous admettons [...] être au courant des questions auxquelles le pays et le monde tout entier sont confrontés mais nous ne faisons pas grand chose pour réagir. Nous sommes assez à l'aise avec nos plans personnels. À ce niveau-là, les questions sont plus faciles à définir et les options sont à notre portée. Nous n'avons pas encore trouvé notre place dans le cercle étendu du monde et sur les questions complexes du

11. Voir les deux ouvrages du ministère de l'Éducation précédemment cités, et R. Bisailon, «La réussite éducative de chaque élève : une responsabilité partagée» dans *Pour favoriser la réussite scolaire – Réflexions et pratiques*.

12. Pierrette Bouchard, Jean-Claude St-Amant, Natasha Bouchard, Jacques Tondreau, *De l'amour de l'école*, p. 150-151.

changement social. De bien des façons, nous sommes à la recherche d'un ordre du jour réaliste (p. 55).

Les élèves estiment nécessaire de sentir un *climat sécurisant, sans violence et sans harcèlement, où la communication ouverte et franche est possible* dans l'école. Ils souhaitent notamment qu'il y ait «moins de violence» et «moins de drogue» à l'école. Pour eux, ce climat se traduit par la compréhension mutuelle, l'expression libre y compris de son opinion sur l'école et son fonctionnement, la présence de valeurs morales. Le climat est déterminant dans la propension de l'école à être ou à devenir un lieu favorisant l'apprentissage. Selon eux, un climat épanouissant favorise la liberté et il permet l'apprentissage non pas seulement de connaissances, mais aussi de la vie et du travail en groupe, du travail concret, du dépassement de soi, de la confiance en soi et dans les autres, du sens des responsabilités et de l'autonomie, de l'affirmation et de la réalisation de soi, de la participation et de la création (MEQ, 1993). Dans une étude américaine concernant les facteurs qui pourraient contribuer au choix par les élèves d'une école secondaire si plusieurs écoles leur étaient hypothétiquement accessibles sont mentionnés avec une surprenante fréquence les facteurs suivants : le genre d'élèves qui la fréquentent, la nature de leurs interactions, le climat ou l'environnement scolaire sécurité, absence de drogue, moindre stress ou moindre compétition (Smith Matson, p. 9).

Les élèves désirent en outre *que leur travail scolaire soit rigoureux et agréable, qu'il fasse appel à leur sens des responsabilités*. Ils expriment leur enthousiasme devant des expériences d'apprentissage complexes mais compréhensibles, riches de significations et de discussions sur les valeurs, qui requièrent leur propre action et où ils perçoivent qu'ils ont un certain choix. Ils apprennent avec les émotions et les défis. Ils sont essentiellement des explorateurs, à la «fraîcheur» et à la curiosité certaines (Sergiovanni, 1994a, p. 20 et 90). Dans une classe telle qu'ils la perçoivent idéalement, ils préfèrent être engagés dans le processus d'apprentis-

sage, expriment leur intérêt pour les activités favorisant les interactions entre les élèves et avec les professeurs, aiment pouvoir faire des liens avec leur propre expérience dans le cours, indiquent leur besoin de participation aux régulations nécessaires dans une classe comme dans toute communauté d'adultes (Cooper Bartholomay, p. 6). Les conclusions d'une recherche menée sur la performance et l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire corroborent les observations précédentes. Les élèves de troisième secondaire fréquentant des écoles efficaces portent des jugements plus positifs que ceux des autres écoles sur les aspects suivants de la vie scolaire : la réglementation de la vie de l'école (discrimination, tenue vestimentaire, sanction), le climat de l'école, les travaux scolaires, la vie parascolaire, les responsabilités des élèves, le soutien et la disponibilité des professeurs (MEQ, 1990a).

Les quelques traits dégagés ci-haut amènent la réflexion sur le terrain des jeunes eux-mêmes, de leur développement ou de certaines caractéristiques de leur vie «dans la société en dehors de l'école». Mais les problèmes de la société environnante, ses aspirations aussi, ne peuvent pas être laissés à la porte de l'école; par exemple, «la pauvreté, la faim, la violence, la drogue entrent avec les élèves dans les établissements scolaires, alors qu'il n'y a pas si longtemps encore elles demeureraient à l'extérieur avec les enfants non scolarisés» (Delors, p. 159). L'ouvrage de Berthelot (1994) révèle qu'une minorité significative de jeunes exprime en effet un mal-être inquiétant : ils sont désorientés par des repères brouillés, une famille incertaine, la perspective d'un emploi précaire; plusieurs consomment démesurément alcool ou drogue; près d'un jeune sur cinq a pensé à se suicider et 5,3 % sont passés à l'acte. Cependant, plus de 90 % se disent heureux. Selon une étude menée par le ministère de l'Éducation auprès de plus de 5 000 jeunes Québécois de 12 à 18 ans, ils se disent bien dans leur peau, affirment entretenir des relations positives avec leurs parents et se disent très majoritairement bien adaptés à l'école (1991).

Une école secondaire qui devient une communauté éducative est donc bien plus qu'une direction participative par objectifs ou qu'une démarche de projet éducatif. Elle est une réponse à l'appel d'un vécu social et culturel signifiant pour les jeunes, ce que leur environnement est loin de leur offrir. L'histoire scolaire récente contribue à montrer la voie vers une communauté éducative. Mais c'est l'enracinement social des élèves et leur besoin essentiel de vivre des appartenances qui rend urgent le développement d'une communauté éducative.

3. Une définition de la communauté éducative

À la lumière de sa recherche documentaire et des visites de la Commission de l'enseignement secondaire dans les milieux scolaires, le Conseil a cru nécessaire de définir ce qu'il entendait par une école, communauté éducative. Reprenons ici, pour la mieux expliquer, la définition présentée en introduction. *Une communauté éducative est une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative.* Cette définition, particularisée ici pour les établissements de l'ordre secondaire, touche trois ordres de réalité : celui des *valeurs*, celui de l'*organisation*, celui, enfin, de la *relation entre les personnes*.

3.1 Une base de valeurs partagées et affichées

En deçà des traits organisationnels et des tâches diverses, l'école secondaire de type communauté éducative s'enracine dans *une vision commune* qui met en jeu quelques valeurs partagées. L'expérience des milieux scolaires consultés par le Conseil confirme que la culture d'une organisation axée sur le partage et l'entraide prend ancrage dans une vision commune. Une vision commune s'observe dans le choix de finalités et de valeurs qui inspirent le projet éducatif¹³ de l'école et orientent les

efforts des intervenants auprès des élèves. Il ne faut certes pas s'attendre à ce que toutes et tous vivent la même intensité d'engagement¹⁴, mais une vision ne conduit à l'action que si elle rassemble les dynamismes individuels. La philosophie de l'école doit trouver écho chez un nombre suffisant de personnes parmi la direction, le personnel enseignant, le personnel professionnel, le personnel de soutien, les élèves, les parents. Une vision commune commence à exister lorsqu'un milieu scolaire prend conscience qu'il forme une micro-société qu'il peut travailler à transformer en une communauté. Sergiovanni (1994a et b) fait bien ressortir comment des liens d'appartenance peuvent se tisser autour d'un but commun. Quand les personnes qui composent une école font ce qu'elles croient être bon et vrai, elles peuvent s'engager envers des idéaux partagés. Lorsqu'elles perçoivent que la subjectivité y est admise et respectée et que la coopération est recherchée, elles peuvent développer un réel esprit commun. Peut alors advenir une identification à ce qu'elles font et à l'institution dans laquelle elles œuvrent. C'est un aspect particulièrement important à rappeler dans le contexte actuel où ce sont surtout les valeurs individualistes qui sont mises de l'avant.

Une telle vision commune ne s'impose évidemment pas d'autorité. Le partage de visées communes émerge des visions individuelles des professeurs et des parents, aussi bien que de celles de la direction, selon le profil des élèves de l'école (Sergiovanni, 1994a, p. 96-102). Chaque communauté a sa vision propre et peut colorer son projet éducatif — on peut alors parler d'un plan d'établis-

objectifs propres, se donne un plan d'action, le réalise et le révisé périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du personnel de l'école et de la commission scolaire» (p. 13). Le projet éducatif englobe toute la réalité de l'école. C'est un instrument de cohérence, un principe unificateur de tout ce qui se fait à l'école tout en tenant compte des besoins de la population locale. Les agents du projet éducatif sont : les élèves, les parents, les enseignants, le personnel non enseignant, le directeur et les membres de la communauté locale.

13. La définition du projet éducatif est celle contenue dans *Le Projet éducatif de l'école*, une brochure publiée en 1980 par le ministère de l'Éducation. «Le projet éducatif c'est : une démarche par laquelle une école précise ses

14. Il ne faut pas non plus croire que la vie professionnelle et les valeurs qu'on y partage épuisent toutes différences dans les valeurs personnelles.

sement¹⁵ en mettant un accent particulier, par exemple, sur l'inclusion des personnes et le respect de leurs différences économiques, culturelles, ethniques, familiales, ou sur l'apprentissage comme mode de vie, de pensée, de croissance, de recherche, etc.

La façon de procéder est essentielle lors de la mise en œuvre d'une communauté éducative, car le choix des moyens n'est pas sans lien avec l'objectif poursuivi. Il faut, dès le départ, privilégier un fonctionnement de type communautaire et s'interroger sur la présence de tous les acteurs du milieu scolaire aux activités de démarrage. Quel est le degré de participation des élèves, du personnel de l'école, des parents, des représentants de la communauté locale? Comment les décisions sont-elles prises et comment sont-elles diffusées? Quel est le processus de circulation de l'information? Lorsqu'une équipe-école aborde ces questions collectivement, elle fait un pas vers le changement exigé pour mettre en place une communauté éducative. Cette dernière peut d'ailleurs devenir un exemple de changement de modèle de gestion de l'éducation comme en faisait état le rapport annuel 1991-1992 du Conseil supérieur de l'éducation. «Il semble que le temps soit maintenant propice à un changement de modèle. Non seulement le modèle

dominant révèle-t-il son insuffisance, mais la conjoncture sociale elle-même tout comme les exigences profondes de la mission éducative nous renvoient à la nécessité d'opter pour un changement de paradigme» (p. 24).

La vision commune doit être claire pour tous les acteurs de la communauté éducative tant à l'interne qu'à l'externe. Cette transparence est directement associée aux moyens de communication mis en œuvre et à leur fréquence. Le journal est le pain quotidien du citoyen, disait le philosophe Hegel. Il en va ainsi dans une communauté éducative. L'information sur la vie du groupe doit circuler pour en maintenir la cohésion et le dynamisme. L'information peut porter sur les éléments d'intérêt commun, par exemple, sur les faits et gestes quotidiens de l'école, sur les expériences d'entraide, sur la dynamique de classes particulières, sur la participation de parents aux activités de l'école, sur les liens avec le milieu local, etc. Comme l'ont signalé des personnes rencontrées par le Conseil, il est souhaitable que l'information concernant l'école soit aussi diffusée à l'extérieur de celle-ci, aux personnes représentatives de la localité.

Enfin, la vision commune d'une communauté éducative n'est jamais statique. Le contexte change ainsi que les personnes, et la vision commune doit être reprise et réinterprétée dans le temps pour continuer d'être inspirante. C'est un élément majeur pour la continuité d'une communauté éducative. Une vision qui évolue se caractérise par un engagement accru des partenaires, une plus grande perspicacité des acteurs dans l'école, une ouverture et un soutien à la mise en œuvre de nouvelles expériences faisant appel à la collaboration de tous.

Si l'émergence d'une vision commune est incontournable pour que prenne corps une vraie communauté, elle ne saurait en constituer l'unique caractéristique. Une vision commune se reflète dans l'organisation et le fonctionnement de l'école et ce ne sont pas tous les modes d'organisation qui permettent l'émergence d'une authentique communauté éducative.

15. L'expression «plan d'établissement» rejoint la notion de plan d'action telle que définie dans la brochure *Le projet éducatif de l'école*. «C'est par ce plan d'action que l'école se choisit un sens, une direction, une orientation en ce qui a trait aux valeurs à promouvoir, au type de connaissances, d'habiletés et d'attitudes à développer, aux approches pédagogiques à privilégier, etc.» (p. 14). Le plan d'établissement s'inscrit dans le cadre d'un plan éducatif plus large. Il s'agit de concepts voisins dont les significations se recoupent partiellement. Vincent Lemièrre dans *Apprendre et réussir ensemble, Construire une communauté éducative*, écrit que le projet éducatif «[...] constitue pourtant la base des contrats pédagogiques ou relationnels entre les différents membres de la communauté éducative. [...] Le projet éducatif définit en quelque sorte la politique de la communauté éducative au sens où il engage une vision des relations humaines à l'intérieur de la communauté pour une formation humaine dont les effets concernent la société tout entière.» Relativement au plan d'établissement, l'auteur continue en disant : «Par rapport au projet éducatif il est son adaptation dans un temps donné en fonction des personnes, de leur histoire, du contexte socioéconomique [...]» (p. 119 et suivantes). Lemièrre reflète l'expérience française, mais la distinction est valable dans le contexte québécois.

3.2 Des traits organisationnels typiques d'une école secondaire communauté éducative

Entre la pratique éducative en classe qui s'imprègne de certaines valeurs communes et les consensus réussis sur ce terrain à l'échelle de toute l'école, il y a un niveau intermédiaire qu'on désespère souvent d'harmoniser : la gestion et l'organisation. Le vécu scolaire se présente comme si le pédagogique constituait le champ naturel de l'idéal et l'administratif, le lieu inéluctable de sa déconfiture. L'école de type communauté éducative a le réalisme d'aligner son fonctionnement administratif sur des valeurs partagées. Cela appelle en particulier, de la part d'une direction d'école, un style de fonctionnement ouvert et participatif.

Leadership

Dans un processus de communauté éducative, ce n'est pas l'autorité elle-même qui est remise en cause, mais la façon de l'exercer. Misant sur la création d'une synergie entre tous les acteurs d'une équipe-école¹⁶ et de l'environnement, toutes les personnes en situation d'autorité doivent être capables de susciter la participation de chacun et de chacune. Elles doivent faire voir les avantages mutuels d'un type de fonctionnement communautaire pour faciliter l'adhésion à des compromis acceptables pour tous. Les habiletés d'un leader doivent être développées pour intervenir avec une sensibilité nouvelle qui ne cadre habituellement pas avec celle d'un fonctionnement de type autoritaire. Dans le rapport annuel 1994-1995, *Vers la maîtrise du changement en éducation*, le Conseil soulignait : «Le leadership en matière de changement, c'est souvent une question de mentalité, d'attitude, d'ouverture sur les autres, de dynamisme et de valeurs personnelles; et c'est aussi la capacité de s'engager personnellement à fond dans ce qu'on fait en visant constamment à être d'abord et avant tout au service de l'éducation et de ses

objectifs fondamentaux, la capacité de se mobiliser et de mobiliser l'ensemble des acteurs et partenaires pour œuvrer dans le même sens» (p. 42). Si, dans le présent avis, le Conseil parle d'un leadership démocratique, c'est afin de bien marquer la nécessité de rassembler les ressources humaines d'une école secondaire et de son environnement pour que les échanges se transforment en actions concertées et pour que les individus agissent en référence à un nous collectif. Dans une école, la direction et le personnel enseignant sont particulièrement interpellés par un tel changement de paradigme.

La direction d'une école joue un rôle stratégique puisqu'elle dispose du pouvoir de stimuler ou d'étouffer l'émergence d'une communauté éducative. Le leadership mobilisateur s'évalue avec des indicateurs tels que le degré d'autonomie laissé aux structures de participation, la liberté d'expression, le nombre de personnes engagées dans les projets, etc. (Forest, 1992). Un tel leadership exige des façons de faire nouvelles qui cadrent mal avec celles d'un modèle centralisateur et rigide. Les énoncés qui suivent permettent de caractériser le passage d'une gestion centralisatrice à une gestion démocratique :

- une direction qui encadre après avoir écouté plutôt qu'une direction qui impose des décisions sans consultation;
- une direction qui accepte de déléguer la coordination d'activités aux personnes les mieux placées pour les exercer plutôt qu'une direction qui cumule tous les pouvoirs;
- une direction qui encourage et accepte les initiatives plutôt qu'une direction qui a peur du changement;
- une direction qui tend à partager une vision et des valeurs plutôt qu'une direction qui définit des règles de conduite;

16. L'expression «équipe-école» désigne couramment l'ensemble du personnel d'une école, et plus particulièrement le personnel dont les fonctions ont rapport à l'éducation à un titre ou l'autre : enseignement, conseil, services complémentaires, services techniques, encadrement.

- une direction qui responsabilise et fait confiance plutôt qu'une direction qui se méfie et contrôle;
- une direction qui suscite l'engagement communautaire de tous plutôt qu'une direction qui saupoudre et atomise les responsabilités dans une école.

Un changement aussi substantiel exige certes une phase de transition qui n'est pas nécessairement facile à vivre et qui demande beaucoup d'ajustements de la part de la direction d'une école. Mais cette transition est cruciale pour mettre en place un climat de confiance et stimuler l'engagement de tous les acteurs de l'école.

L'exercice de l'autorité dans une école est une fonction délicate; c'est pourquoi une direction d'école doit demeurer réaliste. Les personnes en autorité ne peuvent pas toujours faire appel à un mode de fonctionnement démocratique lorsqu'elles prennent des décisions. Toutes les circonstances ne s'y prêtent pas nécessairement. Par exemple, une direction d'école ne peut pas permettre de laisser expérimenter les règles de sécurité, elle ne peut pas soumettre à l'arbitrage communautaire des cas qui nécessitent la préservation de la confidentialité, etc. Même si occasionnellement certaines décisions paraissent en contradiction avec un fonctionnement de type communautaire, il faut néanmoins, et c'est essentiel, que ce soit la concertation et, si possible, la recherche du consensus, qui prédominent habituellement dans la façon de prendre les décisions. Et il est important que les décideurs demeurent toujours conscients du type d'autorité qu'ils exercent et de son impact sur le climat institutionnel. Ils seront au moins capables de fournir les explications requises selon les circonstances.

Les modifications apportées en 1997 à la Loi sur l'instruction publique vont inciter au changement de leadership dans l'école, notamment au plan pédagogique. Chaque milieu local disposera ainsi d'un pouvoir réel pour convenir de son orientation dans le cadre général défini par la loi et les règlements du Ministère. Cette orientation rejoint direc-

tement une remarque que le Conseil a formulée dans son rapport annuel de 1991-1992 sur *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle* : «Le modèle de référence souhaité en gestion doit aussi pouvoir être en mesure de situer la responsabilité le plus près possible du lieu même où se passe l'action, soit dans l'établissement» (1992, p. 28). Les conditions se trouvent ainsi réunies pour créer une réelle concertation entre les partenaires de l'école et mettre en place une communauté éducative.

Dynamique de la classe

Les enseignants sont aussi directement interpellés par le leadership démocratique dans la gestion de leurs classes. La dynamique du partage doit également se vivre en classe entre les enseignants et les élèves et entre les élèves eux-mêmes. Par exemple, c'est à travers des activités d'équipe que les élèves peuvent prendre des initiatives pour trouver des réponses à leurs questions, échanger des connaissances entre eux et atteindre les objectifs des programmes d'études. Les éducateurs peuvent alors agir dans le cadre d'une relation d'accompagnement dans les méthodes à suivre, les consultations à mener, l'organisation des travaux. Des activités pédagogiques de nature participative changent les rapports avec les élèves et entre les élèves. Les enseignants et enseignantes ne sont plus perçus comme des personnes qui savent tout et que les élèves doivent écouter. Ils accompagnent les élèves, faisant de la classe une communauté d'apprenants. Ceux-ci se sentent davantage motivés à apprendre parce que les adultes eux-mêmes sont en démarche d'apprentissage. Ainsi tous participent à l'effort dans un esprit de partage¹⁷.

Outre l'aspect proprement pédagogique, les élèves ont besoin d'une marge de manœuvre pour influencer la vie de leur classe et contribuer à la création d'un esprit démocratique et communautaire. Les enseignants et enseignantes ont intérêt à être à l'écoute de ce qu'ont à dire les élèves sur la

17. Voir E. de Corte, *Les Fondements de l'action didactique*.

vie de la classe, sur le matériel utilisé dans les cours, sur les méthodes et moyens d'évaluation, sur les activités d'apprentissage ou sur les règles de comportement en classe. Ce ne sont là que quelques éléments parmi d'autres, révélateurs d'une classe communautaire. La dynamique qui se vit dans les classes est un lieu privilégié où les jeunes peuvent acquérir l'esprit de partage qu'on veut leur inculquer. Même s'il n'est pas possible que toutes les classes d'une école connaissent ce degré d'engagement, il doit bien exister une ouverture pour que le concept de communauté éducative s'étende à l'ensemble de l'école.

Éléments organisationnels

Le rôle exercé par la direction et celui des enseignants ou enseignantes en classe sont deux composantes clés de la vie d'une communauté éducative. Sans chercher à être exhaustif, le Conseil attire l'attention sur les modalités de l'organisation scolaire qui ont des effets directs sur la vie de l'école : horaires des élèves et du personnel enseignant, transport scolaire, disposition des lieux, communication à l'intérieur de l'école, etc. Tous les éléments constitutifs de l'organisation scolaire doivent aussi être cohérents avec le projet d'une communauté éducative. Par exemple, il faut du temps pour accomplir des activités communautaires, il faut respecter la liberté d'expression des élèves pour que les communications à l'intérieur d'une école puissent être vivantes. Il est inévitable qu'une organisation scolaire impose des contraintes, mais ces dernières doivent être analysées à la lumière du projet éducatif de l'école pour minimiser les effets négatifs. Autrement dit, le langage implicite de l'école, c'est-à-dire l'organisation, ne doit pas contredire le langage explicite, la vision de la communauté éducative. La «vie étudiante», le domaine parascolaire et l'animation collective gardent ici toute leur valeur et leur potentiel. On se trouve ainsi au carrefour de la communauté de travail et de la communauté de vie.

Enfin, il y a lieu de souligner dans ce contexte que les programmes d'études et le matériel didactique doivent aussi laisser une place à des projets éduca-

tifs diversifiés. Les orientations des programmes et le contenu des manuels scolaires doivent contenir des ouvertures pour des activités pédagogiques qui favorisent une relation maître-élève de type participatif.

3.3 Des relations humaines de qualité

Le troisième élément incontournable d'une culture institutionnelle de communauté éducative concerne la densité et la qualité des relations humaines. À première vue, l'école serait plutôt un regroupement de personnes qu'une communauté d'appartenance. Mais pour que l'école soit concrètement une communauté, c'est-à-dire une sorte de «nous» de référence et d'appartenance plutôt qu'un agrégat fonctionnel et anonyme de très nombreux «je», il ne lui suffit pas d'être une organisation administrative réceptive et intelligente, il lui faut développer des relations humaines ouvertes à la réciprocité entre professeurs, entre professeurs et élèves et aussi entre élèves.

La qualité des relations humaines dans une école prend diverses formes. Elle signifie des élèves qui se portent mutuellement respect, qui tolèrent leurs différences, qui recherchent l'entraide entre plus vieux et plus jeunes, etc. Elle signifie une équipe-école qui porte attention aux élèves, leur parle avec considération, leur témoigne une réelle affection et sait se rendre disponible pour les aider dans leur démarche d'apprentissage, ou lorsque surviennent des difficultés personnelles. Elle signifie des rapports d'entraide et de solidarité entre tous les personnels de l'école. Elle signifie une ouverture et un esprit de collaboration entre l'équipe-école et les parents et les autres partenaires de l'environnement. Ce sont toutes ces attentions qui amènent les personnes d'un groupe à se faire mutuellement confiance. Lors de ses visites dans les milieux scolaires, la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil a observé que la majorité des écoles se sont dotées de valeurs qui reposent sur l'existence de relations humaines de qualité, ce qui lui paraît un signe encourageant pour la réalisation d'une communauté éducative.

La qualité des relations humaines dans un établissement repose essentiellement sur la bonne volonté des acteurs de l'école qui acceptent de s'ouvrir les uns aux autres. L'organisation d'un établissement peut certes favoriser ou défavoriser les bonnes relations entre personnes, mais ce n'est pas l'ajout de règles administratives proprement dites qui les font naître. La qualité des relations humaines existe dans une organisation lorsque les personnes peuvent avoir confiance au groupe. La qualité des relations humaines peut servir de baromètre pour connaître la cohésion et la solidarité entre les acteurs d'une école. Un climat de sauve-qui-peut général où la compétition devient nécessaire, par exemple pour mériter la considération des parents, des pairs, ou de la direction, n'est pas propice à l'établissement de rapports humains personnalisés. Les communications deviennent alors essentiellement fonctionnelles pour favoriser les intérêts individuels. En soulignant l'importance des bonnes relations dans l'école, le Conseil ne veut pas laisser entendre que l'esprit de compétition doit être banni pour ne parler que de coopération. La compétition demeure un puissant stimulant pour mieux faire et aller plus loin. Dans ce sens, elle doit être encouragée, mais à la condition de demeurer dans les limites du respect des personnes. L'esprit de compétition devient destructeur, au plan éducatif, lorsqu'il mène à glorifier les gagnants et à dévaloriser les perdants. Une communauté éducative doit demeurer soucieuse de l'équilibre entre l'esprit de compétition et la solidarité, en misant sur la recherche de l'excellence plutôt que sur la compétition.

D'une certaine façon, l'école secondaire comme communauté éducative est tout simplement une école qui s'est laissé contaminer en entier par le «nous» qui émerge de la classe, première cellule de la communauté éducative. Ce «nous» ne doit pas s'évaporer en sortant de la classe. Il doit plutôt persister et colorer ce qui se vit à une plus grande échelle.

En abordant, dans ce premier chapitre, la question du sens et les composantes indispensables d'une communauté éducative, le Conseil voulait montrer le caractère réaliste d'une école, communauté éducative. C'est la non-séparation entre le souci des valeurs, le soin d'une gestion bien pensée et l'acharnement à cultiver un climat relationnel dans l'école qui font foi. Une communauté éducative est un idéal que l'on n'atteint pas forcément en entier. C'est une direction donnée au changement, qui reprend et oriente avec lucidité les efforts fournis depuis longtemps par des milliers d'éducateurs, de cadres scolaires et de parents, pour développer une école milieu de vie, caractérisée par l'exercice de responsabilités participatives, par une pédagogie plus active et motivante éduquant à la coopération et à l'autonomie.

Le prochain chapitre invite à l'action en suggérant des pistes pour assurer la dynamique interne d'une communauté éducative. L'école qui a réussi à jeter ces bases à l'interne est mieux disposée à établir des ponts avec l'environnement comme en fera état le chapitre 3.

CHAPITRE DEUX

Comment faire émerger ou consolider une communauté éducative? Des pistes d'action

La recherche sociologique sur l'éducation ne permet pas de tirer des conclusions fermes sur les façons de réunir les caractéristiques institutionnelles désirables dans le cadre d'une communauté éducative : justice, valorisation des personnes, communication soutenue, sollicitation des ressources et des talents de toutes et tous dans l'équipe éducative exactement à la façon d'une bonne classe (Reid, 1987). Cela veut-il dire que les pratiques éducatives actuelles n'ont pas de fondement et que les éducateurs en sont réduits à l'improvisation sur ce terrain? Pas vraiment, car il se dégage, de beaucoup de recherches rigoureuses, trois grandes convictions.

En premier lieu, on ne commence pas à zéro. L'expérience d'écoles exemplaires est instructive, non pas pour copier des recettes sorties de leur contexte, mais d'abord pour *donner confiance*. L'exemple est particulièrement précieux pour celles et ceux qui vivent leur environnement institutionnel comme déprimant, affadi ou stérilisant, plutôt que stimulant. Il montre que c'est possible de s'en sortir et d'être confiant même dans des situations déficientes. Les écoles qui ont une vision, qui l'affichent et la mettent en œuvre, disposent d'une prise sur l'avenir. Entre le changement subi dans la morosité et le changement maîtrisé, on y préfère nettement le second.

En deuxième lieu, les écoles, communautés éducatives, ne sont pas elles non plus sans problèmes. Bien au contraire. Elles s'appuient sur une mentalité ainsi caractérisée par John Goodlad : « Bien loin d'être sans problèmes, les écoles qui excellent sont celles qui savent reconnaître les problèmes, les affronter et travailler à les régler. » Et ici, l'auto-analyse institutionnelle voit confirmer soit son caractère superflu, soit son caractère essentiel. Quand il n'y a pas, dans une école secondaire, la petite palette des caractéristiques typiques de l'école communauté éducative, le produit d'une évaluation institutionnelle autonome ou externe a toutes les chances de servir de munitions à la culpabilisation, à la recherche de boucs émissaires et au découragement. Dans le cas contraire, le repérage des problèmes est de l'huile jetée sur la

flamme de l'engagement, de la solidarité et de la débrouillardise. La communauté éducative n'est pas synonyme d'euphorie, elle est plutôt un levier pour affronter les obstacles.

Troisième constat de départ encourageant pour le passage à la pratique : il y a une multiplicité de portes d'entrée, d'axes de cheminement dans la direction d'une communauté éducative. Plusieurs points de départ s'avèrent possibles et féconds : par exemple, la conviction commune de l'aspect catastrophique d'un taux local trop élevé d'abandon scolaire. Le fait de partager une vision ou une problématique, et ensuite une action, favorise l'émergence et la consolidation des traits institutionnels d'une communauté éducative¹. Par exemple, la décision de redéfinir le projet éducatif ou l'habileté à régler un problème, même relativement mineur, peut permettre de découvrir une large diversité de portes d'accès à l'école, communauté éducative.

Ce chapitre présentera quelques expériences québécoises ou d'ailleurs, en repérant les obstacles pour mieux les contourner, et identifiera ensuite trois façons d'accéder à la communauté éducative. Ces pistes permettent de regrouper les caractéristiques essentielles de la communauté éducative autour des axes suivants : un leadership de type coopératif, la communauté de travail et la communauté de vision associée à une communauté de vie tissée de relations humaines positives.

Le Conseil présentera ensuite une application de ses propos à l'échelle de la classe.

1. Dans la recherche, on a vu, de ce fait, un déplacement du centre d'intérêt, à partir de la thématique des *écoles efficaces* qui prédominait au début des années quatre-vingt, vers celle de l'amélioration de l'école (*School-Improvement*, thématique toujours très liée à la progression professionnelle appuyée sur l'éducation continue, *In-Service Training*). Voir l'immense projet de recherche internationale de l'OCDE sur ce thème, par exemple, R. Bollen et D. Hopkins, *La Pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire*, (OCDE : *International School Improvement Project*). Dans la perspective de l'amélioration de l'école, le soin apporté au processus de changement comme tel est crucial, comme le Conseil le soulignait dans : *Vers la maîtrise du changement en éducation*.

1. Pratiques significatives d'ici et d'ailleurs

Les rencontres de la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil dans le réseau scolaire permettent d'attirer l'attention sur toutes sortes d'amorces et de facettes d'une communauté éducative.

Aux prises avec d'importantes difficultés d'organisation (construction inachevée, locaux incomplets, équipements non encore disponibles, prévision inadéquate du nombre d'élèves, regroupement des équipes professorales de deux écoles), une école a été amenée à réagir vigoureusement en soudant ses énergies autour d'un projet éducatif pour répondre aux attentes et aux besoins des élèves, du personnel de l'école et des parents. Le projet éducatif fut axé sur trois valeurs qui guident le fonctionnement de l'école encore aujourd'hui : le respect, l'autonomie et la confiance. Cette école regroupait des élèves de sixième année du primaire et des élèves de première et deuxième année du secondaire. Pour accroître le sentiment d'appartenance des élèves, et leur permettre de tisser des liens entre eux, les responsables ont convenu de constituer trois mini-écoles dans la grande école, une pour chacune des années d'enseignement. Cette forme d'organisation associée aux valeurs poursuivies présente certaines caractéristiques d'une communauté éducative.

Ailleurs, dans une grande polyvalente de 1 500 élèves, on a mis l'accent sur l'esprit de collégialité, au fil des années, de sorte qu'il existe actuellement un partenariat bien articulé, une responsabilisation accrue de chacune et chacun. De solides liens professionnels et humains se sont construits entre l'équipe-école et les élèves. Des structures de participation y ont été mises en place, témoignant d'un réel partage du pouvoir. Le leadership assumé par la direction de l'établissement fut capital dans ce projet. Il en constitua la source et le moteur. En reconnaissant la contribution essentielle du personnel scolaire, des élèves et des parents, la direction a inspiré un sentiment de respect mutuel.

Le fonctionnement organisationnel de l'école traduit cette collégialité. L'équipe de direction se réunit une fois la semaine pour discuter des questions majeures. Les départements se rencontrent par matière, et le comité pédagogique se réunit deux fois par mois. À tous les neuf jours, le comité de vie étudiante fait le point. Des comités de concertation s'occupent des questions touchant l'application des conventions collectives. Les structures participatives prévues par la loi constituent des lieux de réelle consultation de la part de la direction. Enfin, d'autres comités sont à l'œuvre pour des besoins particuliers : conseil clinique pour le suivi des plans d'intervention personnalisés, comité d'émulation, comité social, etc. Ces structures participatives ont leur raison d'être et ne sont pas vécues comme un fardeau. Selon les éducateurs de cette école, le partage du leadership suppose l'existence de structures de participation, mais ces dernières ne sont utiles que s'il existe une volonté de faire participer les acteurs de l'école au processus décisionnel.

Les membres de la Commission de l'enseignement secondaire ont eu l'occasion d'échanger avec les élèves et les éducateurs d'une école dont le curriculum particulier sert d'appui majeur à la coresponsabilité et à la concertation. Il s'agit d'une école qui associe au programme courant à la fois un programme d'arts plastiques et un programme de danse. Dans cette école, on veille soigneusement à ce que les élèves du programme courant aient un sens de leur appartenance à l'école aussi vivant que celui observé dans les programmes optionnels d'arts.

Dans une autre école, l'intérêt pour la psychologie cognitive et pour l'enseignement stratégique a constitué l'amorce de la démarche vers une communauté d'apprenants. En effet, au lieu de s'en tenir aux façons habituelles de piloter l'appropriation de cette approche pédagogique, on a décidé d'engager pratiquement toute l'équipe-école dans une démarche de formation continue : techniciennes et techniciens en documentation, conseillères et conseillers, enseignantes et enseignants, animatrices et animateurs aussi bien que la direction.

Tous les acteurs participent à la formation non pas dans une relation maître-élève, mais plutôt dans une relation entre apprenants. Chacun, selon la situation, peut soit enrichir ou tirer profit du regroupement d'éléments de connaissances et d'habiletés.

Ailleurs en Amérique du Nord, on peut constater que l'esprit de communauté éducative inspire, de façon tout à fait analogue, des efforts couronnés de résultats éloquentes, dans cinq directions : d'abord une cohésion sociale surmontant les facteurs de clivage et d'isolement issus de particularités ethniques et culturelles; en deuxième lieu, une perspective de résistance aux effets des inégalités économiques et de la pauvreté (ici, l'effort de rapprochement des parents est particulièrement marqué); en troisième lieu, une perspective visant à habituer les élèves à s'engager dans les services et les organismes communautaires extrascolaires; en quatrième lieu et plus exceptionnellement, la mise en place, dans l'école, de lieux d'accueil communautaires (de gens âgés, par exemple) et de services publics, par exemple une bibliothèque, une clinique de santé, etc; et en dernier lieu, appel à la collaboration de ressources extérieures (entreprises, municipalités, agences culturelles) dans l'école même².

Le cas des écoles paroissiales catholiques aux États-Unis mérite mention. La recherche a montré que ces écoles (privées, pauvres et très souvent situées dans des zones de centres-villes pauvres) performant mieux que la moyenne des écoles publiques, et cela à deux titres : celui de faire réussir malgré tout les enfants de milieux pauvres et celui de favoriser l'intégration raciale, c'est-à-dire l'insertion sociale des noirs et des hispaniques. Quoique très soucieuses du plan scolaire, ce sont aussi des écoles où les activités parascolaires sont très développées. Ce sont souvent, aussi, des

écoles dirigées fermement par d'ex-enseignants et enseignantes avec l'appui implicite de toute l'équipe-école. L'interprétation la plus courante de ces succès met en valeur deux grands facteurs explicatifs : premièrement, le partage beaucoup plus clair que dans le réseau public de certaines valeurs d'éthique professionnelle, et particulièrement une forte confiance dans la capacité de réussir de l'enfant, même par des efforts exceptionnels; puis, deuxièmement, des rapports humains beaucoup plus «communautaires» que fonctionnels ou bureaucratiques, chaque enseignant se sentant concerné par l'ensemble des élèves et multipliant volontiers les chances de contact dans toutes sortes d'événements³.

Le sens de l'école comme communauté éducative est également bien vivant dans l'enseignement

-
3. Les données de base se trouvent dans J. Coleman, J. Hoffer et S. Kilgore, *Public and Private Schools*, Washington, D.C., 1981. Valerie E. Lee soulignait tout récemment trois traits de l'aspect communautaire de ces écoles : «La structure scolaire des écoles secondaires catholiques est enracinée dans une organisation communautaire. Ailleurs, Tony Brik et moi avons fait ressortir le contraste entre deux formes d'organisation scolaire, la forme communautaire et la forme bureaucratique (*Catholic Schools and the Common Good*, Cambridge, Harvard Un. Press, 1993). Trois traits sont typiques de l'idée clé de l'organisation communautaire dans les écoles catholiques. D'abord, une palette étendue d'activités dans l'école, activités qui visent à fournir des chances fréquentes d'interactions "face à face" et d'expériences partagées entre les personnes de l'école, à la fois adultes et jeunes. [...] Un second élément permet à la communauté de durer. Cet élément d'organisation communautaire se concentre sur le rôle des enseignants. Leur rôle est plus étendu et plus diffus que celui de leurs confrères des écoles publiques. Plutôt que de se définir eux-mêmes comme des spécialistes de matières données dont "l'espace" est délimité par les murs de leur salle de classe, les enseignants d'écoles secondaires catholiques perçoivent leur responsabilité comme touchant n'importe quelle rencontre avec les élèves : dans les corridors, sur le terrain de l'école, dans le voisinage de l'école et même parfois chez eux. [...] Une troisième composante importante pour renforcer [...] la communauté dans les écoles catholiques consiste en un ensemble partagé de convictions, non pas tant sur les principes du catholicisme, mais plutôt touchant ce **qu'il faut** que les élèves apprennent, touchant des normes sur la façon appropriée d'enseigner, et touchant les bonnes façons d'entrer dans des relations réciproques entre personnes. De plus, l'expression des convictions est facilitée par un environnement caractérisé par un ensemble général de principes moraux concernant la dignité de chaque personne, l'engagement en faveur d'un dialogue authentique et la volonté de travailler à un climat d'attention aux personnes (*Ethos of caring*) qui caractérise les rencontres scolaires» (1997, p. 156-157).

-
2. La revue *Time* faisait récemment un tour journalistique de tout un ensemble de réalisations remarquables de ce type : Steve Wulf, *How to Teach our Children Well?*, 27 octobre 1997. On trouvera dans Sergioivanni (1994a) une analyse, ancrée dans une large gamme d'expériences concrètes, des traits institutionnels caractéristiques d'une communauté éducative.

secondaire de Grande-Bretagne. Il s'incarne particulièrement dans l'école non sélective ou polyvalente (*comprehensive*). Stewart Ranson fait le point sur ce courant de la façon suivante :

Depuis les années cinquante, la perception du sens de l'école polyvalente a varié mais, à travers tout le développement des écoles polyvalentes, il y a eu des écoles fortement engagées à l'égard d'un idéal d'éducation communautaire, à l'égard de l'école comme ressource de, et pour, la communauté dans son ensemble. Cette tradition a inclus un grand nombre de pratiques : percevoir les parents comme éducateurs complémentaires de leurs enfants; étendre les chances d'éducation à tous les membres de la communauté; engager des parents et des représentants de la communauté dans les organismes décisionnels et des forums communautaires, pour participer aux processus de décision à propos des contributions réciproques entre les écoles polyvalentes et leur communauté; voir ce processus de participation communautaire comme appui à la préoccupation d'outiller le développement de la communauté.

La tradition d'éducation communautaire n'a pas été la tradition dominante dans le courant des écoles polyvalentes, et, à l'intérieur de cette tradition, les écoles polyvalentes qui ont dépassé le simple élargissement des chances de s'éduquer pour entrer dans une perspective d'habilitation du développement communautaire furent rares. Cependant, on soutient maintenant que c'est de cette tradition et de ses pratiques que nous avons besoin aujourd'hui, pour inspirer le renouvellement de l'école polyvalente pour le 21^e siècle en vue de soutenir la restauration de la société civile (1997, p. 189).

Sans poursuivre cette enquête, il est d'ores et déjà évident que la communauté éducative est un moyen, non pas une fin en soi. Mais il s'agit d'un moyen puissant pour avancer de façon décisive sur le terrain de problèmes de nature sociale et posant des défis pédagogiques spécifiques.

2. Les obstacles, problèmes traitables ou intraitables?

Les interlocuteurs de la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil n'ont pas manqué d'évoquer des difficultés vécues lors de projets de changements. On aurait mauvaise grâce de ne pas les prendre au sérieux.

Il y a, en premier lieu, les problèmes reliés au changement de mentalité. Donner un coup de barre substantiel en direction d'un style et d'un fonctionnement de communauté éducative inquiète et dérange, comme tout changement relativement substantiel.

Il y a, en second lieu, le rappel de certains obstacles structurels. En effet, plusieurs facteurs structurels inclinent à la bureaucratisation de l'école secondaire, comme dans les modèles américains empruntés par le rapport Parent : un usage du temps passablement contraignant, la spécialisation très poussée (répéter le même cours indéfiniment), les économies d'échelle par l'éradication des petites écoles rurales, l'usage de normes pour beaucoup de choses. Malgré tout, la volonté d'amélioration ne peut se réaliser en l'absence de tout déterminant structurel. Le renouvellement institutionnel se joue en majeure partie sur un autre terrain⁴. Ces obstacles organisationnels sont d'autant

-
4. Les bénéfices limités auxquels ont conduit des réformes administratives inspirées du *school-based management* montrent justement une sorte de dualité entre le terrain systémique et le terrain institutionnel. Voir, par exemple, P. Wohlsutter, S.A. Mohrman et P.J. Robertson, *Successful School-Based Management : A Lesson for Restructuring Urban Schools* : «Par un dialogue constant sur leur mission et leur orientation, les écoles qui sont en restructuration active développent une vision pratique et vivante pour leur école, tandis que les écoles qui peinent à se restructurer ne réussissent pas à dégager un consensus autour d'une direction commune en matière d'enseignement et d'apprentissage. Les écoles qui réussissent le mieux à procéder au changement ont une vision commune de leur mission, des valeurs et des buts touchant les résultats des élèves — une vision qui inspire le renouvellement du curriculum et de l'enseignement tout autant que les échanges dans les groupes décisionnels. [...] Dans les écoles en restructuration active, les directeurs et directrices évoluent vers un rôle de gestion (*manager*) et de facilitation du changement, et ils dépensent beaucoup d'énergie à renforcer un sentiment de communauté éducative dans l'école. Les directions d'école qui peinent, pour leur part, poursuivent souvent leur propre ordre du jour plutôt que d'en construire un qui soit commun, poussant ainsi le personnel vers la désaffection et conduisant ultimement au rejet du leadership de la direction. Les directeurs et les directrices d'école en restructuration active jouent un rôle clé dans plusieurs domaines : disperser le pouvoir, promouvoir un engagement dans l'apprentissage qui pénètre toute l'école, faire participer tous les enseignants au travail de l'école, recueillir l'information sur les apprentissages et distribuer des récompenses (*rewards*). Ces directions qui réussissent motivent le personnel, créent un sens de l'équipe dans l'établissement, cultivent la communauté éducative de l'école et fournissent un idéal (*a vision*) à celle-ci» (p. 216-217).

moins hypnotisants et paralysants qu'une équipe-école considère les problèmes des jeunes et leur profit à apprendre plus importants que ceux de son fonctionnement.

Des interlocuteurs de la Commission de l'enseignement secondaire ont aussi souligné la réticence des jeunes face à une sollicitation trop personnelle ou trop poussée pouvant les conduire à révéler leur vie privée. Mais l'écoute et une sorte d'accueil inconditionnel amènent parfois l'éducatrice et l'éducateur à dépasser le scolaire. Cette ouverture est souhaitable et bénéfique si elle demeure gouvernée par l'éthique professionnelle et par une préparation adéquate des enseignantes et des enseignants en ce sens.

Il y a une autre facette à la réticence des jeunes face à l'engagement scolaire, très bien étudiée par les sociologues, particulièrement sous l'aspect du curriculum caché⁵. Le jeune veut apprendre, mais autre chose, ailleurs, autrement. Le «mettre à l'ouvrage» est un défi. L'élève voudrait savoir sans s'être imposé la peine d'apprendre. Quand l'institution scolaire n'encourage pas suffisamment l'effort, elle s'attire des jugements rétrospectifs sévères de la part des jeunes adultes, tels ceux répétés aux États généraux sur l'éducation : «Quand c'était le temps de nous faire avancer, entre 14 et 17 ans, on nous a laissés "niaiser". C'est aujourd'hui, à l'université, au collège, que nous nous apercevons de tout ce que nous avons manqué⁶.» Sur ce terrain de la mobilisation des

élèves pour un engagement adéquat sinon idéal, ces derniers ont des antennes : est-ce *pour eux*, ou pour la gratification du professeur, ou pour le prestige de l'école, pour son rang dans les palmarès, que joue la pression? Ou bien réussit-on avec des stratégies de séduction qui rendent superflue toute pression?

Il y a donc des obstacles à la communauté éducative, mais ils ne sont pas insurmontables et des pistes d'action existent. Quelles sont celles qui conduisent à une école secondaire ayant les caractéristiques d'une communauté éducative? C'est la question pratique que le Conseil aborde maintenant sous les angles que voici : *la communauté de vision; la communauté de travail; la communauté de vie*.

3. Expliciter ou se donner une communauté de vision

Une communauté de vision, c'est un consensus assez fort sur un certain nombre de «valeurs» pour que ces dernières soient constamment et fermement affichées⁷. Il convient ici de prendre un exemple particulièrement éclairant. Considérons la valeur *justice*. La réflexion contemporaine dans le domaine politique et juridique a mis en valeur des figures propres de la justice dans les diverses sphères de la société⁸; la justice particulière à la sphère marchande n'est pas celle de la sphère familiale, ni celle de la sphère scolaire. L'école, communauté éducative n'est pas indifférente à une justice qui, comme valeur partagée et affichée, constitue un premier morceau garant d'un bien commun. Il va de soi que le respect du haut savoir, la disposition à discuter ferme sans écraser l'interlocuteur, la reconnaissance des efforts accomplis sont aussi

5. Ainsi, Philippe Perrenoud examine si, dans son métier d'élève concret et terre à terre, celui-ci n'apprend pas à passer inaperçu, à deviner le désir du professeur (par exemple à «dire comme lui» sans se poser de questions), à dissimuler, et ainsi de suite.

6. Il arrive aussi que ces jugements sévères soient portés sur des parties d'études collégiales, particulièrement au préuniversitaire. Évidemment, dans la mentalité utilitariste ambiante, le slogan de tous ceux et celles qui sont indécis en matière d'orientation professionnelle est toujours : «à quoi cela me servira-t-il de connaître l'algèbre, l'histoire, la littérature?» C'est sur cet arrière-plan problématique que le Conseil a ancré l'urgence d'enrichir et d'actualiser le curriculum, en se basant sur le «curriculum réel» de la classe et de l'élève pour retravailler le curriculum officiel comme grand déterminant structurel des études secondaires. Voir : *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*.

7. La recherche sur les écoles efficaces a en effet montré une corrélation substantielle nette entre l'efficacité et l'affichage ou la proclamation de ces valeurs, souvent sous la forme d'une appropriation non rituelle ni superficielle de la *mission éducative* de l'école par son équipe éducative, indépendamment du caractère traditionnel ou «renové» de ces valeurs.

8. Voir particulièrement Michael Walzer, *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*.

des valeurs, que l'on comprendrait mal de ne pas voir afficher⁹.

La piste d'action la plus évidente, ici, est connue et relativement bien rodée. Il s'agit de s'engager dans une démarche visant à adopter des valeurs cibles pour imprégner le climat institutionnel de l'école secondaire. Cette démarche est traditionnellement mise en œuvre dans toute approche d'un projet éducatif d'établissement.

9. Des règles d'éthique professionnelle peuvent fort bien laisser transparaître des valeurs propices à l'émergence d'une communauté éducative. Les onze principes suivants, esquissés pour les fins d'un Conseil national de la profession enseignante en Angleterre et au pays de Galles, ne manquent pas d'intérêt de ce point de vue :
- «Intégrité intellectuelle : les enseignants devraient avoir le respect de la vérité, des règles (*canon*) de la connaissance et de l'importance des faits pertinents, et devraient cultiver un esprit critique éveillé;
 - Intégrité professionnelle : implique le devoir de se garder à jour dans sa discipline et dans le savoir professionnel, et de développer des habiletés nouvelles;
 - Courage moral : les enseignants devraient montrer une indépendance d'esprit et d'action et être prêts à enseigner une matière ou à utiliser des méthodes qui sont officiellement en défaveur "si l'intégrité intellectuelle ou professionnelle l'exige";
 - Pratiquer l'altruisme : l'intérêt des élèves doit passer en premier; les enseignants doivent respecter l'individualité des élèves;
 - Pratiquer l'impartialité : les enseignants doivent éviter de favoriser un individu ou un groupe;
 - Cultiver l'intuition de l'humain : les enseignants doivent être sensibles à la diversité des racines sociales de leurs élèves, garantir l'égalité des chances et se garder de l'usage de stéréotypes;
 - Accepter la responsabilité d'influencer : les enseignants devraient avoir conscience qu'ils peuvent avoir une influence majeure (*powerful impact*) sur la vie de leurs élèves;
 - Pratiquer l'humilité : les enseignants doivent être disposés à reconnaître qu'"ils sont faillibles", et se rappeler que "la mesure la plus significative de leur réussite est un élève capable d'apprendre sans leur aide";
 - Pratiquer la collégialité : respecter les collègues et collaborer avec eux, être disposé à apprendre des autres, et se rappeler que les disciplines ont à la fois des préoccupations communes et des préoccupations propres;
 - Pratiquer le partenariat : reconnaître les talents des élèves et s'en servir, de même que les talents de leurs familles et de leurs proches;
 - Pratiquer la vigilance à l'égard des responsabilités et des aspirations professionnelles : être disposés à promouvoir la profession en s'engageant dans le débat public sur les politiques d'éducation» (J. Gardiner, «List of Moral Principles Is not 11 Commandments», dans *Times Educational Supplement*, 16 mai 1997, p. 13).

Comment entrer sur le terrain des valeurs partagées? Par un débat de nature à rafraîchir les valeurs privilégiées dans un projet éducatif? Ou par l'audace, en second lieu, d'entreprendre avec un agent de changement une dynamique de tâche dans l'un ou l'autre des sous-groupes professionnels de l'école? Ou encore par la révision des champs de responsabilités respectifs des organismes constitutifs : conseil d'établissement, comité pédagogique, comité de vie étudiante? Dans ce dernier cas, on bute souvent sur des responsabilités démesurées et trop diffuses qui deviennent l'occasion de conflits. Inverser la dynamique en commençant par de petites choses : par exemple, confier des responsabilités précises et dresser le bilan de leur application, est souvent une bonne entrée dans une démarche que les Américains appelleraient *empowerment*, c'est-à-dire une réappropriation de la vie institutionnelle.

Une seconde piste d'action concerne le rôle joué par la direction. La direction est invitée à accepter de servir de symbole et à adopter un leadership coopératif ou partagé. Le directeur ou la directrice dispose d'un pouvoir décisionnel qu'il ou elle peut décider de partager ou non. Les analyses classiques sur les directions autocratiques, les directions démocratiques ou les directions qui laissent faire, explicitent bien les conséquences de ces modes de fonctionnement sur les organisations.

Selon une analyse récente, par exemple celle de Mintzberg, les organisations professionnelles, parmi lesquelles on peut inclure les grandes écoles secondaires, sont des lieux où la direction représente le symbole du pouvoir, mais pas la réalité la plus profonde du pouvoir qui, elle, est diffuse dans le groupe professionnel. Le dirigeant incarne les valeurs plus ou moins explicites de la culture organisationnelle et sait faire monter les initiatives et créer les consensus autour d'actions relevant de la compétence de la grande équipe professionnelle.

Le style le plus viable de leadership, dans une institution aussi complexe et sollicitée qu'une école secondaire, est un style de *leadership partagé ou coopératif*. Les interlocuteurs de la

Commission de l'enseignement secondaire du Conseil ne se sont pas privés de le répéter à satiété¹⁰. Ceci ne veut pas dire retrancher quoi que ce soit à l'exercice de l'autorité et au talent d'organisateur d'une directrice ou d'un directeur. Diriger une école, c'est prendre beaucoup de décisions instantanées au meilleur de sa connaissance et c'est une fonction que les autres acteurs de l'école n'envient généralement pas.

Le Conseil attire volontiers l'attention, ici, sur une troisième piste pour se donner une vision commune dont la trame est tissée particulièrement de quelques valeurs de référence fortes. Cette approche consiste à donner un deuxième souffle à l'adoption de règles de vie en classe et dans l'école, et cela autant pour les élèves que pour l'équipe-école. Un directeur d'école polyvalente d'Angleterre exprimait récemment ce principe d'une référence qui vaut de part et d'autre d'une frontière entre éducateurs et élèves :

D'après mon expérience, les adolescents sont beaucoup plus disposés à accepter un cadre s'ils le voient appliqué aux adultes aussi bien qu'à eux. C'est pourquoi l'école Peers n'a pas de liste de règles. Ce genre de règles présuppose si fréquemment le pire chez les jeunes. «Ne fais pas ceci. Si tu le fais, voilà ce qui t'arrivera.» Le professeur a toujours raison.

Il y a quelques années, ayant eu à intervenir auprès d'un professeur masculin qui s'adressait en criant à une élève, on m'a invité (sous un tout autre prétexte) à une réunion du personnel pour présenter ma «politique sur les éclats de voix». Trois éléments me sont venus à l'esprit :

- (1) quand des adultes divergent d'opinion, ils ne s'adressent généralement pas les uns aux autres en criant;
- (2) c'est difficile de demander aux élèves de ne pas crier si les professeurs crient;
- (3) c'est impossible d'affirmer en toute candeur qu'il n'y a pas d'intimidation si des messieurs grands et costauds agressent verbalement des jeunes femmes sans défense.

Il en est sorti une longue phase de discussion entre tout le personnel, les élèves, les parents, le conseil de l'établissement, discussion qui partait du principe : l'école Peers est un lieu de travail où chacun a un travail à faire, et le droit de s'y employer sans empêchement de personne d'autre. Ceci étant reconnu, postulant que ce qui vaut pour les uns vaut pour les autres, la question s'est ramenée à ceci : «Qu'est-ce que nous avons tous le droit d'attendre des autres?» Il en est sorti une déclaration de droits et responsabilités qui exprime deux principes, lesquels, vu la répartition inégale du pouvoir, ont une importance fondamentale. En premier lieu, le personnel ne demandera pas aux élèves de faire quoi que ce soit qu'il n'est pas disposé à faire lui-même. En second lieu, tous les adultes de l'école Peers comprennent qu'ils fournissent constamment des modèles de travail et de comportement aux élèves qui grandissent. [...]

Vue de façon isolée, la déclaration de «Droits et responsabilités» de l'école Peers n'a rien de remarquable. Ce qui lui donne son sens et la raison qui la rend efficace, c'est le processus par lequel nous y sommes parvenus. Le fait d'avoir traité tous les élèves comme des participants égaux dans son élaboration a fait passer un message très fort. Il ne s'agit pas de quelque chose qu'on fait pour eux ou qui ne s'applique qu'à eux. C'est une déclaration de ce qui est attendu de tous et chacun à l'école Peers. (Clarke, 1997, p. 154)

Il paraît nécessaire d'appuyer les choix de valeurs, par définition personnels avant d'être partagés, sur un fond institutionnel. Si la présente démarche en direction d'une communauté éducative à faire émerger dans une école secondaire a beaucoup d'analogie avec l'examen des valeurs du «projet éducatif» privilégié dans *L'École québécoise* (1979), la dose ajoutée de réalisme et de crédibilité réside sans doute là. Il faut accepter le pendant institutionnel des choix partagés de valeurs, il faut le soigner, même.

Le Conseil recommande donc que chaque équipe-école s'engage, si ce n'est déjà fait, dans une démarche d'explicitation et d'affichage de ses valeurs institutionnelles en s'inspirant de l'idéal d'une communauté éducative. Cet exercice devrait aider, dans un deuxième temps, à revoir les modes de fonctionnement et l'organisation de l'école.

10. Il n'y a évidemment pas de passage direct entre le plan légal et le plan anthropologique, en matière de rôle d'une directrice ou d'un directeur d'école. Mais comment échapper au rôle de porte-parole des valeurs locales? Au-delà, la direction devrait encourager un leadership de compétence largement polycentrique.

4. Pistes d'action pour une communauté de travail

Le Conseil maintient sa conviction qu'une école secondaire qui revêt les caractéristiques d'une communauté éducative sera différente d'une école secondaire impersonnelle et bureaucratique. Il explore ici des pistes d'action pour susciter ou renforcer une communauté de travail.

Il y a, dans l'environnement scolaire contemporain, trois pistes majeures de renouvellement institutionnel de l'école secondaire :

- *l'augmentation de l'autonomie institutionnelle par le desserrement des contraintes externes* (de réseau, d'État, de commission scolaire, de convention collective);
- *la formation continue*, partiellement par enseignement mutuel ou coopératif, *étroitement ciblée sur les visées pédagogiques de l'équipe-école*;
- *la valorisation d'une pratique et d'un statut professionnels de l'enseignement*.

Chacune de ces trois pistes ou stratégies de renouvellement peut fort bien s'articuler en toute indépendance d'un souci de communauté éducative. Mais la recherche sur l'éducation des vingt dernières années montre qu'il y a des ponts entre le souci d'une communauté éducative et ces «angles d'attaque» du changement institutionnel. Ces voies de changement prennent une couleur particulière lorsqu'elles sont adoptées dans un esprit de communauté éducative. Voilà donc sur quoi le Conseil veut attirer l'attention.

4.1 Trouver «communautairement» un espace institutionnel d'autonomie

De plus en plus, la conscience est vive du besoin d'aller au-delà d'un travail sur les attitudes et les mentalités pour changer des choses en profondeur en éducation : il faut oser toucher aux structures héritées et souvent devenues dysfonctionnelles.

Autrement, l'école secondaire n'est qu'un lieu d'application de normes établies ailleurs : structuration standard et incontournable du temps, de l'espace, du transport scolaire, de l'affectation et du recrutement du personnel; conditions d'organisation du travail inclinant fortement à la pédagogie dite «frontale», bien plus qu'à une pédagogie de projet ou d'accompagnement; modes standardisés d'évaluation pratiquement sacrés et intouchables.

De cette situation, typique de la majeure partie de l'Amérique du Nord, est sortie, depuis une décennie, un grand courant dit de «Restructuration». Il exprime la conviction que, à moins de desserrer des contraintes parachutées sur l'école et d'ébranler les habitudes organisationnelles invétérées (ce que Sarason et d'autres ont appelé les *systemics*, genre horaire sur 36 périodes, cumulation d'unités, bulletins ...), on ne réussira pas à vraiment centrer l'école sur l'apprentissage des élèves. Cette conviction a fait un tel chemin que, dans de nombreux districts scolaires américains, les syndicats et les administrations scolaires régionales conviennent d'«exemptions» pour des écoles et des projets donnés, c'est-à-dire d'une suspension locale et des contraintes administratives externes et des détails des conventions collectives.

La restructuration d'un pouvoir d'initiative local a été au centre de la démarche des États généraux de 1995-1996. Elle semble devoir trouver ses principaux points de chute, d'une part dans des dispositions législatives plus propices à la gestion dans l'école et, d'autre part, dans un curriculum officiel plus sensible à son pendant local : un curriculum «réel» interprété et mis en œuvre de façon dynamique à la base, plutôt qu'un curriculum officiel suivi de façon asservissante¹¹.

Quelle sera la couleur propre que donnerait un souci de communauté éducative à une stratégie de

11. Le curriculum repensé dans la ligne de l'énoncé de politique *L'École, tout un programme* dégage en faveur des milieux scolaires un espace d'initiative propice, par exemple, à ce que la lutte au décrochage ne se déploie plus partout, sauf sur le terrain du curriculum. Cela se fait en particulier, mais pas exclusivement, par la promotion d'un second cycle secondaire différencié.

changement qui ébranle des contraintes? Deux études récentes et d'envergure sur les cultures institutionnelles d'écoles secondaires particulières fournissent ici un appui très intéressant. Une des études de cas très serrées sur lesquelles s'appuie l'analyse de la culture de l'école secondaire pointe vers une perméabilité entre rôles dans l'organisation du travail, perméabilité qui pare l'école «communauté de travail» d'un climat de «communauté éducative».

Dans cette école, le professionnalisme imprègne aussi le fonctionnement des équipes de travail. La coopération est une pratique familière chez le personnel de la polyvalente des Appalaches, qui dépasse les limites individuelles ou départementales. C'est, pour emprunter une expression utilisée par le Conseil supérieur de l'éducation, la pratique d'un professionnalisme collectif qui respecte, toutefois, l'autonomie professionnelle de chacun. On remarque même un certain chevauchement des tâches qui pourrait à la limite engendrer des conflits, mais qui, ici, fonctionne bien et est accepté par l'ensemble des agents d'éducation. Chacun peut intervenir sans trop se préoccuper de qui relève le problème; ce qui importe le plus, c'est de répondre aux besoins de l'élève (C. Castonguay et C. Deblois, *La polyvalente des Appalaches, une école qui fait la différence*, Toronto, Association canadienne d'éducation, 1995, p. 101). C'est, par exemple, l'animateur de pastorale qui fait un peu le travail de psychologue, le conseiller d'orientation qui joue le rôle du tuteur à l'occasion, ou bien les enseignants qui font de l'orientation. «Je n'ai rien contre le fait que beaucoup d'enseignants fassent de l'orientation. Je souhaite qu'ils puissent bien le faire et que, quand ils ne sont pas sûrs, je puisse leur donner des outils.» (*op. cit.*, p. 90-91), explique le conseiller d'orientation (Deblois *et al.*, 1997, p. 265-266).

Voilà un bon exemple d'une communauté éducative vécue comme communauté de travail : la communauté de vision partagée permet de faire régresser l'inflexibilité de la division des tâches qui caractérise l'organisation bureaucratique impersonnelle. Dans un climat institutionnel de communauté éducative, une certaine élasticité sur ce terrain ne sera pas vécue comme insécurité et menace, mais comme occasion et chance de s'épauler

mutuellement, de tirer encore mieux parti des talents de tous et toutes dans l'équipe-école.¹²

Une piste d'action consisterait donc à s'entraider au-delà d'une division rigide des tâches. Quand une capacité de prise en charge commune et multidisciplinaire prend son essor, on commence à pouvoir mettre de côté des façons classiques de faire (répartition du temps, modes d'évaluation, cloisonnement disciplinaire) pour adopter des approches plus audacieuses. C'est là précisément la voie qui peut conduire à restructurer en profondeur l'organisation du travail.

Pour favoriser la prise en charge commune et multidisciplinaire de leur responsabilité éducative, le Conseil recommande aux équipes-écoles de se ménager des temps et des lieux de rencontre dans l'esprit d'une communauté éducative afin de favoriser la concertation.

4.2 Un ressourcement typique d'une communauté éducative

Dans l'analyse de cas citée plus haut, la nécessité d'apprendre fait partie d'une culture institutionnelle dynamique :

-
12. La rétrospective citée ici cerne par ailleurs très bien la nécessité de liquider la culture d'antagonisme dont l'idéal d'un fonctionnement de direction participative par objectifs, rappelé plus haut et typique des années soixante-dix, n'a pas su tenir suffisamment compte. Les analyses de cas montrent que des écoles secondaires ne sont pas encore sorties de cette culture d'antagonisme, issue pour l'essentiel de grands combats livrés hors de l'école. Une des conclusions de cette recherche pointe très directement vers un esprit de communauté éducative : «Au Québec, les établissements d'éducation secondaire n'ont pas eu la vie facile; certains s'en sont sortis mieux que d'autres. Quand la société fait le bilan de leurs réalisations, ne devrait-elle pas tenir compte du chaos dans lequel elle les a plongés pendant de nombreuses années? Les reproches qu'on adresse si librement à l'école secondaire d'aujourd'hui mériteraient au moins qu'ils soient faits avec beaucoup plus de nuances. Une institution ne peut atteindre l'excellence que par l'effort soutenu et convergent de toutes les personnes mises à contribution, ce qui suppose, du moins pour le long terme, une culture d'établissement favorable à la cohésion et à la collaboration» (Edgar H. Schein, "What Is Culture?", dans Peter J. Frost *et al.*, *Reframing Organizational Culture*, Newbury Park, Sage Publ., 1991, p. 246). Deblois *et al.*, p. 274.

Les agents d'éducation se sont toujours préoccupés de pédagogie. Les mots **perfectionnisme, performance, compétence, être bon, ne pas manquer son coup, se donner un défi** font partie du vocabulaire courant de l'école. [...] Les gens se tiennent au fait des nouvelles approches pédagogiques. On lit sur l'enseignement stratégique, sur l'enseignement coopératif, sur la motivation scolaire ou encore sur l'évaluation formative, sur la supervision synergique. [...] Enfin, l'étude sur la polyvalente des Appalaches montre que c'est durant les périodes de conflits syndicaux que l'école met sur pied la structure pédagogique – les équipes-années, le tutorat, le conseil disciplinaire, la charte étudiante, etc.

qui existe encore aujourd'hui, et qu'elle connaît la « vague de perfectionnement » la plus haute de son histoire, perfectionnement qui se poursuivra jusqu'à la fin des années 80. Aujourd'hui encore, plusieurs enseignants d'expérience suivent des cours. « Je serais en peine de vous dire qui, dans mes plus vieux enseignants, ne suit pas de cours ou n'en a pas suivi dans les dernières années », affirme le directeur. Un enseignant d'expérience complète : « Je pense que c'est un plus pour l'école, dans le sens que cela nous oblige à renouveler notre pensée. Ça nous tient à jour. J'ai envie de faire de quoi de neuf » (Deblois *et al.*, 1997, p. 266-267).

Les élèves sont par la force des choses une collectivité d'apprenants. Mais l'on se rend compte de plus en plus que l'équipe-école aussi apprend constamment. S'il est vrai que la nature même de la profession relève d'une pratique constamment réfléchie plutôt que d'une somme de savoirs acquise dès avant la pratique, on reconnaîtra inévitablement que l'environnement le plus stimulant pour une progression professionnelle sera celui d'une équipe éducative qui sait apprendre ensemble et les uns par les autres, une communauté d'apprenants. Une école de type communauté éducative pourrait favoriser le renouvellement de la formation continue : il s'agirait d'une pleine reconnaissance du mérite de l'enseignement mutuel.

On voit aisément quelles pratiques concordent avec cet esprit : par exemple, favoriser l'enseignement par les pairs; se concerter pour définir une demande de ressourcement plutôt que de laisser les activités de formation s'établir suivant des considérations individuelles et moins liées au développement de l'école.

Dans l'esprit d'une communauté éducative, **le Conseil est amené à recommander que les directions d'école rendues responsables de transmettre à la commission scolaire les besoins de perfectionnement du personnel et les responsables du perfectionnement du personnel dans les commissions scolaires favorisent la réalisation de projets de perfectionnement collectifs.**

4.3 Valorisation de la profession enseignante et communauté éducative

Le Conseil ne s'attardera pas ici sur le besoin de faire converger le professionnalisme vers une reconnaissance de l'interdépendance et une ouverture à la collaboration. La conclusion de son rapport sur la profession enseignante y a suffisamment insisté. Bien sûr, toute profession se caractérise à la fois par une compétence et une responsabilité. On sait que le bureau d'ingénieurs new-yorkais qui avait fait les plans du premier pont de Québec avait constaté son erreur de conception le midi du jour où celui-ci s'est partiellement écroulé une première fois, en soirée. Le message n'est pas arrivé à temps pour épargner la vie de dizaines d'ouvriers. On dit que l'anneau de fer donné aux ingénieurs reçus dans la profession est fondu à partir du métal récupéré du premier pont. C'est dans l'aire de la responsabilité que se manifeste sans doute une certaine couleur particulière du professionnalisme en contexte de communauté éducative. D'après Thomas J. Sergiovanni, la communauté éducative donne particulièrement du relief à une dimension éthique de souci des personnes dans la pratique de l'éducation (1994a).

Il faut en même temps garder à l'esprit le sens et la valeur de l'intervention d'autres acteurs de l'école secondaire, dans le domaine des services personnels, de l'animation communautaire ou des services de soutien. Qui dira la contribution discrète de beaucoup de techniciens et techniciennes en loisir du côté de la « vie étudiante » ? Ce souci demeure tout à fait significatif pour faire émerger et vivifier un sentiment d'appartenance de l'élève à son école. L'animation collective de la vie étudiante

joue aussi un rôle très substantiel dans le soin de la qualité des relations humaines qu'il convient maintenant d'examiner.

5. Soigner sa «communauté de vie»

Si le troisième grand trait d'une communauté éducative, dans l'école secondaire, est de l'ordre de la «communauté de vie», l'équipe-école peut-elle travailler délibérément à consolider ou à faire émerger une communauté éducative par une porte d'entrée et des pistes d'action de cet ordre? Le Conseil supérieur en est convaincu. Placer le ton de la communication sur la longueur d'onde de l'écoute, du respect, de la transparence aussi, c'est investir dans les fondements institutionnels sur lesquels pourront s'ériger les modes de fonctionnement et les structures participatives évoqués jusqu'ici.

C'est la qualité des relations humaines qui donne aux personnes la confiance nécessaire pour s'engager dans une communauté éducative. En effet, comment des adolescents, des enseignants et des enseignantes, une direction d'école peuvent-ils s'engager dans une démarche qui exige autant sur le plan personnel, sans la confiance qu'inspirent des relations humaines de qualité? Le développement de la qualité des relations humaines devient une autre voie d'accès à la communauté éducative.

Les relations entre les personnes doivent être ouvertes, respectueuses et franches. Mais il faut demeurer réaliste, l'école ne deviendra jamais un lieu d'échange de confidences. Il est toutefois possible de créer un milieu dans lequel les adolescents trouvent des personnes compétentes lorsqu'ils en ont besoin dans la poursuite de leur projet de vie, autant dans sa dimension personnelle que dans sa dimension purement scolaire. Cet objectif est réalisable et l'école qui est communauté éducative s'engage dans ce sens. Quel que soit le moyen retenu, l'élève doit pouvoir compter en tout temps sur un soutien personnalisé.

Le Conseil trouve utile d'attirer l'attention sur certains moyens concrets qu'une équipe-école peut mettre en place pour favoriser le développement de

liens personnalisés avec les élèves. Il n'y a pas de façon unique de s'y prendre, mais il est nécessaire de passer à l'action. Le Conseil a pour sa part pris connaissance d'exemples inspirants, tels que :

- travailler, dans le cadre de la mission d'éducation sociale, à l'amélioration des relations humaines entre les élèves pour créer un climat d'apprentissage harmonieux;
- mettre en œuvre une action concertée de la part du personnel enseignant, du personnel non enseignant et des parents pour soutenir chaque élève qui éprouve des difficultés dans ses rapports avec les autres, les services complémentaires aux élèves étant particulièrement utiles pour identifier les causes et proposer des solutions aux difficultés de l'élève;
- mettre en place un processus et un lieu de règlement de conflits entre élèves, entre élèves et enseignants, entre élèves et la direction, en formant des personnes à la médiation entre pairs.

Dans ce domaine aussi, les équipes-écoles peuvent faire preuve d'ingéniosité pour trouver les moyens les plus appropriés. L'efficacité de tous les moyens choisis est conditionnée par l'attitude du personnel de l'école. Il faut être à l'écoute. «Écouter, rappelle Maurice Bellet, c'est laisser se dire ce qui se dit, ne rien en écarter, être présent entièrement, non pas seulement de tête [...]» (1989, p. 40). Bien souvent, le premier apport qu'un adulte peut fournir à un adolescent est de l'écouter. Après avoir été écouté, l'élève est sans doute mieux disposé à entendre le message des adultes.

C'est dans cette relation d'écoute de tout le personnel de l'école — direction, personnel enseignant, personnel professionnel, parents — que l'adolescente ou l'adolescent peut se sentir accompagné dans son évolution. Que la difficulté soit d'ordre académique, psychologique, social, il peut compter sur une personne-ressource qualifiée pour échanger sur les solutions. Une relation d'accompagnement est certes exigeante pour des adultes

qui doivent demeurer en alerte pour détecter les signes avant-coureurs de difficultés graves. Mais à un moment ou à l'autre, un adolescent peut avoir besoin d'un secours individualisé et l'école doit pouvoir lui offrir ce service. L'ouverture entre les personnes trace le chemin à un accompagnement qui tienne compte des trajectoires individuelles. Le climat d'une communauté éducative est un atout.

Dans son dialogue avec les élèves, la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil a naturellement recueilli beaucoup de témoignages et de souhaits portant sur la classe. Ceci invite à poser la question : quelle sorte de classe correspondrait naturellement à des caractéristiques institutionnelles d'une communauté éducative dans l'école? Si la classe est l'élément constitutif et le lieu premier d'interaction de la grande institution, les traits d'une *communauté de vision, de travail et de vie* peuvent-ils s'y manifester de façon privilégiée? C'est la question que le Conseil abordera maintenant, en y greffant des pistes d'action qui émanent de l'analyse des propos de jeunes et de la documentation consultée.

6. L'esprit d'une communauté éducative dans la classe elle-même

Si l'école dans son ensemble constitue la communauté éducative où se meuvent les élèves, la classe correspond à la «micro-société» de leur appartenance première. C'est là, en effet, qu'ils passent la majeure partie de leur temps scolaire¹³. Ils y apprennent, y côtoient leurs pairs et des adultes, y expérimentent ce que signifie vivre ensemble. C'est surtout dans chaque classe que la mission éducative s'accomplit pour les élèves, jour après jour. Aussi, un établissement aspirant à devenir de part en part une communauté éducative favorise-t-il l'éclosion de classes communautaires.

6.1 Ce que recouvre le concept de classe communautaire

Dans une classe communautaire, les élèves sont des membres reconnus, actifs et engagés. L'attention première est tournée vers eux. Cette communauté de base devient un milieu de vie et d'apprentissage misant d'abord sur la qualité des relations, la qualité des conditions communes d'apprentissage et, enfin, sur un partage des positions d'influence entre les élèves et le professeur. Selon que l'attention se porte sur l'un ou l'autre de ces aspects, la classe s'apparente tantôt à une communauté de vie, tantôt à une communauté de travail ou tantôt à une communauté de valeurs. Ces profils s'interpénètrent dans la réalité.

Premièrement, la classe comme communauté de vie mise sur la qualité des relations humaines. Chaque personne doit se sentir accueillie et acceptée dans ses différences, estimée par son entourage. Les rapports interpersonnels favorisent l'inclusion des personnes dans cette petite collectivité. Par extension, la qualité des relations humaines peut avoir des effets positifs sur les deux autres aspects : le travail à faire l'apprentissage et le partage des positions d'influence. L'interaction humaine devient un lieu vital d'apprentissage du «vivre ensemble» et ouvre une voie d'accès à l'acquisition et à l'intégration de savoirs. La qualité des interactions en classe contribue à la construction de la personnalité de l'élève, au développement de son autonomie et de son sens de la responsabilité.

Deuxièmement, la classe, comme communauté de travail, vise à ce que les élèves intègrent des savoirs humains à travers diverses disciplines, se construisent une culture, développent leur esprit critique, découvrent ce qu'ils aiment et amorcent leur réflexion sur un projet professionnel qui leur ressemble. Cette communauté de travail qu'est la classe permet aussi à chaque personne de développer ses savoirs et ses compétences au sens large sur une base individuelle ou collective, en misant sur l'engagement personnel et l'aide

13. Voir l'avis du Conseil intitulé *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*, p. 22-25.

mutuelle. Les relations interpersonnelles permettent alors de travailler fonctionnellement ensemble pour atteindre les objectifs d'apprentissage dont fait partie le «savoir vivre ensemble».

Troisièmement, la classe communauté mise sur l'émergence de la démocratie et de ses valeurs dans la classe : les valeurs doivent être acquises comme des convictions et traduites dans des attitudes quotidiennes. L'esprit démocratique se développe par l'invitation faite aux jeunes à se responsabiliser et par l'habileté de leurs professeurs à «partager» leur leadership. Ces derniers peuvent, par leurs approches, favoriser l'appartenance, la participation, la coopération, l'expérimentation de débats et la résolution de conflits, l'ouverture aux autres et à la diversité des opinions.

En somme, la classe communautaire peut contribuer au développement des élèves comme apprenants et comme membres à part entière d'une communauté de base. C'est dans leur classe qu'ils apprennent, au premier chef, à être citoyens de leur école.

6.2 La pertinence de la classe communautaire

Favoriser le développement de classes communautaires peut avoir des répercussions positives sur l'apprentissage et la réussite des élèves tout en resserrant leurs liens avec leurs professeurs ou entre eux. La qualité des interactions entre les élèves et l'enseignant ou l'enseignante tient aux liens personnels et affectifs qui s'installent entre eux, ce qui revêt une couleur spéciale à l'adolescence, alors que le jeune est à la recherche de son identité et vit une période d'instabilité. Par ailleurs, l'expérimentation du respect, de l'entraide et de la coopération qui caractérise les interactions dans une classe communautaire peut aider certains élèves à sortir de leur isolement, à partager leurs difficultés et à les surmonter plus rapidement, en s'inscrivant notamment dans un processus de résolution de problèmes. On sait combien l'opinion des autres et le regard des pairs sont importants, notamment pour ceux qui éprouvent des difficultés scolaires.

Favoriser le développement de classes communautaires peut avantageusement contribuer à la socialisation des jeunes du secondaire, au développement graduel de leur habileté à se comporter comme des citoyens actifs, tolérants envers les autres et responsables. C'est aussi dans les classes que se vit l'«apprentissage du vivre ensemble». N'est-ce pas à l'adolescence que les jeunes peuvent discerner, sur la base de leur autonomie croissante et du développement de leur conscience sociale, le bien-fondé et les bienfaits du respect d'un certain nombre de normes dans toute vie communautaire? Ne peuvent-ils pas déjà, aussi, être associés au choix de ces normes qui régissent leur vie quotidienne dans cette communauté de base?

Ces questions sont d'autant plus pertinentes que l'étude sur les écoles secondaires exemplaires montre combien ces dernières s'efforcent de développer une «qualité de l'environnement social» pour les élèves, au moyen d'un climat d'harmonie et de sécurité propice à l'obtention de bons résultats scolaires. Dans leur approche face aux élèves, en effet, elles «se battent pour [les] inciter [...] à apprendre les valeurs essentielles que prône une société démocratique, où la productivité et la concurrence coexistent parfois difficilement avec la collectivité et la coopération». Ce souci du développement de leurs aptitudes personnelles et sociales ce «programme officieux» leur est aussi important que le «programme officiel». À ce titre et tout comme la société, ces écoles sont confrontées à la difficulté suivante : reconnaître les différences entre les individus tout en traitant les élèves de façon équitable. Un équilibre est sans cesse à trouver «entre la coopération, le travail en équipe et les résultats individuels, entre l'autonomie des élèves et l'obéissance au règlement, ainsi qu'entre l'encouragement des différences d'une part et les liens sociaux et l'égalité d'autre part» (Gaskell 1995, p. 158-159). Ceci est un défi particulier dans des milieux où les écoles sont fréquentées par des élèves victimes de racisme et de préjugés. Dans celles-là comme dans les autres, la socialisation des jeunes et leur éducation à une citoyenneté à part entière passent par l'édification de «communautés éducatives plurielles», gouvernées par des

règles de participation démocratique, inspirées par des méthodes de négociation et un refus de toutes formes de résolution de conflits par violence ou autoritarisme (Carneiro, 1997, p. 238). La classe peut être un lieu d'éducation à cette citoyenneté.

Le Conseil estime que l'ouverture et l'esprit de collaboration d'une classe communautaire sont propices à une meilleure intégration de groupes-élèves plus difficiles. D'une part, la solidarité entre élèves peut offrir un soutien à ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Le travail d'équipe, le parrainage avec des élèves plus forts peuvent beaucoup aider dans ce sens. D'autre part, le climat de coopération de la classe, le fonctionnement plus démocratique d'une classe communautaire offrent un environnement plus soutenant pour les élèves ayant des difficultés d'adaptation. Ces derniers peuvent plus facilement trouver un lieu d'appartenance. Il ne faut certes pas idéaliser l'influence d'une classe communautaire, mais cette dernière présente quelques conditions facilitantes pour les élèves en difficulté d'adaptation.

6.3 Des conditions favorables observées chez les élèves

Mais diverses anxiétés peuvent surgir de ce parti pris pour le développement de «la démocratie dans la classe». Cela fait référence à des obligations et à des droits de personnes reconnues comme égales et capables d'un dialogue «mature». Et ce n'est pas banal de viser à créer une telle culture, à un âge où précisément les jeunes veulent s'affranchir de l'autorité. Sont-ils, à cette période de leur vie, assez altruistes pour répondre aux exigences d'une telle communauté dans leur classe?

Le Conseil a pu observer lui-même que les jeunes du secondaire aspirent fortement à s'entraider, à se mettre au service les uns des autres. Les élèves aiment qu'on fasse appel à leur sens des responsabilités.

Selon les jeunes consultés, leur pouvoir d'influencer les décisions concernant la vie de la classe est d'importance différente et de formes variées. Plu-

sieurs ont le sentiment d'être écoutés davantage dans la classe que dans l'école. Ils disent que cela dépend beaucoup des enseignants et des matières. Quelques-uns ont mentionné que la volonté de participation aux affaires dans la classe doit d'abord venir des élèves eux-mêmes. Les objets sur lesquels ils peuvent exercer ce pouvoir d'influence sont variés : travail en équipe, choix d'activités ou de manières d'aborder la matière, participation à la résolution d'un problème disciplinaire, défense d'un compagnon ou d'une compagne «si le prof est injuste», défense du professeur s'il survient un différend avec un élève et que «le prof n'est pas dans le tort», commentaires sur ce qui va ou ne va pas dans un cours, moment d'un examen, besoin de ralentir le rythme après une étape exigeante. Les élèves estiment que leur participation dans la classe est importante, parce qu'elle favorise les bonnes relations avec leurs professeurs, permet de régler des problèmes surtout quand certaines techniques ont été essayées sans succès. Ils apprécient hautement se sentir «plus engagés et plus présents» dans la classe. Ils souhaitent pouvoir faire des liens avec leur propre expérience, apprécient être traités en partenaires dans la planification d'activités soutenant l'assimilation de concepts abordés pendant les cours¹⁴.

D'une façon générale, bien qu'avec certaines nuances, les élèves perçoivent que leurs relations avec leurs professeurs sont plutôt empreintes de confiance. L'une des conditions majeures pour qu'elles soient bonnes réside dans le respect réciproque; de même en est-il de la qualité des échanges et des rapports personnalisés. On apprécie particulièrement leur discrétion et le fait que les professeurs ne soient pas rancuniers à la suite de «faux pas» des élèves. On mentionne aussi l'importance de l'habileté du professeur à «aller chercher les élèves qui ont des difficultés autant que d'accueillir l'élite». Quelques-uns observent que de

14. Incidemment, cette question a été examinée par Ann Cooper Bartholomay, «Students and Teachers as Partners in the Classroom Community : A Study of Classroom Social Environment», dans *VCCA Journal* (Virginia Community College Association), 1996, vol.10, n° 1, p. 32-38.

part et d'autre, un effort d'adaptation doit être consenti pour être en mesure de «se côtoyer pendant dix mois». Quelques-uns indiquent enfin que les règles de conduite en classe peuvent être parfois remises en cause en discutant avec le professeur, ce qui ne semble pas être souvent le cas pour le règlement de l'école.

L'entraide entre compagnes et compagnons de classe semble une pratique courante, voire fréquente. Elle est perçue par la plupart des jeunes comme «naturelle». «C'est plaisant et amical; ton ami t'aide à comprendre, et parfois mieux que le prof parce qu'il est capable de se mettre à ta place.» «Il y a juste un prof et ce serait souvent bien long de l'attendre pour obtenir des explications.» Parfois, c'est l'enseignant ou l'enseignante qui demande à quelqu'un de rendre ce service à un autre élève. Quelques-uns perçoivent tout de même que l'entraide des élèves peut aussi inspirer une certaine crainte chez des enseignants qui ne veulent pas «perdre le contrôle». Dans une école, on privilégie cette approche : groupes fermés pour un travail d'équipe sur la base de projets pour soutenir la motivation et favoriser la persévérance.

On estime en général que les compagnons et compagnes sont ouverts et aidants. Ils «nous remontent le moral» dans des périodes difficiles. Mais ce souci n'est pas présent dans toutes les classes : la présence de clans ou de «gangs» peut briser cette harmonie. Et il y a le stress de la compétition entre élèves qui, lorsqu'elle est trop forte, entraîne «la perte des relations entre les personnes»; cela est ressenti durement par certains. Les élèves d'une école ont témoigné de leur apprentissage comme un «défi» plus que comme une compétition. «Si tu es individualiste, ça ne marche pas.» C'est en apprenant à se connaître et en effectuant des activités ensemble que ce qui est largement favorisé par l'équipe de l'école devient possible, au fil des ans.

Enfin, quelques conditions sont identifiées par les élèves pour que les relations entre compagnons et compagnes de classe soient «correctes». Le respect mutuel est capital, selon eux. Ce respect doit se

vivre entre «gangs» et entre personnes. D'aucuns insistent en effet sur l'importance de comprendre les autres élèves, en particulier lorsqu'ils ont des difficultés : «Il faut l'épauler et non isoler quelqu'un.» D'autres estiment nécessaire le respect de personnes ou groupes d'autres nationalités dans leur classe et dans leur école. Dans cet esprit, le sens de l'égalité et de la justice peu importe la couleur de la peau et l'apparence est essentiel dans la classe et dans l'école. La bonne communication et particulièrement l'écoute, mais aussi l'honnêteté, constituent d'autres conditions importantes permettant une bonne qualité des rapports entre pairs. Quelques-uns mentionnent également la capacité de travailler sérieusement et le souci de «ne pas trop critiquer les autres». Ces quelques conditions favorisent la présence d'un climat d'harmonie, d'ouverture et de confiance mutuelle entre les personnes composant le groupe-classe.

Ces quelques observations laissent entrevoir des aspirations chez les élèves à participer aux décisions concernant la vie de la classe, à agir de manière à établir des liens de confiance avec leurs enseignantes et enseignants. Le Conseil remarque en outre qu'entre pairs, la culture de l'entraide et de la coopération est présente dans plusieurs milieux. Le souci des autres et de leur réussite ne semble toutefois pas ancré dans toutes les mentalités; s'il semble exister dans certains milieux visités, c'est l'esprit de compétition qui prévaut dans d'autres. Néanmoins, un leitmotiv revient dans les propos des jeunes du secondaire rencontrés par le Conseil : le respect des uns et des autres. Ce respect mutuel dans la dynamique de classe semble revêtir pour eux une importance capitale, autant entre élèves comme personnes ou comme groupes de personnes qu'entre élèves et professeurs.

Sur la base de ces quelques constatations, le Conseil croit opportun et réaliste de développer chez les jeunes du secondaire un esprit de communauté dans leur premier lieu d'appartenance, leur classe. Il estime que les équipes-écoles doivent encourager la mise sur pied de classes communautaires et qu'elles doivent en évaluer

l'expérience pour en étendre l'application dans l'école.

Tablant sur l'expérience et sur les aspirations des jeunes, il propose quelques pistes dont certaines s'inscrivent en continuité dans les pratiques existantes dans les écoles, et d'autres paraissent plus novatrices.

6.4 L'apprentissage de la responsabilité dans les stratégies de la discipline

Les jeunes du secondaire rencontrés par la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil reconnaissent leur besoin de respect, de sécurité ou d'harmonie dans le climat de la classe, et la nécessité qu'il y ait des règles de vie. Mais ils déplorent ne pouvoir ou pouvoir peu remettre en cause celles qu'on leur propose. Le sentiment est assez répandu chez les élèves de subir des règles édictées par d'autres – les adultes de l'école, leurs professeurs –, sans toujours en comprendre le bien-fondé.

Aussi le Conseil aborde-t-il trois pistes illustrant des manières de responsabiliser les élèves et de développer leur savoir vivre ensemble¹⁵ à travers les stratégies de la discipline en classe. Il s'agit de leur participation à l'instauration d'une constitution de classe ainsi qu'à la résolution pacifique de conflits. Mais voyons d'abord quelques caractéristiques de ces approches énoncées par Sergiovanni dans les réflexions que lui inspirent des expériences américaines.

Il observe que, dans une classe communautaire, les stratégies de la discipline sont proactives¹⁶. Elles reconnaissent aux élèves un pouvoir et des respon-

sabilités, ce qui constitue une clé de leur succès. Elles sont utilisées dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage actif de la citoyenneté, cherchant à développer des personnes soucieuses des autres, et essayant de répondre aux besoins d'appartenance et de générosité des jeunes. Dans une classe caractérisée par un esprit communautaire, la motivation des élèves à respecter les normes doit devenir intérieure. La responsabilité du «contrôle de la classe» n'incombe plus seulement au professeur mais aussi aux élèves. Les élèves apprennent que le développement et le maintien de ce contrôle peuvent faire une différence importante dans leur apprentissage. Ainsi, la définition des règles et les conséquences liées à leur non-respect deviennent des occasions d'apprentissage.

Quand les élèves partagent la responsabilité de développer des règles et quand on attend leur adhésion à ces règles, ils savent qu'ils sont chez eux. Ils perçoivent le message qu'on a besoin d'eux. Ils ont un sentiment de propriété dans leur classe. Ils font l'expérience de la communauté. Ces liens sont un antidote au manque de communauté que vivent beaucoup d'élèves dans leur vie quotidienne (Sergiovanni, 1994a, p. 121).

Mais comment associer les élèves à la définition du «contrat» qui leur permet de vivre ensemble dans leur classe? Inspiré par Sergiovanni, le Conseil suggère l'idée de la création d'une «constitution de classe¹⁷». Et les élèves ne sont pas seulement mis à contribution pour l'élaboration même de cette constitution, ils partagent aussi l'obligation de vivre l'esprit et la lettre de cette constitution qui devient un contrat moral que tous doivent respecter, professeurs et élèves. Le pouvoir ne vient plus exclusivement de l'adulte en situation d'autorité, mais de l'autorité inhérente aux normes et aux règles préalablement partagées. Chacune et chacun est ainsi responsable et tend à le devenir toujours davantage du respect des règles dans une classe devenue démocratique.

15. Le rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle fait ressortir qu'un ensemble de pratiques sont d'ores et déjà expérimentées pour renforcer cet apprentissage de la démocratie au sein de l'espace scolaire : constitution de chartes de la communauté scolaire, établissement de parlements d'élèves, jeux de simulation du fonctionnement d'institutions démocratiques, journaux d'école, exercices de résolution non violente des conflits. Voir Delors, *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, p. 62.

16. Voir Sergiovanni, 1994a, p. 119-121, 132-133.

17. Cette constitution de classe peut comporter, par exemple, les valeurs, les droits et les responsabilités ou obligations de ses membres.

Le rôle du professeur par rapport à la discipline n'est pas effacé, mais une mutation s'opère. Ce rôle s'apparente à celui d'un guide et d'un accompagnateur dans l'apprentissage de la responsabilité des jeunes à vivre dans l'esprit des valeurs, des droits et des obligations convenues¹⁸. Cela requiert le développement de relations humaines teintées par la proximité et la confiance. La dimension affective de ces relations aide à tisser le sentiment d'appartenance à cette petite communauté qu'est la classe. Dans cet esprit, la notion de responsabilité naît de la confiance accordée et non de la capacité d'exécuter avec rigueur une action commandée¹⁹.

La deuxième piste d'action vise la participation des élèves à la résolution pacifique des conflits dans la classe. Car les conflits sont inévitables. Plusieurs problèmes de discipline proviennent de conflits entre les élèves, entre les élèves et leur professeur, entre les élèves et les règles de conduite (Johnson, 1992, p. 11). Un système de médiation peut être développé pour apprendre aux élèves à régler leur propre comportement, notamment par l'identification des comportements souhaitables et des comportements inacceptables.

Dans cette tâche, ils peuvent s'exercer à assumer des responsabilités de divers niveaux, à partir d'une situation entre deux personnes jusqu'à celles vécues plus largement dans la classe (*Ibid.*). D'abord, il leur faut apprendre certaines procédures de négociation : apprendre à définir leur conflit, échanger sur leurs positions et leurs propositions, voir la situation dans diverses perspectives, inventer des options pour un gain mutuel, chercher

un accord équitable. Ensuite, ils peuvent apprendre à recourir à la médiation. Cette dernière vise à l'utilisation des services d'une autre personne pour aider à régler une dispute. Un troisième niveau consiste à adopter un programme d'intervention par les pairs pour agir comme médiateurs dans la classe ceci peut se vivre aussi à l'échelle de l'école. Un accompagnement des jeunes de la classe ou de l'école est certes nécessaire dans ces démarches d'apprentissage, mais les élèves deviennent capables de choisir par eux-mêmes l'issue des conflits qui les affectent.

Étant amenés à résoudre eux-mêmes leurs conflits, en référence à des valeurs et des normes sur lesquelles ils se seront prononcés et mis d'accord, et à l'aide d'une médiation par les pairs, le cas échéant, les élèves ne peuvent plus tenir une position de «victimes de l'arbitraire de leurs professeurs» ou d'autres adultes de l'école. Ils deviennent, avec le soutien et l'accompagnement de leurs professeurs, des acteurs de premier plan en regard de la discipline en classe.

Une troisième piste, de nature plus pédagogique, s'inscrit dans un esprit de résolution de problématiques. Dans les classes, en effet, les professeurs peuvent encourager les controverses intellectuelles entre les élèves comme une partie du processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela peut encourager les jeunes à développer une pensée critique et à manier l'argumentation. Ils peuvent apprendre à étayer leurs positions, à les présenter, à les défendre. Ils peuvent également apprendre à écouter vraiment les points de vue des autres et à les respecter. Cet accent sur la résolution de «controverses académiques» en classe constitue un bon exercice pour traiter leurs conflits interpersonnels lorsqu'ils se présentent (Sergiovanni, 1994a, p. 134).

En somme, un projet d'éduquer au vivre ensemble et de socialiser les jeunes dans le sens d'un apprentissage de leur citoyenneté dans la classe inspire certaines pratiques qui tendent à développer chez eux des habiletés et des prises de conscience outillant leur «intelligence de la loi»;

18. Face à un problème de discipline, par exemple, le professeur invite l'élève ou les élèves à réfléchir et à échanger : 1. sur l'événement : ce qu'un élève fait qui cause problème; 2. sur le contrat social : les accords et les engagements convenus dans la classe; 3. sur l'incidence morale : ce qui ne va pas, ce qui est mauvais, ce qui est inacceptable dans le désengagement d'un membre de la classe face à la norme; 4. sur la prochaine étape : la réparation, les conséquences à assumer; 5. sur la réitération des engagements les uns face aux autres. Voir Sergiovanni, 1994a, p. 125.

19. Voir à ce sujet Vincent Lemièrre, *Apprendre et réussir ensemble*, p. 43.

mais celles et ceux qui les accompagnent dans cette évolution doivent pouvoir répondre, transitoirement, des règles admises et être reconnus et légitimés dans l'autorité qu'ils exercent à cet égard à l'école²⁰. Avec l'émergence de classes communautaires, cette autorité tendra à être non seulement légitimée par les jeunes eux-mêmes, mais partagée avec eux dans leur apprentissage de la responsabilité.

6.5 La valorisation de la coopération

Une autre manière de développer l'esprit de communauté dans la classe consiste à favoriser la coopération entre les élèves. Le Conseil a pu observer, lors des consultations effectuées dans les écoles, la présence d'une mentalité d'entraide entre compagnons et compagnes de classe, souvent encouragée ou demandée par les maîtres. Mais l'esprit de compétition et le souci de performance individuelle sont, eux aussi, fort présents. Le défi de former malgré tout à la coopération n'en est que plus grand.

Une manière de favoriser le développement de ce respect et de cette complémentarité réside dans l'encouragement des efforts de coopération en classe. Chacune ou chacun peut se voir comme un apprenant actif, une sorte de «gagnant». L'esprit de compétition – avec sa connotation d'exclusion de celles ou ceux qui ne «performent pas» – peut alors évoluer vers un esprit de coopération et d'équité. Dans une classe communautaire, il n'y a pas, d'un côté, les «gagnants», et de l'autre, les «perdants». La coopération amène à partager le succès et la responsabilité du succès (Sergiovanni, 1994a, p. 128-129).

Cela implique le développement, chez les élèves, d'un esprit de générosité et d'un souci des autres, ce qui est consistant avec les visées d'édification

d'une communauté éducative. «Cet apprentissage de culture et de civilisation est facilité par une pédagogie qui, en n'hésitant pas à préciser les exigences de travail des enfants et en tenant compte de l'évolution de leur autonomie et de leur maturité, établit entre eux des rapports de réciprocité au cœur même de l'apprentissage» (Bisaillon, 1992, p. 19).

Et cet apprentissage de la coopération peut continuer à s'exercer en dehors de la classe elle-même. En effet, les élèves peuvent être appelés à devenir actifs dans des projets de service à la communauté. Cela contribue à atténuer la rigidité de la séparation entre la salle de classe et le monde extérieur, en s'efforçant de prolonger le processus éducatif en dehors des murs de l'institution scolaire. Des liens peuvent alors être faits entre la vie quotidienne des élèves et les visées d'enseignement (Delors, 1997, p. 159). Le Conseil a d'ailleurs pu constater l'existence de ces pratiques dans des écoles qu'il a visitées.

6.6 Quelques incidences pédagogiques et organisationnelles

Favoriser le développement de classes communautaires comporte des exigences certaines. Le Conseil tient à en dégager quelques-unes.

D'abord, pour les professeurs. Faire appel à l'autonomie et à la responsabilité signifie qu'ils puissent engager des actions qui, mobilisant l'expérience et l'intérêt des élèves, créent de véritables situations de communication et d'intersubjectivité. Ils peuvent proposer des tâches et des situations favorisant la recherche d'information, l'imagination, la prise de décision, l'organisation autonome, le travail d'équipe, la réalisation de projets. Ils peuvent recourir aux débats, mettre en jeu des controverses intellectuelles, encourager la coopération et l'entraide en classe. Ils peuvent partager leur leadership en laissant place aux commentaires et aux propositions des élèves, et en permettant que s'exercent la négociation et la médiation par les pairs lors de conflits. Ils peuvent accompagner les

20. L'étude sur les écoles secondaires exemplaires au Canada fait d'ailleurs ressortir la légitimation de l'autorité des adultes sur les enfants dans l'application du règlement, mais aussi l'importance d'enseigner le comportement à avoir dans le cadre d'un programme social, par exemple. Le souci des autres est central et les débats sur les codes de discipline sont pratiqués dans plusieurs écoles (Gaskell, 1995, p. 169-177).

jeunes dans l'élaboration conjointe d'une constitution de classe.

Les relations humaines étant capitales dans la communauté éducative, les enseignants et les enseignantes doivent poursuivre leurs efforts pour vivre des contacts authentiques et personnels avec leurs élèves, favorisant une «pédagogie de l'alliance» : concourir à réaliser l'autre, son projet personnel, en respectant son besoin croissant d'autonomie et en l'accompagnant dans sa socialisation, tenir compte des individus et susciter l'ouverture aux autres.

Ces défis appellent le personnel enseignant à un travail d'équipe serré et soutenu. Mais ils interpellent aussi les directions d'école, qui doivent favoriser un climat plus convivial, des échanges interpersonnels, une participation collégiale aux décisions et une concertation entre équipes et instances de l'école, et créer une culture institutionnelle faite de communication et d'interdépendance, de transparence et de confiance. Tous et toutes devront, pour ce faire, se soucier constamment de leur développement personnel et professionnel et identifier ensemble les défis que leur pose le développement de classes communautaires. S'ils composent une communauté qui éduque, ils doivent demeurer une communauté qui apprend.

L'existence d'une classe communautaire suppose une forme de continuité pour favoriser l'appartenance à l'école. Dans l'organisation actuelle d'une école secondaire, il est certes difficile de mettre en place des groupes stables. Les regroupements actuels se forment et se déforment au rythme des horaires, ces derniers étant conçus pour répondre aux exigences de la grille-matières. Est-ce alors impossible de mettre en place des classes communautaires? On ne peut certes contester qu'il soit difficile de le faire, mais il demeure que la classe communautaire répond à un certain nombre de besoins des jeunes et qu'elle fournit une orientation aux changements à apporter dans l'organisation scolaire. Si les mêmes causes continuent de donner les mêmes effets, on ne réussira pas à créer

un sentiment d'appartenance à l'école avec les modalités d'organisation actuelles de l'école.

Le Conseil pense que les équipes-écoles auraient avantage à utiliser au maximum la marge de manœuvre de la grille-matières pour stimuler l'enseignement par projets pédagogiques. Cette approche permettrait la responsabilisation de groupes d'élèves, l'utilisation de modalités d'apprentissage plus coopératives et, échappant un peu aux contraintes de la classe-matière, la création de liens plus stables entre les élèves.

C'est pourquoi le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, aux commissions scolaires et aux écoles secondaires de rechercher des modes d'organisation pédagogique suffisamment souples pour favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance des élèves à l'école. Le Conseil recommande en outre à la ministre de l'Éducation de prendre les mesures appropriées pour suivre et diffuser les expériences prometteuses dans les écoles secondaires qui vont dans le sens d'une communauté éducative.

Ces réalisations pourront stimuler d'autres milieux scolaires à améliorer la qualité de leur fonctionnement interne.

CHAPITRE TROIS

Des ponts entre la communauté éducative, les parents et la communauté environnante

«*Il faut tout un village pour élever un enfant*»
(*proverbe africain*)¹

La communauté éducative s'ouvre naturellement à l'environnement immédiat. Il est en effet important que les élèves soient en contact avec des milieux externes et puissent avoir l'occasion de faire des expériences de formation structurantes avec des adultes et des organisations du milieu. Faire de l'école une communauté élargie au milieu s'avère particulièrement important à l'adolescence. Les jeunes ont besoin de diversifier leurs engagements et d'étendre leur sentiment d'appartenance à une communauté plus large. Ce besoin est particulièrement important alors que le tissu social s'est relâché, que les communautés traditionnelles ont perdu de leur importance et que l'anonymat et l'individualisme se sont enracinés dans les comportements et que, dans certains milieux, la violence est devenue apparente. À cause de sa proximité de l'élève, des services qu'elle offre et des liens qu'elle peut tisser avec l'environnement immédiat, l'école, une fois devenue communautaire, est dans une situation privilégiée pour amorcer de nouveaux partenariats².

Pugh (1989) propose une définition de partenariat qui rejoint la réalité québécoise. Il définit le partenariat comme «une relation de travail caractérisée par un sens commun des objectifs, un respect mutuel et la volonté de négocier. Ceci implique une mise en commun des informations, des responsabilités, des compétences, des décisions et de l'obligation de rendre des comptes³». Un premier partenariat consiste à intégrer les parents à la vie de l'école. Les parents peuvent toujours continuer à jouer un rôle déterminant pour assurer la continuité famille-école au regard de leurs propres enfants, mais ils peuvent aussi faire bénéficier les

élèves de l'école de leur expérience en étant présents, notamment, à des activités scolaires ou parascolaires et à la gestion de l'école. Un second partenariat est possible en faisant appel à la participation des autres acteurs de la communauté locale : responsables municipaux, gens d'affaires, groupes communautaires, etc. Les liens avec l'environnement contribuent à ce que les élèves prennent conscience que l'école n'est pas une organisation repliée sur elle-même, coupée de la vie, mais aussi une institution bien ancrée dans le milieu qui l'entoure. La crédibilité de l'école aux yeux des élèves ne peut qu'y gagner. Le Conseil a d'ailleurs déjà souligné à plusieurs reprises l'importance de l'ouverture de l'école au milieu environnant : «L'école a aussi à apprendre à recourir aux autres lieux éducatifs. [...] L'École a intérêt à partager des responsabilités avec ces milieux et à utiliser leurs ressources, tout comme elle peut y trouver l'occasion d'apprendre aux enfants et aux jeunes à profiter des possibilités éducatives qu'ils offrent. L'école est aussi appelée à collaborer sérieusement avec l'entreprise. [...] La voie est ouverte et il faut continuer à parcourir le chemin en cette direction. Cependant, le Conseil croit qu'il faut que les établissements d'éducation se fixent comme balise l'ouverture dans le respect de leur mission [...] et qu'ils soient soucieux de déterminer les conditions de collaborations et de partenariats durables» (1995, p. 17).

S'engager dans la voie du partenariat est une orientation qui s'observe dans beaucoup de pays. Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE vient de publier un rapport sur le sujet qui fait état du développement du partenariat parents-école et de la coopération entre l'école et la collectivité dans neuf pays membres. L'observation montre que le développement du partenariat entre l'école et la famille est motivé par les raisons suivantes : l'implication des parents se traduit par une amélioration des résultats scolaires; les pouvoirs publics procèdent généralement à une décentralisation de leur administration et

-
1. Voir Hillary Rodham Clinton, *Il faut tout un village pour élever un enfant*, Paris, Denoël, 1996.
 2. C'est ce qui se dégage de l'étude sur les écoles exemplaires. Voir Gaskell, 1995.
 3. G. Pugh, «Parents and Professionals in Pre-School Services ; Is Partnership Possible?», dans S. Wolfendale, *Parental Involvement : Developing Networks between Home, School and Community*.

souhaitent une plus grande transparence des établissements vis-à-vis de leur clientèle⁴.

Difficultés de construire un partenariat

Toutefois, le partenariat ne va pas nécessairement de soi. Il existe toute une problématique entourant les collaborations entre l'équipe-école et les intervenants externes. Lors de la visite d'une école secondaire d'environ 1 200 élèves, la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil a fait certains constats qui expriment assez bien la situation de la participation des parents. Plusieurs raisons amènent les parents à demeurer éloignés de l'école secondaire. Ils se sentent souvent incompetents pour intervenir dans un milieu aussi spécialisé, ou craignent le contact des adolescents, ces derniers ne souhaitant pas toujours d'ailleurs leur présence dans l'école. La taille de l'école fait aussi que les problèmes sont plus complexes et l'information plus difficile à obtenir qu'au primaire. Étant moins présents à l'école secondaire, les parents sont aussi plus difficiles à rejoindre par l'équipe-école. Les parents constatent, malgré la bonne volonté de la direction, qu'ils n'ont pas de pouvoir décisionnel pour donner du poids aux différents comités de l'école. C'est la direction qui a le dernier mot. En outre, certains parents n'osent pas, à cause de leur manque de «scolarité», exprimer leurs opinions aux enseignants et enseignantes et ils craignent les conséquences possibles sur leurs enfants. Aussi, l'école secondaire apparaît manquer de souplesse quant aux heures de rencontre avec les parents. Les enseignants et les enseignantes, souligne-t-on, refusent occasionnellement de participer aux réunions après les heures de travail s'ils ne sont pas rémunérés. Enfin, les milieux visités ont signalé que l'environnement immédiat de l'école est sans cesse mouvant. Les personnes-ressources changent et les liens que l'école avait tissés avec le milieu sont à reprendre fréquemment. Les rapports de partenariat ne peuvent donc pas être tenus pour acquis.

Les études sur la participation des parents, et notamment le rapport de l'OCDE évoqué plus tôt, corroborent le tableau quelque peu impressionniste qui vient d'être présenté. Les chercheurs font état de bouleversements socioéconomiques et culturels qui engendrent chez les familles de milieux défavorisés une insécurité vis-à-vis de leur participation à l'école. Même si un établissement offre des conditions optimales de partenariat, cela ne garantit pas pour autant la collaboration spontanée des parents. La majorité d'entre eux entrent dans le modèle dit de «délégation» et estiment que la mission éducative de l'école n'est pas de leur ressort. Ces parents refusent toute participation dans les cours et peuvent parfois se montrer franchement hostiles. La crainte d'être incompetent expliquerait ce refus camouflé sous un manque de disponibilité.

Les parents qui participent le font dans le respect de l'autorité scolaire. Un très petit nombre de parents entrent dans le modèle dit de «coéducation» et revendiquent une place élargie au sein de l'école. Ils estiment que leur participation en classe est plus que souhaitable et réclament un pouvoir décisionnel sur tous les plans.

D'autres obstacles pourraient survenir à la suite des modifications de la Loi sur l'instruction publique. Ces modifications vont changer la répartition des responsabilités entre les acteurs de l'école. Cette situation nouvelle offrira une occasion sans précédent de partenariat école-parents, mais à la condition que les rapports entre les acteurs soient vécus sous l'angle de la collaboration plutôt que sous l'angle de la confrontation. Par exemple, le conseil d'établissement disposera de pouvoirs importants qui ne manqueront pas d'avoir des effets directs sur la vie de l'école et sur le travail du personnel enseignant. Il faudra soigner le dialogue entre tous les acteurs de l'école. Il s'agit là d'une condition de réussite du partenariat observée partout. «Un des défis majeurs pour les parents comme pour les enseignants est de surmonter les obstacles à la communication, qui viennent de différences sociales ou éthiques, pour pouvoir identifier ensemble les domaines où ils pourront

4. OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, *Les Parents partenaires de l'école*, p. 9.

travailler de manière constructive dans l'intérêt des enfants» (OCDE, 1997).

Le partenariat avec la communauté locale peut présenter des difficultés. Il peut aussi représenter une menace pour les enseignantes et les enseignants. Une étude sur la formation des maîtres au partenariat en France fait ressortir «[...] que l'enseignant avait de multiples raisons de craindre une collaboration avec des partenaires extérieurs. Cette situation l'angoisse, en particulier, car elle remet en question sa perception de lui-même et de l'image que ses élèves ont de lui, par rapport à un spécialiste qu'ils ont tendance à valoriser⁵». Cette crainte peut devenir un obstacle au partenariat si des modes de collaboration appropriés ne sont pas mis en œuvre. Par exemple, dans le secteur public, aussi longtemps que chacun disposait des ressources pour accomplir sa mission, l'indépendance était de rigueur. Maintenant que les ressources sont plus rares, le partenariat apparaît comme un moyen pour maintenir des services qu'on devrait autrement abandonner. Mais le partenariat doit s'exercer en complémentarité au regard de la mission respective des acteurs.

Ces difficultés appellent donc au réalisme. Mais elles ne devraient cependant pas décourager les tentatives d'établir des ponts entre l'école et l'environnement. L'école perdrait une richesse qu'elle n'a pas les moyens de combler autrement. En dépit des obstacles, les responsables scolaires doivent maintenir le cap sur le partenariat parce que l'action d'éduquer ne peut se détacher du milieu ambiant. Même si les valeurs de la société environnante ne sont pas toujours cohérentes avec le message de l'école, il demeure qu'une action concertée école-milieu permet de transmettre un message éducatif plus efficace auprès des jeunes. L'école baigne dans une culture à laquelle elle participe, mais elle n'en conditionne pas les déterminants. Elle ne doit pas être un couloir parallèle à la vie.

1. Développer un partenariat entre l'école et les parents

Un exemple de partenariat école-parents

Dans une polyvalente en région, l'équipe-école a pris un virage important dans les communications avec les parents. Auparavant, on avait l'habitude d'accumuler les manquements ou les difficultés des élèves avant de contacter les parents. Maintenant, les parents sont informés dès le départ, de sorte que le suivi peut être mieux orchestré. En outre, depuis deux ans, les parents ont été particulièrement sollicités par l'école. Ils participent à des activités spécifiques : pièces de théâtre, ateliers de cuir repoussé, diverses activités du midi prises en charge par les parents et les élèves. Les parents ont soutenu un comité organisateur de trois projets d'échange avec la France et la Colombie, ils ont participé à l'organisation, à la campagne de financement et aussi à l'hébergement des jeunes. Lorsque l'école veut mettre en place des activités particulières, les parents sont toujours informés.

Pistes de développement du partenariat

On ne peut pas dresser un portrait complet de la participation des parents à l'école secondaire, mais il y a beaucoup d'exemples semblables à celui qui vient d'être cité. Les visites dans les milieux scolaires effectuées par la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil permettent de distinguer trois types de participation des parents à l'école. Il y a d'abord l'intérêt naturel des parents à suivre l'évolution scolaire ou sociale de leurs enfants. Cet intérêt se manifeste par l'aide qu'ils apportent aux devoirs scolaires des enfants, leur présence lors de soirées d'information sur les programmes, ou sur l'organisation de l'école, lors de la remise des bulletins, ou lorsqu'une difficulté particulière concerne leur enfant. Il y a, deuxièmement, la participation des parents aux activités de l'école. Les parents agissent alors comme collaborateurs pour appuyer des initiatives de l'école, ou en proposent eux-mêmes. Il y a un troisième type de participation des parents qui porte sur la gestion de l'école par le comité d'école et le conseil

5. Danielle Zay, *La Formation des enseignants au partenariat*, p. 7.

d'orientation. Une équipe-école qui veut s'ouvrir au partenariat avec les parents doit se préoccuper de ces trois formes de participation des parents à l'école. Elle devrait être encouragée à le faire, sachant qu'il existe aussi du côté des parents plusieurs raisons pour s'engager à l'école. Les parents :

- veulent améliorer les résultats de leurs enfants et savoir comment y parvenir;
- veulent, à cet effet, suivre eux-mêmes des cours sur un aspect ou l'autre du cheminement scolaire de leurs enfants;
- veulent avoir une influence sur les programmes et sur la transmission des valeurs;
- veulent offrir leur aide sous une forme ou sous une autre;
- considèrent l'école comme une institution essentielle de la communauté locale (OCDE, p. 29).

Il y a donc et de la part de l'équipe-école et de la part des parents un intérêt commun à développer des moyens d'action concrets.

Le *suivi scolaire* des élèves par les parents est ancré depuis plusieurs années dans le fonctionnement d'une école secondaire. Les soirées d'information et les soirées de remise de bulletins, par exemple, sont bien rodées et les parents y sont habitués. L'école peut néanmoins soigner ce premier niveau de collaboration avec les parents qui pourra servir ensuite de tremplin pour d'autres partenariats. Il est certainement plus difficile pour les parents d'offrir leur collaboration au fonctionnement d'une école si les premiers contacts ont été distants et froids. Il devrait être normal de considérer l'accompagnement des élèves comme une responsabilité partagée entre les parents et le personnel de l'école.

La collaboration école-famille peut ainsi prendre la forme d'un soutien aux parents dans la perspective d'améliorer le rendement scolaire des élèves. Ce soutien peut être très diversifié : rencontres de parents pour échanger sur les problèmes de leurs enfants; soirées d'information sur les relations

parents-adolescents; document de sensibilisation sur la persévérance scolaire, ateliers de discussion réunissant parents et jeunes, diaporama présentant aux parents les élèves en classe d'accueil, ateliers thématiques (méthodes de travail, concentration, etc.), agent de liaison rencontrant individuellement les parents à l'école ou à leur domicile. Ces exemples sont tirés d'expériences réalisées à l'école secondaire.

Pour faire participer les parents à l'accompagnement éducatif des élèves, le Conseil encourage fortement l'école à partager des informations sur les objectifs de formation, les méthodes d'enseignement et le fonctionnement général de l'école puisque ce type de collaboration repose sur une vision commune de l'école. Dans la perspective d'apporter un soutien utile aux parents qui veulent accompagner le cheminement scolaire des élèves, le Conseil suggère à chaque équipe-école secondaire de mettre sur pied des activités d'information et de soutien pour aider les parents à accompagner le développement des élèves. L'étude de l'OCDE déjà citée démontre qu'un des moyens les plus efficaces pour développer un partenariat école-parents est la mise en œuvre d'une formation conjointe parents et enseignants, grâce à l'organisation de groupes de travail, de séminaires, etc.

La plupart des expériences de partenariat entre l'école et les parents concernent l'*organisation d'activités scolaires et parascolaires*. Cette participation des parents peut prendre plusieurs formes comme en témoignent des exemples qui ont été portés à l'attention du Conseil : mise en scène de pièces de théâtre, organisation d'un buffet pour les élèves méritants, recherche de commanditaires pour la soirée Méritas, présence en qualité de guides dans une journée portes ouvertes, participation à des campagnes de financement, «journée hommage à la vie» caractérisée par la visite ou la présence des grands-parents à l'école, etc. La participation des parents à des activités de nature académique demeure cependant plus rare à l'ordre d'enseignement secondaire. Des parents viennent à l'école pour aider des élèves en difficulté, ou pour aider les élèves à faire leurs devoirs. D'autres

répondent à l'invitation de l'établissement pour parler de leur métier. Mais c'est surtout lors de l'élaboration et du suivi de plans d'action individualisés pour des élèves en difficulté que les parents sont le plus présents.

L'équipe-école doit s'occuper d'amorcer elle-même le partenariat. Il existe certes des situations où ce sont des parents qui ont pris l'initiative d'offrir leurs services, mais, règle générale, c'est à l'équipe-école de le faire. Toutefois, elle doit associer les parents très tôt dans sa démarche en faisant appel, notamment, aux organismes de parents déjà existants. Une fois lancé le mouvement de départ, les choix ultérieurs pourront s'établir de façon conjointe sous l'égide du conseil d'établissement qui sera implanté en vertu de la Loi sur l'instruction publique. Par exemple, l'organisme de participation des parents pourrait être exploité dans ce sens.

L'amélioration de la collaboration entre l'école et la famille suppose donc un minimum d'organisation pour assurer la continuité et la diversité des services offerts aux élèves. L'école peut faire appel à divers moyens pour explorer la disponibilité des parents, par exemple, des sondages téléphoniques, des rencontres personnalisées lors de la remise des bulletins, des feuillets d'information, etc. Ouvrir l'école aux parents, les engager dans l'accompagnement éducatif de l'école est un domaine où l'innovation et la créativité sont de mise⁶.

Il y a enfin un partenariat possible avec les parents pour la *gestion de l'école*. La mise en place du conseil d'établissement va créer une dynamique de collaboration entre l'équipe-école et les parents. On ne peut certes prévoir l'influence exacte du

redéploiement des responsabilités entre les acteurs de l'école, mais l'orientation donnée par la Loi sur l'instruction publique constitue, à n'en pas douter, une ouverture privilégiée de partenariat. Chaque équipe-école, avec l'aide de la commission scolaire, pourra prendre le virage de la décentralisation en s'ouvrant aux besoins et aux préoccupations des parents. C'est en adoptant une attitude proactive que l'équipe-école contribuera à la création d'un climat communautaire favorable à l'accomplissement de sa mission.

Dans le but de favoriser la participation des parents, le Conseil recommande que chaque équipe-école, avec l'aide du conseil d'établissement, mette en place un mécanisme d'information destiné aux parents, aux élèves du deuxième cycle et aux membres du personnel pour leur expliquer les enjeux de la nouvelle loi, les pouvoirs et responsabilités qui incombent à chacun. Un tel mécanisme pourrait aider au développement d'un partenariat entre l'école et les parents et ainsi contribuer à la consolidation de la communauté éducative.

2. Développer la collaboration entre l'école et l'environnement

Il n'existe pas de bilan du partenariat des écoles secondaires québécoises avec l'environnement local. Comme on l'a rappelé, ce volet du partenariat est peu intégré dans les stratégies éducatives. Les pays de l'OCDE disposent d'une vaste panoplie de projets pilotes et de conventions locales entre l'école et la collectivité, mais «[...] la collectivité elle-même prend rarement l'initiative; c'est l'école qui fait l'essentiel de l'effort, surtout dans les zones défavorisées à faible identité collective» (OCDE, p. 39). Dans le cadre de ses visites dans les milieux scolaires, la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil a aussi observé plusieurs projets qui témoignent de l'existence de liens entre l'école secondaire et la communauté environnante. Quatre modes de collaboration ont ainsi été distingués :

6. M. Henripin et V. Ross relevaient en 1976 cinq formes de participation dans l'école québécoise : les activités de familiarisation mutuelle, les activités d'information réciproque et de formation des parents, les activités de support, les activités de formation supplémentaire ou complémentaire (par exemple, la contribution des parents à l'apprentissage de la lecture) et les activités de participation à l'orientation de décisions. M. Henripin et V. Ross, *Les Parents dans l'école* [...].

- il y a d'abord la participation des jeunes à tout un éventail d'activités externes sous la responsabilité d'organismes caritatifs, municipaux, ou autres. Les jeunes s'engagent habituellement à rendre divers services, par exemple, aide à des personnes dans le besoin, concerts, etc.;
- une deuxième forme de collaboration entre l'école et le milieu consiste à intégrer dans les comités de l'école des représentants provenant d'organismes du milieu. La présence de ces représentants permet de maintenir un lien permanent avec la communauté environnante. Cette forme de collaboration est cependant peu fréquente dans les milieux scolaires;
- un troisième type de partenariat avec la communauté environnante concerne tout le domaine des ententes avec les municipalités pour l'utilisation d'équipements : gymnases, piscines, arénas, salles de spectacle. Ces ententes ne garantissent pas cependant nécessairement la communication entre les groupes qui partagent un équipement;
- il y a enfin l'ensemble des collaborations avec des intervenants d'organismes publics ou de ministères, notamment dans le cadre des services particuliers aux élèves.

Quelques exemples de ces partenariats avec l'environnement

L'exemple d'une école internationale illustre l'un ou l'autre de ces partenariats. En début de chaque année scolaire, de nombreuses formes d'engagement social sont proposées aux élèves. Dans les locaux de l'école, chaque organisme du milieu est invité à monter un stand pour présenter sa mission et offrir aux jeunes des possibilités d'engagement communautaire. De nombreux organismes participent à l'événement : les Petits frères des pauvres (aide et accompagnement des personnes âgées), le réseau d'appui aux familles monoparentales, le comptoir familial, Caritas, l'association pour venir en aide aux personnes trisomiques, la fondation

JEVI (prévention du suicide), l'Unicef, Leucan, la Société canadienne du cancer, Iris (prévention du sida), le service d'aide aux néo-Canadiens, le centre pour femmes immigrantes, une association vouée à la protection de l'environnement, etc. Ces possibilités permettent à chaque élève de choisir l'engagement qui correspond le mieux à ses intérêts et à son potentiel. En retour, les organismes offrent leur collaboration à l'école, quand celle-ci fait appel à leurs services.

Cette même école a aussi pris l'initiative d'organiser un jumelage entre des élèves et des personnes-ressources extérieures à l'école, parents et autres. Les mentors, comme on les appelle, aident les élèves à la réalisation de projets dans des champs d'activités spécialisées. Ces projets peuvent s'échelonner sur plusieurs semaines. L'initiative a créé un lien original entre l'école et son environnement. Enfin, ne possédant pas de gymnase, cet établissement a fait appel à la municipalité et aux institutions environnantes pour les activités sportives de ses élèves.

Un autre exemple de collaboration a été porté à l'attention du Conseil. Dans une petite école secondaire située dans un village, loin des grands centres, un comité a été formé afin de remédier au manque d'activités pour les jeunes. La constitution du comité comprenait un représentant de la direction d'école, une travailleuse sociale, un responsable de la maison des jeunes, des représentants de la municipalité, un policier, une personne retraitée, un représentant d'une entreprise et deux élèves de l'école. Le comité a étudié et accepté un projet « nuit vidéo » proposé par des élèves. La direction de l'école a offert le gymnase, le responsable de la maison des jeunes s'est occupé de la publicité, a regroupé les films proposés par les jeunes et a surveillé l'activité avec l'aide du travailleur social. Une telle collaboration était impensable, il y a seulement quelques années.

On peut signaler aussi les formes de collaboration entre l'école et les institutions publiques. Par exemple, le Musée de la civilisation reçoit régulièrement la visite d'élèves, les CLSC, les directions

de la Protection de la jeunesse, le service de police-jeunesse collaborent avec l'équipe-école et les parents pour soutenir les jeunes qui en ont besoin.. Concernant la collaboration d'une école avec un CLSC, le Conseil a retenu l'exemple d'une école résumé ainsi : «Nous partageons tout ce que nous observons sur nos élèves. Dès qu'il y a un appel de l'école, la travailleuse sociale lui donne priorité et va jusqu'à remettre des rendez-vous pour s'occuper de l'élève.» Le CLSC offre des programmes sur la toxicomanie, l'entraide-jeune, l'estime de soi, la prévention du suicide. Le CLSC est ainsi devenu un partenaire privilégié, d'autant que l'école ne dispose ni de psychologue, ni de travailleur ou de travailleuse sociale. La collaboration avec les directions de la Protection de la jeunesse mérite aussi attention. Ces dernières offrent un programme sur la prévention de la délinquance et travaillent de concert avec les policiers.

Ces exemples peuvent inspirer d'autres initiatives.

Développement de liens entre l'école et la communauté locale

Il existe un lien étroit entre le développement d'un partenariat avec les parents et le développement d'un partenariat avec la communauté locale. Ce sont les parents engagés à l'école qui, souvent, servent de relais, grâce à leurs contacts, avec les responsables locaux d'institutions, d'entreprises, ou d'organismes. Mansfield a étudié cette question et il a souligné qu'il «[...] est plus facile pour les parents de s'impliquer dans l'école et de surmonter leurs éventuelles inhibitions si l'école entretient des rapports avec son environnement immédiat par le biais de liens avec la collectivité locale⁷». L'ouverture de l'école à son environnement permet aux élèves d'explorer de nouveaux horizons tout en développant des champs d'intérêts jusqu'alors latents. Le partenariat de l'école et son environnement offrent aux adolescents des occasions d'engagement dans la société et contribuent, en retour,

à ce que les adultes les perçoivent comme de futurs citoyens. La collectivité environnante de l'école peut donc, à sa manière, jouer un rôle d'accompagnement. La communauté éducative s'élargit alors à la municipalité, aux entreprises, aux groupes socioculturels, aux intervenants en santé, etc., ces derniers exerçant leur responsabilité sociale pour la formation des jeunes.

Une communauté éducative doit cependant accepter de partager ses objectifs éducatifs et demeurer ouverte aux influences de la réalité environnante. Une équipe-école qui voudrait mettre en œuvre une démarche de partenariat avec le milieu immédiat⁸ pourrait offrir les activités suivantes :

- le développement d'une connaissance plus complète des organisations existantes du milieu;
- le repérage des projets les plus susceptibles de faire l'objet d'une collaboration avec des organisations extérieures;
- la projection dans le milieu d'une image positive de l'école;
- la mise en place d'un réseau de communications permanent entre celles et ceux qui doivent travailler à des projets communs;
- l'organisation, lorsque nécessaire, d'une formation conjointe, personnel de l'école et intervenants externes, lors de projets communs.

Beaucoup de milieux scolaires qui ont déjà amorcé des liens avec leur communauté d'appartenance⁹ peuvent servir d'exemples à d'autres équipes-écoles qui voudraient s'engager dans cette voie. À titre d'exemple, le Conseil attire l'attention des

7. M. Mansfield (1995), *Home and School Links : Practice Makes Perfect*.

8. Voir Charles Côté, *Partenariat école-communauté : manuel, méthode et outils*. Ce livre explore les composantes du partenariat entre l'école et la communauté et propose beaucoup de pistes d'actions concrètes pour créer des liens entre l'école et le milieu.

9. Danielle Zay, *Enseignants et partenaires de l'école*, p. 22-25 et 54-60.

milieux scolaires sur l'expérience américaine et européenne des *netdays*. Cette expérience consiste, surtout aux États-Unis, à faire appel à toutes les ressources du milieu, parents, entrepreneurs, etc., afin de câbler l'école pour lui donner accès au site Internet. Sur une base volontaire, toutes les compétences sont bienvenues et utilisées. Cette activité fait de l'école un centre d'intérêt pour la communauté locale et permet l'exercice d'une responsabilité partagée de sa mission éducative. En Europe, les *netdays* prennent plutôt la forme de multiples projets scolaires accessibles sur le réseau Internet. Cet exemple peut ouvrir d'autres pistes de réflexion inspirantes visant à encourager la participation de la communauté à l'école¹⁰.

Pour développer un partenariat efficace et stimulant avec le milieu environnant, le Conseil recommande que chaque conseil d'établissement se dote, en collaboration avec l'équipe-école, d'un plan d'action pour rejoindre les organisations du milieu qui sont en mesure de partager les objectifs de formation de l'école et pour déterminer avec ces dernières les formes de partenariat possibles.

10. Voir <http://netdays.eun.org> et <http://www.netday96.com>

Conclusion et recommandations

Le présent avis diffère des avis habituels qui analysent surtout des problématiques particulières. Il cherche à donner une vision aux actions d'une école secondaire dans le but de créer un sentiment d'appartenance chez les élèves. Car il y a un lien direct entre l'appartenance à l'école et la réussite scolaire.

L'ordre secondaire est à l'aube d'une autre vague de changements. Les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique vont non seulement modifier la dynamique des directions d'école, elles vont toucher aussi les contenus d'enseignement, notamment par la réforme du curriculum. Il serait dommage que tous ces changements prennent, encore une fois, une orientation purement administrative et conduisent à penser que c'est en jouant avec des éléments structurels que la réussite scolaire sera améliorée. Ces éléments ont certes leur importance, mais le Conseil croit qu'il faut regarder l'école secondaire d'une façon plus systémique, prenant en compte les facteurs humains autant que les éléments organisationnels. C'est le sens de cet avis sur la communauté éducative.

En éducation plus qu'en d'autres sphères d'activités, la vision du changement est tout aussi importante que le changement lui-même, et l'influence d'une équipe-école vient non seulement de ce qu'elle fait, mais aussi de ce qui l'anime. La communauté éducative propose une démarche pour recentrer les efforts sur les dimensions essentielles de la relation jeune-adulte en milieu scolaire. Comme toute réflexion qui cherche à se raccrocher à l'essentiel, la communauté éducative fournit un éclairage différent sur les façons d'être avec les jeunes et sur les façons de faire de l'organisation scolaire. Cette réflexion ne peut faire autrement que d'être critique.

Le Conseil a emprunté une voie où il n'est pas facile de convaincre. On ne peut en effet laisser penser qu'une dynamique institutionnelle locale peut toujours arriver à une haute qualité d'éducation indépendamment des déterminismes et des contraintes de système. Il est vrai, la recherche l'a amplement confirmé, que la qualité de l'éducation

est un défi pour chaque établissement. Le Conseil l'a aussi souligné dans son rapport annuel de 1986-1987. Mais on ne peut détacher la qualité de l'éducation de l'action des enseignantes et des enseignants (la différence de l'effet-maître)¹¹ et surtout de l'emprise inéluctable des effets de système sans se faire illusion. Le Conseil a cherché un cheminement crédible rejoignant à la fois les pratiques individuelles et les déterminants structurels. C'est surtout pour ceux qui refusent une évolution qualitative de l'éducation que l'avis paraîtra impertinent.

L'établissement d'une communauté éducative n'est pas instantané et demande un effort soutenu et orienté. C'est dans cette perspective que le Conseil soumet des pistes d'action et des recommandations pour les écoles qui voudraient amorcer un virage qualitatif.

Conscient qu'il n'existe aucune formule magique pour remédier aux difficultés de l'école secondaire, le Conseil a voulu prendre le temps d'établir les assises d'une communauté éducative dans l'histoire récente de l'éducation au Québec. Ainsi a-t-il rappelé quelques tentatives passées ayant permis l'émergence d'une dimension communautaire à l'école : l'école, milieu de vie, la direction participative par objectifs et l'école communautaire et responsable. Conscient aussi de l'importance de coller à la réalité des jeunes, le Conseil a pris le temps de regarder la situation des adolescents à l'âge de la fréquentation de l'école secondaire pour considérer leurs besoins psychologiques, leur environnement social, de même que leur insertion dans une société humaine plus large, à la fois créatrice de contraintes et d'espoir. Tous ces éléments ont été évoqués pour fonder la pertinence d'une communauté éducative comme milieu de formation adapté aux jeunes d'âge secondaire. Le Conseil a été amené à définir ainsi une école, communauté éducative : une école qui mobilise

11. Voir une synthèse de recherche récente à ce sujet : Pascal Bressoux, «Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres», *Revue française de pédagogie*, 1994, n° 108, p. 91-137.

tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative. Tous les traits spécifiques d'une communauté éducative sont alors déployés et explicités en lien avec la réalité psychologique et sociale des jeunes.

La deuxième étape de la réflexion du Conseil est plutôt d'ordre pratique. Elle consiste, à partir d'exemples puisés dans les milieux scolaires du Québec, et en référence aux expériences et recherches étrangères, à proposer des voies d'accès, pour mettre en œuvre une communauté éducative qui ne soit pas perçue comme une vision utopique, voire idyllique, de la réalité d'une école secondaire. Le Conseil rappelle d'ailleurs les principaux obstacles à l'établissement d'une communauté éducative dans la réalité actuelle de l'école secondaire.

Le Conseil a retenu trois pistes d'action qui correspondent à celles développées ailleurs et qui apparaissent comme particulièrement prometteuses. Ces pistes d'action pourront servir d'amorces et stimuler une équipe-école à emprunter une nouvelle voie de renouvellement de ses pratiques. Chaque équipe-école pourra adopter les pistes suggérées et en explorer d'autres. Les propositions du Conseil ne visent donc pas à limiter les démarches d'un milieu scolaire, au contraire.

Une première piste d'action consisterait, pour une école secondaire, à se donner une vision commune de son action. Beaucoup d'écoles secondaires ont déjà engagé, dans le contexte de leur projet pédagogique, une démarche d'explicitation de leurs valeurs. Mais le Conseil insiste pour donner aux valeurs non seulement une portée individuelle, mais aussi une dimension institutionnelle. Il croit que la démarche doit être réalisée systématiquement pour que les acteurs de l'école aient une source commune d'inspiration.

Dans cette perspective, **le Conseil recommande que chaque équipe-école s'engage, si ce n'est déjà fait, dans une démarche d'explicitation et d'affichage de ses valeurs institutionnelles en**

s'inspirant de l'idéal d'une communauté éducative. Cet exercice devrait aider, dans un deuxième temps, à revoir les modes de fonctionnement et l'organisation de l'école.

Une deuxième piste d'action vise à créer une communauté de travail en œuvrant sur trois aspects particuliers d'une telle communauté : trouver un espace institutionnel d'autonomie en valorisant le pouvoir d'initiative locale ; favoriser un resserrement de nature plus communautaire des personnels scolaires, enseignants et personnels non enseignants ; et valoriser la responsabilisation des acteurs de l'école. Les nouvelles dispositions de la Loi sur l'instruction publique recentrent les pouvoirs d'action autour de l'école et le Conseil ne peut que partager les objectifs de la loi. En ce qui concerne le perfectionnement, dans l'esprit d'une communauté éducative, **le Conseil recommande que les directions d'école rendues responsables de transmettre à la commission scolaire les besoins de perfectionnement du personnel et les responsables du perfectionnement dans les commissions scolaires, favorisent la réalisation de projets de perfectionnement collectifs. Il recommande également que soient ménagés des temps et des lieux de rencontre pour les membres de l'équipe-école afin de favoriser la concertation.**

Une troisième piste d'action consiste à développer les composantes d'une communauté de vie. Une communauté éducative apporte un soin particulier aux relations humaines pour créer un climat propice au développement personnel et scolaire des élèves. Les rapports entre tous les acteurs de l'école doivent traduire une harmonie propice à l'apprentissage. Et c'est dans une classe communautaire, lieu de travail privilégié pour les élèves, que toutes ces valeurs peuvent être vécues au premier chef. C'est pourquoi le Conseil en a exploré les possibilités. L'actualisation d'une classe communautaire suppose un minimum de souplesse dans l'organisation générale d'une école secondaire. **C'est pourquoi le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, aux commissions scolaires et aux écoles secondaires de recher-**

cher des modes d'organisation suffisamment souples pour favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance des élèves à l'école. Le Conseil recommande en outre à la ministre de l'Éducation de prendre les mesures appropriées pour suivre et diffuser les expériences prometteuses dans les écoles secondaires qui vont dans le sens d'une communauté éducative.

Une communauté éducative, c'est aussi une de ses caractéristiques essentielles, n'est pas refermée sur elle-même, elle appelle au partenariat de la communauté environnante. Le Conseil a attiré l'attention sur deux ordres de partenariat : avec les parents et avec les institutions et organismes locaux.

Le Conseil a pris bonne note des obstacles possibles à l'établissement d'un partenariat avec les parents, mais il croit néanmoins nécessaire de développer une orientation dans ce sens, notamment parce que l'engagement des parents se traduit, comme l'a montré une étude de l'OCDE, par une amélioration des résultats scolaires. **Dans le but de favoriser la participation des parents, le Conseil recommande que chaque équipe-école, avec l'aide du conseil d'établissement, mette en place un mécanisme d'information destiné aux parents, aux élèves du deuxième cycle et aux membres du personnel pour leur expliquer les enjeux de la nouvelle loi, les pouvoirs et responsabilités qui incombent à chacun. Un tel mécanisme pourrait aider au développement d'un partenariat entre l'école et les parents et ainsi contribuer à la consolidation de la communauté éducative.**

Il existe un lien naturel entre la participation des parents à l'école et la collaboration d'autres instances de la communauté locale. Le Conseil a développé brièvement cette autre facette du partenariat. Tous les acteurs d'une communauté ont une responsabilité au regard de la formation des jeunes et l'école ne doit pas demeurer un monde parallèle à l'environnement des élèves. Il existe une forme de continuité entre l'école et son milieu. **C'est pourquoi le Conseil recommande que chaque conseil**

d'établissement se dote, en collaboration avec l'équipe-école, d'un plan d'action pour rejoindre les organisations du milieu qui sont en mesure de partager les objectifs de formation de l'école et pour déterminer avec ces dernières les formes de partenariat possibles.

Cet avis sur la communauté éducative constitue donc une invitation pressante à la ministre de l'Éducation et aux milieux scolaires à travailler sur les conditions qui ont un impact direct sur la qualité du climat d'apprentissage dans une école. Les réformes de structures n'auront rien fait d'essentiel, si les relations entre les acteurs d'une école ne sont pas améliorées et si les élèves n'ont pas davantage le goût d'apprendre.

Bibliographie

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

- ALBERTA EDUCATION, 1994, *Exposé de position sur les rôles et les responsabilités en matière d'éducation*. Edmonton, Alberta Education, 58 p.
- BALLEN, Jennifer et Oliver MOLES, [1995], «Strong Families, Strong Schools», Adresse URL: <http://eric-web.tc.columbia.edu/families/strong/>, 3 pages (09/04/96).
- BELLAH, R.N. *et al.*, 1985, *Habits of the Heart : Individualism and Commitment in American Life*, New York, Harper and Collins, 355 p.
- BELLET, Maurice, 1997, *L'Insurrection*, Paris, DDB.
- ID., 1993, *La Seconde Humanité. De l'impasse majeure de ce que nous appelons l'économie*. Paris, DDB, 221 p.
- ID., 1989, *L'Écoute*, Paris, DDB.
- BERTHELOT, Jocelyn, 1994, *Une école de son temps – Un horizon démocratique pour l'école et le collègue*. [Montréal], CEQ et Éditions Saint-Martin, 288 p.
- BISAILLON, Robert, 1992, «La réussite éducative de chaque élève : une responsabilité partagée» dans CRIRES, *Pour favoriser la réussite scolaire – Réflexions et pratiques*, [Montréal], CEQ et Éditions Saint-Martin, p. 5-26.
- BOLLEN, R., David HOPKINS, 1988, *La Pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire*, Paris, Economica, 276 p.
- BOUCHARD, Pierrette, Jean-Claude ST-AMAND, Natasha BOUCHARD, Jacques TONDREAU, 1997, *De l'amour de l'école : points de vue de jeunes de 15 ans*, Montréal, éd. du Remue-ménage, 190 p.
- BOUMARD, Patrick, 1997, *Le Conseil de classe*, Paris, P.U.F., 152 p.
- BOYER, Ernest L., 1995, *The Basic School – A Community for Learning*, Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 255 p.
- BRESSOUX, Pascal, 1994, «Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres», dans *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137.
- BROCHU, Claire, 1996, «“Le parent entraîneur” par Claire Leduc», dans *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 21, n° 1, p. 110-111.
- BRUNSWIC, Étienne, 1994, *Réussir l'école, réussir à l'école – Stratégies de réussite à l'école fondamentale*, Paris, Éditions UNESCO, 143 p.
- CARNEIRO, Roberto, 1996, «Éducation et communautés humaines revivifiées : une vision de l'école socialisatrice du siècle prochain» dans Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Paris, Éditions UNESCO et Éditions Odile Jacob, p. 235-239.
- CLARKE, B., 1997, «What Comprehensive Schools do Better», dans R. Pring et G. Walford (ed.), *Affirming the Comprehensive Ideal*, Londres, Falmer Press, 209 p.
- COLE, Ardra *et al.*, 1993, *Years of Transition : Times for Change – A review and Analysis of Pilot Projects Investigating Issues in the Transition Years. Vol.4 : Exemplary Practices in the Transition Years : A Review of Research and Theory*, Toronto, Ontario Ministry of Education and Training, 219 p.

- COLLINS, Alice, Austin HARTE et Janice COOPER, [1996], « Enhancing Local Involvement in Education Through Quality Leadership », St. John's, Newfoundland, Memorial University of Newfoundland, Faculty of Education, Adresse URL : <http://www.stemnet.nf.ca/Community/TQLLP/2prospec.htm>, 4 p.
- COLLINS, Alice, [1995], « Canada Shift Towards School Councils », St. John's, Newfoundland, Memorial University of Newfoundland, Faculty of Education, Adresse URL : <http://www.stemnet.nf.ca/Community/TQLLP/2canada.htm>, 2 p.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, 1996, *Exposé de la situation*, Québec, Ministère de l'Éducation, 132 p.
- COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÈME SIÈCLE, 1996, *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, Paris, Éditions UNESCO et Éditions Odile Jacob, 311 p.
- CONSEIL ONTARIEN DES PARENTS, [1996], *Rapport sur l'établissement de conseils des parents dans les écoles de l'Ontario*, Toronto, Adresse URL : <http://www.news.wre.ca/releases>, 2 p. (09/04/96).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, 1996 a, *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*, Avis à la ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 118 p.
- ID., 1995 a, *Pour la réforme du système éducatif – Dix années de consultation et de réflexion*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 70 p.
- ID., 1995 b, *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 67 p.
- ID., 1995 c, *Vers la maîtrise du changement en éducation*, Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 91 p.
- ID., 1994, *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 116 p.
- ID., 1992, *La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 56 p.
- ID., 1988, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 152 p.
- ID., 1984, *L'École primaire face à la violence*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 27 p.
- COOPER BARTHOLOMAY, Ann, 1996 (Prin.), «Students and Teachers as Partners in the Classroom Community : A Study of Classroom Social Environment», from *VCCA Journal*, vol. 10, n° 1, p. 32-38.
- COQ, Guy, 1993, *Démocratie, religion, éducation*, Paris, Mame, 303 p.
- CORTE, É. de, 1979, *Les Fondements de l'action didactique*, Bruxelles, De Boeck, 383 p.
- CÔTÉ, Charles, 1993, *Partenariat école-communauté : manuel, méthode et outils*, Montréal, Guérin, 246 p.
- DEBLOIS, C., C. CASTONGUAY, L. CORRIVEAU, 1997, «La culture de l'école secondaire, une rétrospective», dans *Recherches sociographiques*, vol. 38, n° 2, p. 251-278.

- DUCLOS, Germain, Danielle LAPORTE et Jacques ROSS, 1995, *Besoins, défis et aspirations des adolescents – Vivre en harmonie avec les jeunes de 12 à 20 ans*, Saint-Lambert, Les Éditions Héritage, 412 p.
- DURKHEIM, Émile, 1893, *La Division sociale du travail*, Paris.
- FAVREAU, Gisèle, 1996, «Les conflits vécus par les jeunes à l'école», dans *Options CEQ*, n° 14, p. 179-189.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ASSOCIATIONS FOYER-ÉCOLE ET PARENTS-MAÎTRES, ASSOCIATION CANADIENNE DES DIRECTEURS D'ÉCOLE, 1995, «Les parents en partenariat dans les écoles», Ottawa, Adresse URL : <http://cnet.unb.ca/cap/partners/chsptf/partnersf.html>, 4 p. (07/03/96).
- FOREST, Martin, 1992, *Mobiliser son équipe*, Montréal, CFC, 64 p.
- GARDINER, J., 1997, «List of Moral Principles Is not 11 Commandments», dans *Times Educational Supplement*, 16 mai 1997.
- GASKELL, Jane, 1995, *L'École secondaire au Canada – Rapport national de l'étude sur les écoles exemplaires*, Toronto, Association canadienne d'éducation, 340 p.
- GAUTHIER, Claude (responsable), 1996, «L'école secondaire participative régionale : un projet bien en piste pour relever les défis de l'avenir!», dans *Les enseignants*, vol. 27, n° 1, p. 12.
- GINGRAS, Paul-Émile, 1984, *Évaluer l'état de l'éducation : étude de systèmes*, Québec, Conseil des collèges, 95 p.
- ID., 1981, *Projet éducatif et analyse institutionnelle*, Montréal, CADRE, 56 f.
- ID., 1979, *Quelques jalons d'une politique institutionnelle d'évaluation*, Montréal, CADRE, 41 f.
- GRÉGOIRE, Réginald, 1993, *La Formation du personnel de direction de l'école – Un aperçu de son organisation et de son orientation aux États-Unis et dans deux provinces canadiennes*, Québec, Ministère de l'Éducation, 122 p.
- GRUPE DE TRAVAIL CHARGÉ DE L'ÉTUDE DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT DES ÉCOLES SECONDAIRES POLYVALENTES, 1974, *L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes : rapport du Groupe POLY*, Québec, Ministère de l'Éducation, 371 p.
- HAYOT, Hélène, Robert ASCAH *et al.*, 1991, *Pour que bénévole rime vraiment avec école – Petit guide d'intégration des parents et des membres de la communauté aux activités sociales et professionnelles de l'école*, Montréal, C.E.C.M., 20 p.
- HENRIPIN, Marthe, Vincent ROSS, 1976, *Les Parents dans l'école : ils font quoi? dans quelles limites? pourquoi et vers quoi?*, Québec, Ministère de l'Éducation, 119 p.
- JOHNSON, D.W., R.T. JOHNSON, B. DUDLEY, R. BURNETT, 1992, «Teaching Students to be Peer Mediators», dans *Educational Leadership*, vol. 50, n° 1, p. 11-12.
- LEE, Valerie E., 1997, «Catholic Lessons for Public Schools», dans D. Ravitch et J.P. Vitteriti (ed.), *New Schools for a New Century : the Redesign of Urban Education*, New Haven, Yale University Press, p. 147-163.
- LEGAULT, Guy, 1992, «Les jeunes et l'école», dans *Vie pédagogique*, n° 81, p. 25-27.
- LEMIÈRE, Vincent, 1997, *Apprendre et réussir ensemble. Construire une communauté éducative*, Lyon, Chronique sociale, 171 p.

- LEVIN, Malcolm A., 1995, «Will Councils Create Communities ? Questions for the New Regime» dans *Orbit*, vol. 26, n° 2, p. 26-27.
- MANSFIELD, M., 1995, *Home and School Links : Practice Makes Perfect*, Londres, The Campaign for State Education.
- MASLOW, Abraham, 1970, *Motivation and Personality*, New York, Harper and Collins.
- MEIRIEU, Philippe, 1995, *La Pédagogie entre le dire et le faire – Le courage des commencements*, Paris, ESF, 281 p.
- ID., 1989, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 146 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1997, *L'École, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 40 p.
- ID., 1995, *La Vie scolaire au secondaire – Sondage auprès des élèves et des responsables de la vie scolaire*, Québec, 56 p.
- ID., 1993, *Ma classe et moi. Les Relations avec les jeunes au secondaire*, Québec, 113 p.
- ID., 1991, *Au-delà des apparences. Sondage sur l'expérience morale et spirituelle des jeunes du secondaire*, Québec, 181 p.
- ID., 1990 a, *La Performance et l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire*, Québec, 82 p.
- ID., 1990 b, *Vivre à l'école : recherche-consultation sur la réalité des jeunes d'aujourd'hui et l'école des années 1990. Résultats de l'analyse des données recueillies auprès des élèves du secondaire*, Rimouski, Direction régionale Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, 65 p.
- ID., 1982, *L'École québécoise, une école communautaire et responsable*, Québec, 99 p.
- ID., 1980, *Le Projet éducatif de l'école*, Québec, 162 p.
- OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1997, *Les parents partenaires de l'école*, Paris, 232 p.
- PATURET, Jean-Bernard, 1995, *De la responsabilité en éducation*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Erès, 118 p.
- PEARL, Stan, 1995, «Building School Councils The Need for a Balanced Approach», dans *Orbit*, vol. 26, n° 2, p. 24-25.
- PERRENOUD, Philippe, 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 207 p.
- PINARD, Hélène, 1994, *Valeurs et représentations des jeunes et des populations étudiantes*, Rapport d'une brève revue de littérature, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 78 p.
- POTERSKI, Donald et Reginald BIBBY, [1988], *La Jeunesse du Canada Tout à fait contemporaine – Un sondage exhaustif des 15 à 24 ans*, Ottawa, La Fondation canadienne de la jeunesse, 57, 55 pages (texte français-anglais présenté tête-bêche).
- PROULX, Jean-Pierre, 1997, «L'école québécoise institution et milieu de vie», dans *Recherches sociographiques*, vol. 38, n° 2, p. 222.
- PUGH, G., 1989, «Parents and Professionals in Preschool Services», dans S. WOLFENDALE, *Parental Involvement : Developing Networks Between Home, School and Community*, Londres, Cassel.
- QUIRION, Claude, 1994, *L'Approche-service appliquée à l'école – Une gestion centrée sur*

- les personnes*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 228 p.
- RANSON, Stewart, 1997, «For Citizenship and the Remaking of Civil Society», dans R. Pring et G. Walford (ed.), *Affirming the Comprehensive Ideal*, Londres, Falmer Press.
- RAVITCH, Diane, J.P. VITTERITI (eds.), 1997, *New Schools For a New Century. The Redesign of Urban Education*, New Haven, Yale University Press, 320 p.
- REID, D., D. HOPKINS, P. HOLLY, 1987, *Towards the Effective School*, Londres, B. Blackwell, 305 p.
- RICŒUR, Paul, 1992, *Lectures*, Paris, Seuil, vol. 2.
- ROYER, Égide *et al.*, 1993 a, *La Réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille au secondaire – Proposition d'un guide d'intervention*, [Sainte-Foy], CRIRES-GRIED, 45 p.
- ID., 1993 b, *La Réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille au secondaire – Proposition d'un guide d'intervention. Annexes*, [Sainte-Foy], CRIRES-GRIED, pagination multiple.
- SANTERRE, Annie et Marcel BOULERICE, 1996, «Les conseils d'école en Ontario : un partenariat entre l'école, les parents et la communauté», dans *La Revue des échanges de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires*, vol. 13, n° 2, p. 3-4, 7.
- SECRETARIAT À LA JEUNESSE, 1995, *Sur la route de l'harmonie, Rapport du comité interministériel sur la problématique de la violence et des tensions intercommunautaires dans la population des adolescents et des jeunes adultes*, Québec, 130 p.
- SERGIOVANNI, Thomas J., 1994 a, *Building Community in Schools*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 219 p.
- ID., 1994 b, «Organizations or Communities? Changing the Metaphor Changes the Theory», dans *Educational Administration Quarterly*, vol. 30, n° 2, p. 214-226.
- ID., 1991, «The Dark Side of Professionalism in Educational Administration», dans *Phi Delta Kappan*, vol. 72, n° 7, p. 521-526.
- SMITH MATSON, Barbara, 1993, *School Choice : What Guides an Adolescent's Decision?*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Ann Arbor, University of Michigan, 27 p.
- TAYLOR, Charles, 1995, *Philosophical Arguments*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- VALADIER, Paul, 1997, *L'Anarchie des valeurs. Le relativisme est-il fatal?*, Paris, Albin Michel.
- WALZER, Michael, 1997, *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*, Paris, Seuil.
- WOHLSUTTER, P., S.A. MOHRMAN, P.J. ROBERTSON, 1997, «Successful School-Based Management : A Lesson for Restructuring Urban Schools», dans D. Ravitch et J.P. Vitteriti (ed.), *New Schools for a New Century : The Redesign of Urban Education*, New Haven, Yale University Press, p. 201-225.
- WULF, Steeve, 1997, «How to Teach Our Children Well?», dans *Time*, 27 octobre.
- ZAY, Danielle, 1994 a, *Enseignants et partenaires de l'école – Démarches et instruments pour*

travailler ensemble, [Paris], Éditions De Boeck et INRP, 191 p.

ID., 1994b, *La Formation des enseignants au partenariat*, Paris, PUF.

AUTRES DOCUMENTS RÉPERTORIÉS

- ALBERTA EDUCATION, 1995, *Guide relatif aux conseils d'école – Pour une participation active de la communauté scolaire*, Edmonton, Alberta Education, 31 p.
- ATKINSON, Dick, 1994, *Radical Urban Solutions – Urban Renaissance for City Schools and Communities*, Londres, Cassell, 166 p.
- BEAUDRY, Raymond et Hugues DIONNE, 1995, «La permanence des communautés contre la mobilité des réseaux», dans *Contre l'exclusion – Repenser l'économie*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 267-286.
- BÉDARD, Marc-André et Claude BEAUCHESNE, 1992, «Les différences culturelles des jeunes de Montréal», dans *Vie pédagogique*, n° 81, p. 27-29.
- BLAIS, Michel, 1996, «Les conditions de réalisation du partenariat en éducation», dans *La Revue des Échanges de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires*, vol. 13, n° 2, p. 8-14.
- BLIER, Bernard et Marie GAGNON, 1993, *Inventaire des mesures d'encadrement des élèves de l'école secondaire*, Québec, Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (CEQ), 43 p. + annexes.
- BRADLEY, Ann, 1996 a, «Allies for Education», dans *Education Week*, September 4, p. 43-46.
- ID., 1996 b, «New Ky. Group Seeks Stronger Parent Role in Schools», dans *Education Week*, September 4, p. 11.
- BRANDT, Ron, 1992, «On Rethinking Leadership : A Conversation with Tom Sergiovanni», dans *Educational Leadership*, vol. 49, n° 5, p. 46-49.
- BROSSARD, Luce, 1992, «Les héros des jeunes ou qui les jeunes admirent-ils?», dans *Vie pédagogique*, n° 81, p. 34-36.
- BROSSARD, Luce et Guy LEGAULT, 1992, «Portrait des jeunes du secondaire», dans *Vie pédagogique*, n° 81, p. 21.
- BRUCKNER, Martha M., 1996, «Neglect on the Homefront? A Study of School Administrators' Family Relationships», dans *The High School Magazine*, vol. 3, n° 4, p. 32-35.
- CADRIN-PELLETIER, Christine, 1992 a, «Des différences marquées entre les filles et les garçons», dans *Vie pédagogique*, n° 81, p. 33-34.
- ID., 1992 b, «Les jeunes et les valeurs – L'expérience morale et spirituelle des jeunes du secondaire», dans *Vie pédagogique*, n° 81, p. 29-32.
- CASTONGUAY, Céline et Claude DEBLOIS, 1995, *La Polyvalente des Appalaches, une école qui fait la différence – Étude sur les écoles exemplaires, Étude de cas*, Toronto, Association canadienne d'éducation, 196 p.
- CASTONGUAY, Céline, Claude DEBLOIS et Sylvie Ann HART, 1995, *L'École secondaire Les Etchemins, une école baromètre – Étude sur les écoles exemplaires, Étude de cas*, Toronto, Association canadienne d'éducation, 179 p.
- CHAMPY, Philippe et Christiane ÉTÉVÉ, 1994, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1097 p.

- CHARLOT, Bernard et ROCHEX, Jean-Yves, 1996, «L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire», dans *Lien social et politiques*, n° 35, p. 137-151.
- CHECKOWAY, Barry, 1996, «Combining Service and Learning on Campus and in the Community», dans *Phi Delta Kappan*, vol. 77, n° 9, p. 600-606.
- CLAES, Michel et Judith COMEAU, 1996, «L'école et la famille : deux mondes?», dans *Lien social et politiques*, n° 35, p. 75-85.
- CLOUTIER, Richard *et al.*, 1994, *Enquête – Ados, familles et milieu de vie – La parole aux ados!*, Sainte-Foy, Centre de recherche sur les services communautaires (Université Laval), Année internationale de la Famille, Association des centres jeunesse du Québec, 124 p.
- CLOUTIER, Richard, 1992, «La mission de l'école dans la promotion de la supervision parentale» dans CRIRES-FEC, *Pour favoriser la réussite scolaire – réflexions et pratiques*, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec et Les Éditions coopératives Albert Saint-Martin, p. 193-203.
- COALITION OF ESSENTIAL SCHOOLS, 1985, *Prospectus*, Providence, Rhode Island, Coalition of Essential Schools, sans pagination.
- COQ, Guy, 1995, *Laïcité et république – Le lien nécessaire*, Paris, Éditions du Félin, 335 p.
- DANDURAND, Pierre, 1996, «École et solidarité», dans *Lien social et politiques*, n° 35, p. 185-188.
- DAVIES, Don, 1991, «Schools Reaching Out : Family, School, and Community Partnerships for Student Success», dans *Phi Delta Kappan*, vol. 72, n° 5, p. 376-382.
- DEBLOIS, Claude et Lise CORRIVEAU, 1994, *La Culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves*, Sainte-Foy, CRIRES, 279 p.
- DELHI, Kari, 1995, «“What's Love Got to Do With It?” The Commission's Approach to Community Education», dans *Orbit*, vol. 26, n° 2, p. 19-23.
- DEMAILLY, Lise, 1991, *Le Collège : crise, mythes et métiers*, Lille, Presses universitaires de Lille, 373 p.
- DOYON, Marcel, 1996 a, «La polyvalente Paul-Hubert : une bonne école secondaire de 2 700 élèves», dans *Vie pédagogique*, n° 99, p. 10-12.
- ID., 1996 b, «Neuf portraits d'écoles dont la réussite est le pivot», dans *Vie pédagogique*, n° 97, p. 19-36.
- DOYON, Monique, 1994, «L'apprentissage coopératif : une innovation pédagogique à l'école Chomedey-de Maisonneuve», dans *Dimensions*, vol. 15, n° 4, p. 4-5.
- DUNCKENFIELD, Mike, 1995, *L'École dans la ville*, Paris, Les Éditions de l'OCDE, 172 p.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ASSOCIATIONS FOYER-ÉCOLE ET PARENTS-MAÎTRES 1994, *La Sécurité sociale dans le Canada de demain... – Perspectives de la Fédération canadienne des associations foyer-école et parents-maîtres*, Ottawa, La Fédération, 46 p.
- FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC, 1996, *Faites l'école avec nous – Une option pour la mobilisation de la responsabilisation en vue de la réussite des élèves – Une ligne de pensée*, Sainte-Foy, FCSQ, 34 p.

- FORTIER, Gabriel, 1991, «Le réseau éducatif de l'adolescent et le rendement scolaire : étude qualitative et quantitative», Thèse présentée à l'École des gradués de l'Université Laval, Québec, Université Laval, 325 p.
- FRIQUI, Mohamed, 1991, «Pour une école au service de son environnement», dans *La Revue des échanges de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires*, vol. 8, n° 4, p. 9-10.
- FULLAN, Michael G. et Suzanne STIEGEL-BAUER, 1991, *The New Meaning of Educational Change*, New York, OISE Press and Teachers College Press, 401 p.
- GIRARD, Hermann C., 1987, *Le mouvement de l'école efficace aux États-Unis – Supercherie ou mouvement en profondeur ?* (Mercredis des gestionnaires, texte de la conférence du 10 décembre), [Sainte-Foy], Université Laval Faculté des sciences de l'administration, sans pagination.
- GLASMAN, Dominique, 1996, «Les dispositifs d'accompagnement scolaire : des intermédiaires entre familles populaires et école?», dans *Lien social et politiques*, n° 35, p. 99-107.
- GLASMAN, Dominique, 1995, «Soutien scolaire hors l'école et service public», dans *Éducation*, n° 3, p. 48-55.
- GOUGH, Pauline B., 1991, «Tapping Parent Power», dans *Phi Delta Kappan*, vol. 72, n° 5, p. 339.
- HENRIOT-van ZANTEN, Agnès, 1996, «Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques», dans *Lien social et politiques*, n° 35, p. 125-135.
- HOFFMANS-GOSSET, Marie-Agnès, 1996, *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*, Lyon, Chronique Sociale, 3^e édition, 163 p.
- HOUSER, Neil, 1995, «The Influence of Classroom Interaction on Education for Citizenship», dans *Curriculum and Teaching*, vol. 10, n° 2, p. 15-32.
- HOWLET, Patricia, 1993, «Taming The Trends Here's How your Board Stays ahead of the Issues», dans *The American School Board Journal*, vol. 180, n° 6, p. 35-36.
- JARVIS, Mary G., 1996, «Incentives To Succeed : Personalizing the High School», dans *The High School Magazine*, vol. 3, n° 4, p. 12-17.
- JUTRAS, France et Marie-Paule Desaulniers, 1994, «Olivier Reboul : une oeuvre, une vie», dans *Vie Pédagogique*, n° 88, p. 4-6.
- KARSENTI, Thierry P., Mary H. MAGUIRE, Josée LABRIE et Jessica SAADA, 1995, *École secondaire Jeanne-Mance : quand l'habit ne fait pas le moine – Étude sur les écoles exemplaires, Étude de cas*, Toronto, Association canadienne d'éducation, 166 p.
- KEATING, Daniel P., 1996, «La famille, l'école et la communauté : les ressources sociales pour une société de l'apprentissage», dans *La sécurité des familles en période d'insécurité – Forum national sur la sécurité des familles*, Ottawa, Conseil canadien de développement social, p. 163-186.
- LAHAIE, Richard et Chantal ROY, 1996, «Jamais deux sans toi : un projet de sensibilisation aux différences», dans *Vie pédagogique*, n° 99, p. 44.
- LAROCQUE, Brigitte, 1995, *L'Éducation coopérative – Recension d'études et d'expériences*, Centrale de l'enseignement du Québec, 44 p. + annexes.

- LEGAULT, Guy, 1992 a, «De quels jeunes parle-t-on?», dans *Vie pédagogique*, n° 81, p. 22-23.
- ID., 1992 b, «Le jeune moyen existe-t-il?», dans *Vie pédagogique*, n° 81, p. 23-24.
- ID., 1992 c, «Une image de Dieu complexe», dans *Vie pédagogique*, n° 81, p. 32.
- LEITHWOOD, Kenneth, 1993, «Conclusion : Leadership For Restructuring Schooling In The Transition Years» dans *Years of Transition : Times for Change – A Review and Analysis of Pilot Projects Investigating Issues in the Transition Years, Vol. 4 : Exemplary Practices in the Transition Years : A Review of Research and Theory*, Toronto, Ontario Ministry of Education and Training, p. 154-167.
- LEITHWOOD, Kenneth et Peter JOONG, 1993, «School Community Relationships» dans *Years of Transition : Times for Change – A Review and Analysis of Pilot Projects Investigating Issues in the Transition Years, Vol. 4 : Exemplary Practices in the Transition Years : A Review of Research and Theory*, Toronto, Ontario Ministry of Education and Training, p. 80-101.
- LISMAN, David C., 1996, «The Engaged Campus», dans *New Directions for Community Colleges*, n° 93, p. 53-60.
- MARIER, Bernard, 1995, *L'École et les familles – De son ouverture à leur implication*, Québec, Conseil de la famille, 51 p.
- McKAY, Linda M. et Janet SMITH, 1996, «Students', Parents', and Teachers' Views on Homework», dans *The Canadian School Executive*, vol. 16, n° 1, p. 11-15.
- MEIRIEU, Philippe, 1992, «L'environnement scolaire de l'an 2000», dans *La Revue des échanges de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires*, vol. 9, n° 1, p. 9-14.
- MEMORIAL UNIVERSITY OF NEWFOUNDLAND, FACULTY OF EDUCATION, 1995, *Parental & Community Involvement – Enhancing Local Involvement in Education through Quality Leadership*, St. John's, Newfoundland, The Faculty, 68 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1994, *L'École et la famille – Répertoire de projets novateurs réalisés en milieu scolaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 206 p.
- MONTANDON, Cléopâtre, 1996, «Les relations des parents avec l'école», dans *Lien social et politiques*, n° 35, p. 63-73.
- MORIN, Yvon, 1994, *Le Projet éducatif d'établissement : quoi, pourquoi et comment?*, Montréal, Fédération des cégeps, 59 p.
- OBIN, Jean-Pierre et Françoise CROS, 1991, *Le Projet d'établissement*, Paris, Hachette, 175 p.
- OREGON SCHOOL STUDY COUNCIL BULLETIN, 1996, «Laying the Foundation : Making Changes That Promote School Community», dans *The High School Magazine*, vol. 3, n° 4, p. 4-10.
- PAIN, Jacques, 1991, «L'établissement scolaire : vers une culture "partenariale" de la réussite», dans *La Revue des échanges de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires*, vol. 8, n° 4, p. 18-20.
- PALLASCIO, Richard, Louise JULIEN, Gabriel GOSSELIN *et al.*, 1996, *L'École alternative – Un projet d'avenir*, Laval, Éditions Beauchemin, 222 p.

- PERRIN, Jacqueline, 1992, «Un autre pouvoir pour continuer à enseigner : vers une autorité négociée?», dans *La Revue des échanges de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires*, vol. 9, n° 1, p. 33-36.
- PERROT, Guy, 1992, «Les jeunes dans une société qui doute d'elle-même», dans *La Revue des échanges de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires*, vol. 9, n° 1, p. 18-21.
- PHELAN, Patricia, Ann Locke DAVIDSON et Hanh Thang CAO, 1992, «Speaking Up : Students' Perspectives on School», dans *Phi Delta Kappan*, vol. 73, n° 9, p. 695-704.
- PORTON, Harriet D. et Thomas W. ACKERMAN, 1996, «Scheduling At-Risk Students : Making the Connexion», dans *The High School Magazine*, vol. 3, n° 4, p. 18-21.
- PRÉVOST, Paul, 1995, *Vision-Région – Les nouveaux paradigmes du développement régional*, Québec, Ministère de l'Éducation, 29 p.
- PRONOVOST, Gilles, 1996, «Les jeunes, le temps, la culture», dans *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n° 1, p. 147-158.
- REVERCHON, Antoine, 1996, «Quand un village débat des rythmes scolaires – De la démocratie à Sainte-Geneviève», dans *Le Monde de l'éducation*, n° 237, p. 25.
- REYNET, Michel et Gérard BOURLIAUD, 1996, «De l'instruction publique à l'éducation nationale, du sanctuaire à l'agora ou du professionnalisme à la compétence partagée», dans *La Revue des échanges de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires*, vol. 13, n° 2, p. 5-7.
- RIGSBY, Léo C. *et al.*, 1995, *School-Community Connections – Exploring Issues for Research and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, 441 p.
- ROTHWELL, Kathy, 1994, *Participation des parents et commissions/conseils scolaires : une association*, Ottawa, Association canadienne des commissions/conseils scolaires, 61 p.
- ROYER, Égide *et al.*, 1993, «La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille», dans *Bulletin du CRIRES*, vol. 1, n° 1, p. 1-8.
- SAINT-LAURENT, Lise *et al.*, 1994, «Enquête sur la collaboration famille-école», dans *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 19, n° 3, p. 270-286.
- SALOMON, Anne et Judith COMEAU, 1992, «L'école et la famille : ensemble ou chacun de son côté?», dans *Éducation Canada*, vol. 32, n° 3, p. 11-15.
- SANTERRE, Annie et Marcel BOULERICE, 1996, «Les conseils d'école en Ontario : un partenariat entre l'école, les parents et la communauté», dans *La Revue des échanges de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires*, vol. 13, n° 2, p. 3-4, 7.
- SÉNÉCHAL, Gilles, 1993, *La Mission éducative : état de la question*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 54 p.
- SEMAINE D'INFORMATION ET DE PERFECTIONNEMENT Pédagogiques (46e : 1992), 1993, *Une école de qualité pour tous – Trois dimensions de la réussite pour des écoles de qualité*, Bruxelles, Communauté française, 137 p.

- SERGIOVANNI, Thomas J., 1996, «Leadership Basics for Principals and Their Staff», dans *The Educational Forum*, vol. 60, n° 3, p. 267-270.
- ID., 1992 a, *Moral Leadership – Getting to the Heart of School Improvement*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 171 p.
- ID., 1992 b, «Why We Should Seek Substitutes for Leadership», dans *Educational Leadership*, vol. 49, n° 5, p. 41-45.
- SLAVIN, Robert E., 1996, «Cooperative Learning in Middle and Secondary Schools», dans *The Clearing House*, vol. 69, n° 4, p. 200-204.
- SOMMERFELD, Meg, 1995, «A Community of Learners», dans *Education Week*, March 15, p. 22-26.
- TOWNSEND, Tony, 1994, *Effective Schooling for the Community – Core-Plus Education*, Londres, Routledge, 246 p.
- VALÉRIEN, Jean, 1991, *La Gestion administrative et pédagogique des écoles – Guide pour les directeurs et directrices d'école*, Tunis, UNESCO et Alpha Éditions, 209 p.
- VATZ LAAROUSSI, Michèle, 1996, «Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées?», dans *Lien social et politiques*, n° 35, p. 87-97.
- VIENNEAU, Jean-Guy, 1992, «Les jeunes et l'environnement scolaire», dans *La Revue des échanges de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires*, vol. 9, n° 1, p. 16-17.
- ZYRA, Nicole, [1993], «La communication, un moyen pour (se) dire et apprendre», dans *Une école de qualité pour tous – Si apprendre, c'est... alors enseigner, c'est...*, Bruxelles, 45^e Semaine d'information et de perfectionnement pédagogiques 1991, p. 43-68.
- «Parental and Community Support and Involvement», Washington, Department of Education, 1994, Adresse URL : gopher://gopher.ed.gov:10001/00/initiatives/goals/back/states/doc3.txt, 8 p. (07/04/96).

Annexe

Personnes rencontrées et milieux visités

MILIEUX VISITÉS

Milieux scolaires

École Saint-Jean
245, 2^e Rue Ouest
Rimouski (Québec) G5L 4Y1

École Paul-Hubert
250, boulevard Arthur-Buies Ouest
Rimouski (Québec) G5L 7A7

École secondaire de Chambly
535, boulevard Brassard
Chambly (Québec) J3L 6H3

École Émilie-Gamelin
275, boulevard des Mésanges
La Prairie (Québec) J5R 5Z1

École secondaire Participative
7465, rue Malherbe
Brossard (Québec) J4Y 1E6

École secondaire La Magdeleine
1100, boulevard Taschereau
La Prairie (Québec) J5R 1W8

École secondaire Saint-François-Xavier
500, boulevard Taschereau
La Prairie (Québec) J5R 1V1

Polyvalente Charles-Gravel
350, rue Saint-Gérard
Chicoutimi-Nord (Québec) G7G 1J2

Polyvalente Jonquière
3450, boulevard du Royaume
Case postale 1800
Jonquière (Québec) G7S 5T2

École secondaire Kénogami
1954, rue des Étudiants
Jonquière (Québec) G7X 4B1

Pavillon Camille-Lavoie
500, avenue des Métiers Sud
Alma (Québec) G8B 3C9

École Saint-Pierre
151, boul. Potvin Sud
Alma (Québec) G8B 2P5

Polyvalente Le Phare
405, rue Sarah
Ascot (Québec) J1H 5S6

Polyvalente La Frontalière
311, rue Saint-Paul Est
Coaticook (Québec) J1A 1G1

Collège Mont-Notre-Dame de Sherbrooke
114, rue de la Cathédrale
Sherbrooke (Québec) J1H 4M1

École secondaire L'Odyssée
900, rue Montcalm
Valcourt (Québec) J0E 2L0

Polyvalente Le Triolet
2965, boulevard Université
Sherbrooke (Québec) J1K 2X6

Polyvalente Armand-Corbeil
795, John-F.-Kennedy
Terrebonne (Québec) J6W 1X2

Polyvalente Cap-Jeunesse
600, 36^e Avenue
Saint-Antoine-des-Laurentides (Québec) J7Z 5W2

École secondaire Léopold-Gravel
766, rue Saint-Paul
Terrebonne (Québec) J6W 1M8

Académie Lafontaine
2171, boulevard Maurice, C.P. 573
Lafontaine (Québec) J7Z 5V3

Moving in New Directions
3449, rue Université
Montréal (Québec) H3A 2A8

École secondaire Émile-Legault
2395, rue Thimens
Saint-Laurent (Québec) H4R 1T4

Polyvalente des Appalaches
135, boulevard Lessard
Sainte-Justine (Québec) G0R 1Y0

École secondaire Pierre-Laporte
1101, rue Rockland
Mont-Royal (Québec) H3P 2X8

Polyvalente Henri-Bourassa
6051, boulevard Maurice-Duplessis
Montréal-Nord (Québec) H1G 1Y6

Académie Saint-Louis
1500, rue de la Rive-Boisée
Québec (Québec) G2C 2B3

École secondaire de Rochebelle
1095, rue de Rochebelle
Sainte-Foy (Québec) G1V 4P8

École Cardinal-Roy
50, rue du Cardinal-Maurice-Roy
Québec (Québec) G1S 8S9

École secondaire Les Etchemins
3724, avenue des Églises
Charny (Québec) G6X 1X4

École secondaire de l'Horizon
200, Place Centre-ville
Saint-Jean-Chrysostome (Québec) G6Z 3B9

CLSC

CLSC Hochelaga-Maisonneuve
1620, avenue de La Salle
Montréal (Québec) H1V 2J8

CLSC Centre-ville
1250, rue Sanguinet
Montréal (Québec) H2X 3E7

CLSC René-Cassin
5800, boulevard Cavendish, 5^e étage
Montréal (Québec) H4W 2T5

CLSC Villeroy
1425, rue Jarry Est
Montréal (Québec) H2E 1A7

CLSC du Plateau Mont-Royal
4689, avenue Papineau
Montréal (Québec) H2H 1V4

CLSC Saint-Michel
7950, boulevard Saint-Michel
Montréal (Québec) H1Z 3E1

CLSC Métro
300, rue Victoria
Westmount (Québec) H3Z 2M8

Personnes rencontrées

- Mano Capano, d'Alcan, dans le cadre «La société de demain, j'y travaille»
- Docteur Jean-Yves Frappier, pédiatre, Médecine adolescente, Hôpital Sainte-Justine
- Docteur Marc Girard, interniste, Médecine adolescente, Hôpital Sainte-Justine
- Marie Brabant, conseillère pédagogique, Opération Renouveau, CECM
- Martin Lavoie, ingénieur, Kimberley-Clark
- Hélène Hensler, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke

Organisme

- Regroupement des organismes communautaires autonomes jeunesse du Québec
420, rue Saint Paul Est, 3^e étage
Montréal (Québec) H2Y 1H4

Commission de l'enseignement secondaire*

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

BORDAGE, Jacques
Retraité
Beauport

CLAVEL, Annie
Assistante de recherche
Université Laval
Sainte-Foy

DE GARIE, Pierre
Directeur général adjoint
Commission scolaire Sainte-Thérèse
Sainte-Thérèse

GAGNON-MESSIER, Denyse
Conseillère pédagogique
Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu
Saint-Jean-sur-Richelieu

GIGUÈRE, Hélène
Directrice
Service des affaires étudiantes
Collège Ahuntsic
Montréal

HOULE, Anne-Marie
Enseignante au primaire
École Mgr-Grenier
Commission scolaire de Victoriaville
Victoriaville

LAFERRIÈRE, Thérèse
Professeure
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
Québec

LA ROCHELLE, Claude
Conseiller pédagogique à la retraite
Commission scolaire Chomedey de Laval
La Conception

LORTIE, Bernard
Policier
Sûreté du Québec
Boisbriand

PLANTE, Odette
Enseignante
École Émilie-Gamelin
Commission scolaire du Goéland
Saint-Constant

TARDIF, Aline
Directrice adjointe
École secondaire De l'Horizon
Commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière
Saint-Nicolas

TAYLOR, Donald
Directeur régional
Commission des écoles protestantes du Grand
Montréal
Hampstead

WATTERS, Denis
Enseignant et agent de développement
pédagogique
Commission scolaire Beauport
Beauport

Coordonnatrice de la Commission
SUZANNE BOUCHARD

**Les personnes suivantes ont également
participé à la préparation de cet avis, alors
qu'elles étaient membres de la Commission :**

BARBEAU, Marie-Eve
Club de recherche emploi du YMCA
Québec

BAYARD, Jude
Commission scolaire South Shore
Brossard

LAPOINTE, Gilles
Directeur
École Hébert
Saint-Félicien

SAINT-MAURICE, Yves
Directeur général adjoint
Commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière
Saint-Nicolas

*Membres en 1997-1998

Conseil supérieur de l'éducation

MEMBRES

SAINT-PIERRE, Céline

Présidente

Montréal

NEWMAN, Judith

Vice-présidente

Montréal

AUROUSSEAU, Chantal

Étudiante au doctorat et chargée de cours

Université du Québec à Montréal

Montréal

BLONDIN, Michel

Directeur des relations avec les travailleurs

Fonds de Solidarité (FTQ)

Montréal

BORODIAN, Aline

Étudiante au 2^e cycle

Faculté de pharmacie

Université de Montréal

Saint-Laurent

BOUTIN, Nicole

Directrice des études

Cégep Montmorency

Outremont

CÉRÉ, Robert

Directeur

École Sophie-Barat

Commission des écoles catholiques de Montréal

Montréal

CÔTÉ, Édith

Doyenne

Faculté des sciences infirmières

Université Laval

Québec

DENIS, Gaston

Ex-directeur du programme de maîtrise

Faculté des sciences appliquées

Université de Sherbrooke

Sherbrooke

GATINEAU, Marie-Claude

Directrice régionale

Commission des écoles protestantes du Grand

Montréal

Westmount

HARRIS, Richard

Professeur titulaire

Département de physique

Université McGill

Lachine

JUANÉDA, Linda

Enseignante au primaire

École de la Renaissance

Commission scolaire Sainte-Thérèse

Sainte-Thérèse

LAJEUNESSE, Bernard

Directeur général

Commission scolaire Pierre-Neveu

Mont-Laurier

LAJOIE, Jean

Commissaire

Commission municipale du Québec

Pointe-au-Pic

MONTICONE, Pietro

Enseignant à la retraite

Commission des écoles catholiques de Montréal

Lorraine

RATHÉ, Jean-Pierre

Directeur de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle

Commission scolaire Baldwin-Cartier

Pierrefonds

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

SERGERIE, Pâquerette
Commissaire-parent
Comité de parents de La Tourelle
Sainte-Anne-des-Monts

TOUSSAINT, Michel
Directeur général
Cégep de La Pocatière
La Pocatière

MEMBRES D'OFFICE

CÔTÉ, Guy
Président du Comité catholique
Laval

JACKSON, Graham
Président du Comité protestant
Loretteville

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

CHAMPOUX-LESAGE, Pauline
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

CADRIN-PELLETIER, Christine
Sous-ministre associée pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

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

SECRÉTAIRES CONJOINTS

DURAND, Alain
LAMONDE, Claude

Liste des publications récentes et encore disponibles du Conseil supérieur de l'éducation

AVIS

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles (1998) 50-0418

Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement (1997) 50-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales (1997) 50-0416

L'autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu (1997) 50-0415

Projet de règlement modifiant le règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (1997) 50-0414

L'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté (1996) 50-0413

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire (1996) 50-0412

Le Financement des universités (1996) 50-0411

Pour un accès réel des adultes à la formation continue (1996) 50-0410

La Création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière (1996) 50-0409

Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action (1996) 50-0408

La Réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise (1996) 50-0407

Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion (1995) 50-0406

Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants (1995) 50-0405

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui (1995) 50-0403

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire (1995) 50-0402

Le Partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes (1995) 50-0401

La Création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'Ouest de l'île de Montréal (1995) 50-0399

Réactualiser la mission universitaire (1995) 50-0398

Rénover le curriculum du primaire et du secondaire (1994) 50-0397

L'Enseignement supérieur et le développement économique (1994) 50-0396

Vers un modèle de financement en éducation des adultes (1993) 50-0394

Le Régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires (1993) 50-0393

Des conditions pour faire avancer l'école (1993) 50-0391

Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles (1993) 50-0390

L'Enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle (1992) 50-0388

Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver (1992) 50-0387

Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation L'éducation des adultes dix ans après la commission Jean (1992) 50-0386

En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré (1991) 50-0384

La Formation professionnelle au secondaire : faciliter les parcours sans sacrifier la qualité (1991) 50-0383

La Concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle au secondaire (1996) 50-2084

L'École montréalaise et son milieu : quelques points de repère (1996) 50-2083

L'Alternance en formation professionnelle au secondaire : défis, limites et conditions de réalisation (1995) 50-2082

Vers un nouveau parcours de formation professionnelle au secondaire : contexte et enjeux (1995) 50-2081

L'Éthique dans la recherche universitaire : une réalité à gérer (1993) 50-2080

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

1996/1997 L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager 50-0166

1995/1996 Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation 50-0164

1994/1995 Vers la maîtrise du changement en éducation 50-0162

1993/1994 Les Nouvelles Technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants 50-0160

ÉTUDES ET RECHERCHES

À propos des interventions d'insertion et de leur impact (1997)

Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail (1997)

Les conséquences psychologiques du chômage : une synthèse de la recherche (1997)