

Réformer l'école

Les attentes des adolescents Montréalais

Ideas for changing the habits of secondary schools in Quebec have been coming from the bureaucracy of education, but not from their clients, whose views have not been systematically studied. Crespo reports on the first part of a study which, largely through 80 interviews of francophone adolescents in Montréal, establishes that the students have consistent and positive ideas on the way their schools should run. Far more responsibly than many adults would think, their views strongly suggest a content more responsive to their individual and collective experience and a style of teaching as much concerned with their affective as with their cognitive needs. While they respect the role played by those adults who manage their schools, they nevertheless feel entitled to some response to their expectations and some answers to their questions. Their expressions of repugnance for the depersonalization of the school's style are firm, but not immoderate.

Pendant les six dernières années, plusieurs aspects de l'école polyvalente française du Québec ont été l'objet de recherches variées.¹ En plus de ces recherches, on a pu suivre pendant cette même période diverses analyses, tables rondes, panels, etc., rapportées par les journaux et autres médias d'information du Québec, portant aussi sur l'école polyvalente. Autant les recherches que les diverses discussions concluaient généralement à un échec au moins partiel de l'école polyvalente. Dans ce sens, la série d'articles de *La Presse* (février 1979) faisait exception, tant on avait été témoin de jugements négatifs sur ce type d'école.

Les problèmes de l'école secondaire ne sont pas exclusifs au Québec. En France, la situation semble être problématique dans les grands centres urbains (Dini, 1979) et aussi dans le cas de clientèles spécifiques comme les immigrants (Picherot, 1979). Aux États-Unis, l'école secondaire pose non seulement des problèmes d'apprentissage,² mais aussi de comportement, à tel point qu'un comité sénatorial s'est penché sur la violence dans les écoles (Birch, 1977).

Si, quant à l'essentiel, les descriptions des problèmes de l'école secondaire concordent, les interprétations des phénomènes décrits varient de manière significative.³ L'interprétation psychologique est de loin la plus répandue. En dépouillant les répertoires bibliographiques à la recherche d'études explicatives de l'inadaptation, c'est en majorité cette interprétation que nous avons recensée. Ces études relient l'inadaptation scolaire aux problèmes d'ajustement émotionnel des jeunes (Chadbourn, 1971; Goldberg, 1977) et utilisent souvent une interprétation psychanalytique (Ferinden et Seaber, 1971).

Pour les chercheurs du C.R.E.S.A.S.,⁴ par contre, la distance culturelle entre les enfants et l'école est un facteur d'explication de l'inadaptation. Ce deuxième type d'interprétation dépasse l'aspect individuel pour se centrer sur les aspects collectifs de classe et de culture (C.R.E.S.A.S., 1974, no spécial; Vial, Stamback et Burgièe, 1974). On peut rapprocher de ces études les analyses néomarxistes comme celles de Bowles et Gintis (1976), qui tentent d'expliquer bon nombre de processus scolaires à partir des contraintes économiques du capitalisme.

Enfin, une explication récente consiste à lier certains phénomènes de marginalisation scolaire à des caractéristiques structurelles de l'école même. Rosembaum (1975) montre que le système de voies académiques (filiale terminale et filiale collégiale) crée les conditions nécessaires pour l'émergence de deux processus de socialisation distincts: la filière terminale favorisant l'homogénéisation (conformité, absence de motivation, égalisation des chances vers la base de la pyramide occupationnelle) et la filière collégiale favorisant la différenciation (développement de la créativité, plans de carrière diversifiés). Alexander *et al.* (1978) insistent aussi sur l'influence différentielle des voies académiques. Ainsi, les étudiants placés dans la filière collégiale augmentent leur rendement, révisent à la hausse leurs objectifs éducationnels, et voient s'améliorer leurs chances d'être admis au collège. Par contre, ceux qui sont placés dans la voie non collégiale, retirent substantiellement moins de l'école, et sont confrontés à un avenir éducatif incertain. (Voir aussi Heyns, 1974, et Alexander et McDill, 1976.) Enfin, Crespo et Michelena (1977), en utilisant des données québécoises, ont essayé de cerner l'impact que peut exercer le placement dans les différentes voies académiques du système scolaire sur l'absentéisme et l'abandon prématuré des études.

Même s'il n'existe pas de consensus dans l'interprétation de l'inadaptation scolaire, on s'oriente principalement au Québec, en ce qui concerne les changements à introduire pour contrer l'inadaptation, vers des ajustements structurels — quoiqu'on veuille consentir, pour les milieux défavorisés, un effort au niveau du changement des mentalités (M.E.Q., 1979). A la suite du rapport C.O.P.E.X. (1976), l'énoncé par ministère de l'Éducation de la politique d'intégration des enfants en difficulté voudrait minimiser l'effet de stigmatisation et de marginalisation de l'éducation spéciale, surmontant ainsi une perspective médicale exclusivement individualiste.

Les changements proposés découlent, cependant, d'une *perspective bureaucratique*: ils sont le résultat d'une prise de décision qui, en partant d'une analyse de la situation élaborée par des experts et une revue des solutions possibles, choisit la solution jugée la plus adéquate. C'est ici que ce travail trouve son point d'articulation. Les processus bureaucratiques de prise de décision excluent très souvent les principaux intéressés: les utilisateurs. Cette attitude est particulièrement évidente en éducation où l'on nie au "client" la maturité nécessaire pour proposer des solutions. La présente étude se propose de renverser l'approche bureaucratique habituelle dans l'orientation des changements à introduire, parce que celle-ci exclut les étudiants. Le renversement proposé se caractérise par une attention plus soutenue aux aspirations, aux intérêts, et aux préoccupations des étudiants eux-mêmes. En d'autres mots, si l'école devait changer, quelle direction devrait-on emprunter pour que le changement soit conforme aux attentes des étudiants? Comment les étudiants voient-ils une école répondant à leurs aspirations?

Ce texte est une première analyse des données d'une enquête en cours. Après avoir présenté brièvement la méthodologie utilisée, on discutera successivement (1) du désir des étudiants de voir dépassées les catégories officielles d'interprétation; (2) de leurs attentes face à leur expression à l'école; (3) des liens entre l'école et l'expérience de travail; et, finalement, (4) du désir des jeunes d'apprendre à vivre et travailler en commun.

Méthodologie

Les données analysées dans cet article proviennent d'une recherche exploratoire sur les attentes des adolescents francophones face à leur école secondaire, conduite en 1978, dans la région de Montréal. La recherche exploratoire, première phase d'une démarche plus large, a permis de recueillir, au moyen d'entrevues en profondeur, les impressions des adolescents sur le type d'école répondant le mieux à leurs aspirations.⁵

Les entrevues, d'une durée moyenne de 60 minutes, furent conduites dans deux écoles polyvalentes de la Commission des écoles catholiques de Montréal, situées en milieux socio-économiques moyen et supérieur respectivement.⁶ Au total, 80 entrevues furent effectuées, dont la majorité auprès d'étudiants rencontrés individuellement. Quelques entrevues regroupaient plusieurs étudiants. Enfin, un nombre restreint de rencontres eurent lieu avec des enseignants et des membres des services aux étudiants. Notons que l'on a interrogé des élèves des deux sexes répartis dans les différents niveaux scolaires (sec. I-V), de même que dans les secteurs régulier et professionnel.

La détermination de l'échantillon de la phase exploratoire de même que la conduite des entrevues et l'analyse des données ont été guidées par les principes de la méthodologie qualitative. Ce n'est pas le lieu ici pour discuter des

caractéristiques et de la pertinence de cette méthode. Pour permettre, cependant, de se faire une idée précise du "type" de méthodologie qualitative utilisée dans cette étude, le lecteur peut se référer à l'important texte de Glaser et Strauss (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. (Voir aussi Filstead, 1970 et Lofland, 1971).

Dépassement des catégories officielles

Selon une rhétorique bien connue, les élèves sont les clients du système scolaire. Mais, contrairement à d'autres catégories de clients, sollicités en tant que consommateurs dotés de choix, ils forment une clientèle captive. Les organisations de service tendent, entre autres choses, à classifier et à réglementer leurs clients pour pouvoir les comprendre mieux et les contrôler ainsi que leur livrer des services de manière ordonnée. L'école, en tant qu'organisation de service, n'échappe pas à cette pratique: on y trouve des tests, des examens, des voies académiques, etc. Non seulement dispose-t-elle de codes officiels de classification, mais on développe aussi des codes officieux. Ainsi, les étudiants seraient "brillants," "cas d'élèves," "rêveurs," "pourris," etc. Enfin, la classification englobe aussi des phénomènes tels que, par exemple, l'identification de l'élève, la détermination de cours et de locaux, et les programmes offerts.

Cet ensemble de règles est perçu par les élèves comme un obstacle au développement de bonnes relations et, surtout, comme des contraintes qui dépersonnalisent l'école.

L'école est mécanisée: on suit tel cours qui a tel numéro dans le local numéro un tel (...). L'étudiant est lui-même un numéro. On ne nous connaît pas. Si on est absent, le prof. ne sait pas qui est absent et il s'étonne qu'après, on n'a pas fait le travail qu'on devait faire pour son cours. C'est dépersonnalisé. Ça fait une mauvaise ambiance. On marche comme des machines, c'est monotone.

Les entrevues révèlent que les étudiants souhaitent un dépassement des catégories officielles basées sur le rendement scolaire et le comportement, et l'acceptation sans équivoque de l'adolescent en tant qu'être autonome en situation de développement. Ce souhait explique peut-être l'estime manifestée à l'endroit des enseignants qui, en certaines occasions, oublient volontairement leur matière pour s'intéresser au vécu de leurs élèves.

Comme conséquence de la multiplication de groupes d'enseignement, les relations entre professeurs et élèves se situent pratiquement à l'intérieur des 45, 50, ou 60 minutes de la durée d'un cours. Par ce fractionnement des relations, on en est venu à n'entretenir que des relations fonctionnelles centrées sur la distribution et l'assimilation des connaissances. L'étudiant n'aurait ainsi d'autre réalité que celle qui est définie par son apprentissage. Pressé par un programme à "couvrir" afin de bien préparer les étudiants aux examens de l'école ou du ministère de l'Éducation, l'enseignant trouve difficilement le temps de s'attarder à autre chose qu'à l'objet de son enseignement. Des données complémentaires à cette étude tendent à montrer qu'il faut souvent s'efforcer de développer un

climat de confiance avant d'aborder l'enseignement proprement dit, sous peine d'accentuer le désintéressement de certaines catégories d'étudiants. Ces données montrent indirectement qu'une fraction importante d'étudiants souhaiteraient aborder leurs relations avec les enseignants à partir de catégories extra-scolaires.

Ce désir des étudiants ne signifie pas, pour autant, qu'ils ne veuillent pas recevoir d'enseignement formel. Les étudiants valorisent, au contraire, l'enseignant qui "enseigne bien": clairement, avec des exemples concrets, de manière intéressante, à leur rythme particulier. Même s'ils souhaitent, tel qu'indiqué plus haut, que l'enseignant dépasse sa matière, ils ne veulent pas que ce dernier l'oublie totalement. Ainsi, les étudiants trouvent aberrant que le plus clair du temps de classe se passe à discourir sur des thèmes extra-scolaires.

Dans les cours de (...), le prof. nous raconte sa vie privée, ses voyages, ses malheurs. C'est complètement capoté!

Au fond, les étudiants aimeraient assister à une déprofessionnalisation des rôles: l'enseignant devenant *plus* qu'un dispensateur de connaissances et l'élève, *plus* qu'un simple récepteur et reproducteur contrôlé de ces mêmes connaissances. Le succès que remportent certains cours de religion ou de sciences morales tient, peut-être, au caractère non académique de l'apprentissage qui en découle. Dans ces cours, on utilise souvent la discussion dans laquelle l'enseignant est tout aussi engagé que l'élève et intéressé autant (sinon plus) au développement affectif et humain de ce dernier qu'à son développement intellectuel.

L'adolescent et son expression à l'école

Les entrevues ont montré que les étudiants appréciaient les moments où ils pouvaient exprimer leurs goûts, leurs aversions et où ils pouvaient, en fait, parler d'eux-mêmes. Ils voudraient que l'expression de leurs problèmes, difficultés, opinions, désirs, etc., soit, en quelque sorte, *institutionnalisée*.

S'exprimant de manière paradoxale, les adolescents aimeraient que les enseignants "perdent leur temps," c'est-à-dire qu'ils soient ouverts pour discuter des sujets qui n'ont pas en soi une valeur scolaire immédiate. Comprise dans une perspective de développement, cette perte de temps n'en est pas une, car, au fond, ils la "rattrapent" aisément plus tard. Cependant, les "pertes de temps" sont évaluées en fonction du jugement global que les adolescents portent sur leurs enseignants. Dans le cas d'enseignants qui s'éloignent trop souvent de leur tâche d'enseignement,⁷ ces pertes de temps sont ressenties par les étudiants comme des accrocs sérieux à l'exercice de leur fonction.

Lorsqu'on note le désir de voir institutionnalisés ces moments d'expression, on ne doit pas conclure que, selon les étudiants, il faille pousser l'institutionnalisation à l'extrême: tel jour pendant tant de minutes! ce que les étudiants semblent désirer, c'est qu'il soit reconnu une valeur certaine à l'expression de soi par l'allocation non structurée de temps à ce genre d'activité.⁸

Pourquoi est-ce apparemment si difficile de satisfaire cette attente? Il semblerait exister, de la part des enseignants, des réticences importantes à y donner suite. Tout d'abord, ce ne sont pas tous les enseignants qui croient à la valeur de favoriser un déblocage émotif préalable. Pour plusieurs enseignants, leur mission consiste à assurer le développement intellectuel des étudiants via la transmission de connaissances vérifiable par un rendement acceptable.⁹ De même, quelques enseignants ne disposent pas de la maturité affective nécessaire pour s'interroger sur eux-mêmes ou pour aider les étudiants à liquider des problèmes émotifs.

Par ailleurs, les étudiants ressentent vivement leur conditions de dépendance face à l'école: les contenus des programmes leur échappent; le choix des enseignants se fait sans eux; ils n'ont pas d'emprise sur l'horaire scolaire; les règles disciplinaires, enfin, ont été développées très souvent sans que l'on tienne compte de leurs habitudes. Afin de se sortir de cette dépendance, les étudiants voudraient que leurs demandes soient écoutées mais, surtout, qu'une réponse appropriée aux demandes formulées leur soit donnée. Mais, à travers quels mécanismes doivent-elles être acheminées? Doivent-elles passer par un organisme permanent quelconque ou par des processus établis?

Au niveau secondaire, le conseil étudiant ne semble pas jouir de beaucoup de crédibilité auprès des étudiants. Souvent, les délégués n'assistent pas aux réunions ou négligent de faire rapport à leurs commettants.

Ça fait quatre mois que notre représentante nous a rien dit. On n'est même pas averti quand il y a une réunion. Il y a des choses qu'elle ne sait même pas. (...) La représentation, c'est bon en autant que les représentants nous disent ce qui se passe. C'est normal d'être informé et consulté.

Les étudiants croient, à tort ou à raison, que les responsables administratifs de l'école prennent seuls les décisions, et qu'ils utilisent, ensuite, les conseils étudiants pour les faire accepter. La contestation de ces conseils pendant les années '60 semble avoir cédé le pas au conformisme et aux revendications secondaires.

On profite des résultats des revendications des autres générations; la participation est à la baisse; on profite du mode de vie facile nord-américain. On a tout ce qu'on veut (dans la vie). On se bat (alors) pour des niaiseries (fumer, porter des shorts).

Il semble que ce soit à travers un réseau non structuré que les demandes sont acheminées vers les instances décisionnelles. Ce réseau a la classe comme point de départ à l'occasion de discussions spontanées sur l'école, ou lors "d'états de crise" occasionnés par des événements internes (pourcentage élevé d'échecs, incompréhension des explications de l'enseignant, suppléance très fréquente) ou externes (expulsion d'un élève, suppression d'un festival par les autorités, règles disciplinaires trop sévères, insuffisance des activités para-scolaires). Lorsque les "échos" provenant des différentes classes concordent — et c'est le plus souvent à la salle de repos des enseignants que les échanges d'information sur l'école se pro-

duisent — certains enseignants doués de plus d'initiative essaient de présenter les difficultés aux autorités compétentes afin de trouver des accommodements satisfaisants pour les élèves.

Il faut souligner, finalement, que les étudiants ne s'attendent pas à ce que toutes leurs demandes soient acceptées. Ils savent que toutes leurs demandes, ne serait-ce qu'à cause de leur nombre, ne peuvent pas être reçues. De plus, ils se rendent compte que les demandes dépassent souvent les limites des possibilités actuelles de l'école et que parfois, elles sont carrément "farfelues." La direction et les enseignants gardent, pour les étudiants, un rôle de modération et d'orientation.

Les étudiants, c'est bon qu'ils se réunissent, mais ils ne peuvent pas prendre seuls les décisions: ce serait le charivari: les directions sont en charge des élèves. Les élèves doivent être consultés, mais ne doivent pas prendre des décisions. La direction et les professeurs doivent décider ensemble du bon sens des demandes des étudiants.

L'école et l'expérience de travail

Selon l'idéologie libérale, l'école développe les habiletés nécessaires à l'insertion dans le milieu de travail (Bowles et Gintis, 1967). Or, cet aspect se retrouve parmi les points les plus contestés par les étudiants. Non pas qu'ils nient à l'école la fonction de les aider à mieux s'insérer dans le monde du travail, ils récusent plutôt la manière dont elle s'y prend pour y arriver.

Ils contestent, au premier plan, la validité des contenus des programmes. Les étudiants se demandent, quoique parfois de manière diffuse, comment en est-on arrivé à introduire des programmes portant, par exemple, sur l'algèbre, la poésie, l'histoire ancienne, etc., alors que l'on trouve peu ou pas de cours traitant du budget, des contrats, des rapports d'impôts, de ce qui se passe autour d'eux. Il ne s'agit pas ici de discuter de la valeur intrinsèque des matières contestées, mais plutôt de décrire les réactions que suscitent des connaissances lointaines ou désincarnées. Ainsi, la remarque typique concernant l'algèbre consiste à nier toute utilité aux x et y , même si le calcul est perçu comme étant nécessaire dans la vie "de tous les jours."

Les adolescents interviewés remettent en question dès lors l'utilité pratique des enseignements reçus à l'école. Pour apprendre l'anglais, la conversation avec des personnes pour lesquelles on fait des courses est plus efficace que, par exemple, les descriptions des objets de la classe. L'enseignement des notions abstraites de la mécanique en physique ne se compare pas à l'apprentissage de ces mêmes notions par "la manipulation des pièces d'un moteur en panne d'un oncle pendant toute une fin de semaine (sic)."

Les élèves critiquent, bien sûr, la forme de l'enseignement, c'est-à-dire, la pédagogie employée (utilisation de manuels abstraits, du tableau, des moyens

audio-visuels non intégrés). Toutefois, ils critiquent plus fondamentalement sinon la valeur marchande du diplôme, du moins la pertinence des acquis scolaire.

Si le diplôme se vendait, j'irais l'acheter tout de suite et ne viendrais pas à l'école.

Les étudiants perçoivent aussi une disjonction entre le monde du travail et le monde scolaire. Même dans les ateliers, pourtant aimés par les élèves, on ne retrouve pas cette jonction. L'école fait "semblant de"; on agit en atelier "comme si" on était au travail (Coleman, 1974: 130). Or, c'est une expérience du vrai travail que les étudiants, principalement ceux du professionnel long, aimeraient avoir.

L'école apprend quelque chose, mais ne fournit pas d'expérience. On demande toujours de l'expérience dans les offres d'emploi.

Plus spécifiquement, les étudiants se demandent pourquoi les adultes-ressources de la communauté n'ont pas accès à l'école. Ces adultes parleraient du monde du travail de la "bonne façon": les étudiants, paraît-il, ont perdu confiance dans les présentations du monde du travail provenant des conseillers en orientation et des enseignants en information scolaire et professionnelle.

Apprentissage du travail et de la vie en commun à l'école

Face à la rigidité de maintes situations scolaires, les adolescents interviewés voudraient retrouver un climat non seulement plus détendu mais aussi plus coopératif. En réalité, ils sont las d'être assis, d'écrire, d'écouter l'enseignant. Ils aimeraient au contraire qu'il "se passe quelque chose entre eux": échange de renseignements, partage des points de vue, actions concertées, etc.

Ce désir d'élargir les assises traditionnelles de la formation à l'école¹⁰ apporte une explication supplémentaire de l'intérêt des cours de sciences morales et de religion souligné plus haut. Dans ces cours, on se rapproche; on dépasse le travail individuel; on sent que les expériences vécues trouvent des résonances chez les autres étudiants.

(Ces cours) apportent la réflexion; on découvre qu'on pense et qu'on n'est pas seul à penser comme on pense, ça rapproche.

Le contraste entre la spontanéité lors des inter-classes et la rigidité pendant les périodes de classe est frappant. Pour plusieurs élèves, la cloche est une véritable délivrance et parfois, ils l'attendent de pied ferme devant la porte de la classe.¹¹

Les étudiants aimeraient ainsi qu'on favorise l'apprentissage du travail et de la vie en commun. Ce désir se révèle aussi à travers l'importance qu'ils accordent à l'amitié comme élément stabilisateur de la dynamique scolaire.

Ça va mieux à l'école si on a des amis. Sans amis, on pourrait pas "toffer."

On se fiche du diplôme. Au bout de trois ans, on finit par connaître du monde. Après un an, au moins, on commence à se sentir bien.

Présenté plus analytiquement, le désir de vivre et de travailler en commun touche à la fois l'acte d'enseigner et le contenu de l'enseignement. Tout d'abord, à l'encontre d'une pédagogie traditionnelle centrée sur le contenu à transmettre dans un environnement très réglementé, les adolescents voudraient une pédagogie plus ouverte, bâtie sur le postulat d'échanges mutuels dans une communauté d'intérêts et conduite dans un environnement permissif. Quant au contenu, c'est une invitation au dépassement des cadres stricts des apprentissages conceptuels pour atteindre un plus grand éventail d'aspects de la vie et de la personnalité de l'adolescent. Ainsi, se connaître soi-même et connaître autrui, développer le sens de l'entraide et la collaboration et récupérer les préoccupations esthétiques, éthiques, et politiques des adolescents seraient autant d'éléments importants à ne pas négliger dans la formation de ceux-ci.

En insistant presque exclusivement sur les aspects intellectuels, l'école se couperait de la réalité totale de l'adolescent, renforçant paradoxalement son aliénation. Pour n'y pas succomber, les étudiants seraient même prêts à jeter par-dessus bord l'apprentissage strictement scolaire. Dans une phrase à caractère "évangélique," un étudiant de secondaire V l'exprime clairement:

Qu'est-ce que ça donne de connaître toute sa chimie à fond, mais de ne pas avoir d'amis?

Conclusion

Dans une perspective de changement, cette analyse qualitative des premières données de la recherche ouvre des avenues intéressantes. À partir des attentes des adolescents face à leur école, il est déjà possible de tracer le portrait préliminaire d'une nouvelle école plus proche d'eux. Ainsi, on a pu constater que les adolescents éprouvent le besoin que les rapports humains à l'école dépassent les catégories officielles. Ils voudraient, en plus de s'exprimer sur leur réalité d'adolescent, affirmer leur point de vue sur les conditions de vie à l'école, formuler des demandes, et les voir considérées. Sans rejeter toute forme de théorie, ils réclament un enseignement plus pragmatique et davantage intégré à leur expérience. Enfin, ils veulent que l'école offre la possibilité d'apprendre à vivre et à travailler en commun.

Il faut noter cependant que l'analyse qui précède est la résultante autant des affirmations explicites des étudiants que des jugements négatifs qu'ils portent sur leur situation scolaire. En ce sens, la configuration des attentes ne constitue pas un ensemble très défini que l'étudiant moyen pourrait réciter aisément. Malgré des contours non entièrement délimités, les adolescents ont néanmoins une vision assez cohérente des lacunes de l'école actuelle, et des transformations à opérer pour qu'elle devienne plus conforme à leurs aspirations.

Trop souvent, les adultes ne reconnaissent pas aux adolescents la capacité de définir leurs besoins. Pour se justifier, les premiers invoquent, entre autres raisons, les éphémères enthousiasmes des adolescents et, particulièrement, leur manque d'expérience de la vie. Les données de cette étude présentent une toute autre image. Non seulement les adolescents interviewés sont capables de définir les principaux axes de changements souhaités dans l'école actuelle, mais encore, ils font preuve de réalisme dans leurs revendications.

Il est évident que l'éducateur ne peut pas se résigner à être à la remorque des étudiants. Aussi, faut-il insister, l'adulte a beaucoup encore à dire dans la formation des adolescents. Il ne s'agit pas alors de changer de "définisseur de situation": de l'adulte à l'adolescent. Il s'agit plutôt de reconnaître l'apport de ce dernier dans la détermination de ses propres besoins et des orientations à implanter à l'école pour que celle-ci devienne mieux adaptée.¹²

Projet No 77-32, subventionné par le Service de recherche et expérimentation du ministère de l'Éducation du Québec. L'auteur désire remercier Mme Aline Fortin de l'Université de Montréal pour ses commentaires sur une version préliminaire de cet article. Les thèmes de cet article furent présentés de manière très succincte sous le titre "Perspectives de changement pour l'école: les étudiants ont-ils des idées?" au Congrès de l'ACFAS, tenu à Montréal en mai 1979. Cet article ne représente pas nécessairement les points de vue officiels du ministère de l'Éducation du Québec ou de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

NOTES

1. Plusieurs de ces recherches ont été commanditées par la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) et publiées sous forme de rapport à tirage limité. Ces recherches ont bénéficié d'une diffusion assez large en raison des comptes rendus dans les journaux francophones de Montréal. Il serait fastidieux de les citer individuellement. Le lecteur intéressé peut obtenir une liste exhaustive des travaux de recherche de la C.E.C.M. en s'adressant directement au Bureau des relations publiques de cet organisme.
2. Les problèmes d'apprentissage ont été à l'origine de mouvements tels que le "Return to Basics," "Push," et l'instauration dans la plupart des États d'examens de compétence minimale pour obtenir la certification du secondaire.
3. Voir le document de travail de l'équipe québécoise préparé pour le séminaire de Blois (mars 1979) dans le cadre des recherches de C.O.P.I.E.
4. *Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire.* Depuis 1977, ce groupe de chercheurs s'est transformé dans le S.R.E.S.A.S. (*Section de recherche de l'éducation spécialisée et de l'inadaptation scolaire*).
5. Les lignes de forces dégagées par les entrevues devraient être vérifiées ultérieurement dans un échantillon représentatif d'adolescents montréalais.
6. Les entrevues furent conduites par Mme Monique Cournoyer pour le compte de la C.E.C.M.

7. Lorsque l'enseignant parle trop d'éléments extra-scolaires, voir plus haut.
8. Tel qu'indiqué plus haut, parler de soi est dans quelques situations un préalable nécessaire à toute action pédagogique. Nous avons pu le constater aussi dans le document visuel de Georges Dufaux sur la polyvalente (ONF, 1979). L'enseignant des classes de pré-professionnel avait considérablement investi d'énergies dans un "nettoyage" des difficultés émotives face à l'école et aux étudiants eux-mêmes avant de s'attaquer à l'enseignement proprement dit. Vers la fin de l'année, les adolescents portaient un jugement très favorable à l'initiative de l'enseignant.
9. Cette position rejoint une position docimologique répandue selon laquelle on devrait s'intéresser principalement à mesurer le degré d'acquis des connaissances et mettre entre parenthèses le côté humain: on ne doit pas mesurer le degré d'épanouissement des enfants en situation d'apprentissage. Évidemment, ce point de vue, quoique répandu, rencontre d'heureuses exceptions chez ce groupe de professionnels de la mesure.
10. Formation basée presque exclusivement sur le conceptuel: apprentissage de la langue, du calcul et des sciences.
11. Voici une image familière pour ceux qui sont au courant de la vie à l'école polyvalente: cette image n'a pas échappé au cinéaste Georges Dufaux ("Les enfants des normes," ONF, 1979).
12. Van der Berg (1975) souligne que l'école doit s'adapter aux besoins des élèves afin de réduire leur aliénation. Il affirme qu'il n'existe pas une structure unique pour tous les élèves. Il termine son étude en souhaitant que le domaine des besoins et aspirations des étudiants soit plus étudié qu'il ne l'est actuellement. Le présent article se veut une contribution dans cette perspective. Notons que l'étude de Van de Berg est celle qui se rapproche le plus de l'objet de cette recherche. En général, les auteurs qui s'intéressent aux attentes et aspirations, analysent plutôt les aspirations scolaires et occupationnelles (Alexander *et al.*, 1975; Sewell, Haller et Ohlendorf, 1970), les attentes des étudiants de niveau universitaire face à certains cours (Karman, 1974), les relations entre les attentes des enseignants et le rendement des jeunes (Kester et Letchworth, 1972) ou encore les attentes vis-à-vis certains rôles à l'école (Mason *et al.*, 1975).

RÉFÉRENCES

- Alexander, Karl L. et Martha Cook. "Curriculum tracking and educational stratification: some further evidence." *American Sociological Review*, 43 (1978), pp. 47-66.
- Alexander, K. L., B. K. Eckland et L. J. Griffin. "The Wisconsin model of socioeconomic achievement: a replication." *American Journal of Sociology*, 81 (1975), pp. 324-342.
- Alexander, Karl L. et Edward L. McDill. "Selection and allocation within schools: some causes and consequences of curriculum placement." *American Sociological Review*, 41 (1976), pp. 963-980.
- Birch, Bayth. *Challenge for the Third Century: Education in a Safe Environment, Final Report on the Nature and Prevention of School Violence and Vandalism*. Rapport du sous-comité pour l'étude de la délinquance juvénile. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, 1977.
- Bowles, Samuel et Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.
- Chadborn, G. L. "To heal the breach: program for maladjusted adolescents; behavior modification and reality therapy." *The School Counselor*, 19 (1971), pp. 92-96.

- Coleman, James S.
Youth. Transition to Adulthood. Report of the Panel on Youth of the President's Science Advisory Committee. Chicago: University of Chicago Press, 1974.
- Comité Provincial de l'enfance inadaptée.
L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Québec: Service général des communications, Ministère de l'éducation, 1976.
- Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E.).
L'inadaptation scolaire. Éléments pour un cadre d'analyse. Document de travail polycopié du groupe québécois pour le séminaire Franco-Québécois de Blois. Blois, France, 5-10 mars, 1979.
- C.R.E.S.A.S.
Programme de recherche. No spécial, 1974.
- Crespo, Manuel et Justo Michelena.
 Structure académique et inadaptation scolaire. Communication présentée au Congrès annuel de l'Association canadienne de Sociologie et d'Anthropologie. Fredericton, N.B., juin, 1977.
- Dini, M.
Situation de l'école x à Nanterre. Document polycopié. Séminaire franco-québécois dans le cadre des travaux du Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation. Blois, France, 5-10 mars, 1979.
- Dufaux, Georges.
Les enfants des normes. Chronique en 8 épisodes. Film réalisé par l'office national du film, 1974.
- Favreau, Marianne.
 "Les polyvalentes s'apprivoisent." *La Presse*, 10-11 et 13-16 février, 1979.
- Ferinden, William E. et Joyce A. Seaber.
 "Adlerian psychology as a basis for group counseling of socially maladjusted students." *National Catholic Guidance Conference Journal*, 15 (1971), pp. 106-111.
- Filstead, William J. (éd.)
Qualitative Methodology. Chicago: Markham Publishing Co., 1970.
- Glaser, Barney G. et Anselm L. Strauss.
The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine, 1967.
- Goldberg, Charles.
 "School phobia in adolescence." *Adolescence*, 12 (1977), pp. 499-509.
- Heyns, B.
 "Social selection and stratification within schools." *American Journal of Sociology*, 79 (1974), pp. 1434-1451.
- Karman, Thomas A.
 "Students' expectations of college: some implications for student personnel administrators." *NASPA Journal*, 1 (1974), pp. 52-59.
- Kester, Scott W. et Georges Letchworth.
 "Communication of teacher expectations and their effect on achievement and attitudes of secondary school students." *Journal of Educational Research*, 66 (1972), pp. 51-55.
- Lofland, John.
Analyzing Social Settings. California: Wadsworth Publishing Co., 1971.
- Mason, Emmanuel et al.
 "Expectations and perceptions of the role of the guidance counselor as described by students and parents." *Counselor Education and Supervision*, 14 (1975), pp. 188-198.
- Ministère de l'Éducation du Québec.
L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. Québec: Éditeur officiel, 1979.
- Picherot, R.
Une catégorie de la population scolaire: les enfants étrangers. Document polycopié. Séminaire franco-québécois dans le cadre des travaux du conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation. Blois, France, 5-10 mars, 1979.

- Rosembaum, James E.
"The stratification of socialization process." *American Sociological Review*, 40 (1975), pp. 48-54.
- Sewell, W. H., A. O. Haller et G. W. Ohlendorf.
"The educational and early occupational status attainment process: replication and revision." *American Sociological Review*, 35 (1970), pp. 1014-1027.
- Van Den Berg, Sjöf.
"Student alienation: orientation toward and perceptions of aspects of educational social structure." *Urban Education*, 10 (1975), pp. 262-278.
- Vial, M., M. Stambach et E. Burguiere.
"Caractéristiques psychologiques individuelles, origine sociale et échecs scolaires." *Recherches Pédagogiques*, No 68 (1974), pp. 7-47.

Le Journal invite les intéressés à lui soumettre des articles, des rapports de recherche, des critiques de livres, des essais littéraires ainsi que des critiques sur ce qu'il publie, soit en français soit en anglais. Son domaine d'intérêt est l'éducation, notamment les liens qui existent entre ses aspects théoriques et appliqués à l'école et à l'université. Le Journal s'intéresse à la façon dont sont traités les problèmes d'actualité scolaire, notamment au Québec. Il est axé sur l'aspect humain de ces problèmes.

Le Journal accepte également des articles légers, humoristiques ainsi que des poésies de qualité et des graphiques. Tout manuscrit doit être envoyé dans sa forme originale dactylographiée accompagné de deux photocopies au rédacteur en chef du McGill Journal of Education, 3700 rue McTavish, Montréal (Québec), Canada H3A 1Y2; il convient d'envoyer une page de titre distincte où figurent le nom et l'adresse de l'auteur, lesquels ne doivent pas apparaître sur le manuscrit proprement dit. La longueur normale d'un article est d'environ 3,000 mots.