

Les nouvelles familles et l'école :

répercussions des changements familiaux en milieu scolaire

Renée B. DANDURAND
Germain DULAC

Institut québécois de recherche sur la culture

L'opinion courante attribue souvent certains problèmes sociaux et bon nombre de difficultés individuelles aux changements familiaux des dernières décennies, c'est-à-dire au divorce ou à la séparation des parents, aux « reconstitutions » familiales et même au travail des mères hors du foyer. Longtemps influencée par ce postulat du caractère forcément nocif de tels changements, la recherche en sciences humaines a, depuis une quinzaine d'années, orienté ses analyses bien autrement. D'un point de vue qui postule nécessairement un problème, on est passé à l'examen plus systématique des effets des réorganisations familiales, non seulement sur les enfants, mais aussi sur les parents. À l'aide de méthodes plus qualitatives et longitudinales, les chercheurs ont tenté de cerner des processus, plutôt que de se contenter d'observations ponctuelles et limitées auprès des enfants (Demo et Acock, 1988; Hetherington *et al.*, 1983). Bien que la recherche ne soit pas encore arrivée à des conclusions définitives, on a pu constater que les effets des changements familiaux sur la population enfantine étaient, à l'image des situations familiales contemporaines, très divers et difficilement réductibles aux seuls exemples négatifs que les médias présentent fréquemment.

C'est pour examiner de plus près les répercussions sur les enfants des changements familiaux récents que la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation et l'Institut québécois de recherche sur la culture ont entrepris, au cours de l'année 1989, une enquête exploratoire dans

cinq écoles primaires de l'enseignement public québécois (Dandurand *et al.*, 1990)¹. Les questions qui se posaient étaient les suivantes : Comment l'école québécoise contemporaine observe-t-elle et réagit-elle aux réorganisations familiales que vivent une bonne partie de ses élèves ? Est-elle « bousculée » par ces changements ? Cherche-t-elle à s'y adapter et comment ?

Les faits saillants de cette enquête seront présentés ci-après, suivis d'une discussion des représentations que véhiculent les parents et le personnel scolaire relativement aux responsabilités respectives de l'école et de la famille pour faire face aux réorganisations de la vie familiale.

PRINCIPAUX RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Après avoir sélectionné des écoles qui diffèrent les unes des autres par le statut socio-économique de la population desservie et par leur emplacement en territoire urbain ou rural, central ou régional, 26 entrevues individuelles et de groupe ont été effectuées auprès de 76 personnes oeuvrant directement ou indirectement dans cinq écoles primaires québécoises : direction, personnel enseignant, professionnel et de bureau ainsi que parents du comité d'école. Cette double variabilité – le milieu desservi par l'école et le type d'intervenant interrogé – colore la façon de percevoir l'impact des changements familiaux sur les enfants de même que la façon de voir comment l'école peut répondre aux besoins des nouvelles familles.

Représentations des changements familiaux

Précisons d'abord que les personnes interrogées dans les écoles primaires québécoises ne jugent pas les changements familiaux soumis à leur examen comme des transformations des modes de vie à rejeter. Considérés comme plutôt inéluctables, ces changements doivent être, à leur avis, non pas acceptés comme tels, mais envisagés comme des situations nouvelles avec lesquelles il faut composer. Cependant les attitudes devant les

1. Cette enquête avait un caractère nettement exploratoire et ne comportait pas de protocole complexe de recherche. Elle avait cependant été précédée d'une importante recension d'écrits sur la même question (Dandurand et Morin, 1990). Cette enquête devait, dans un second temps, être suivie d'une recherche proprement dite, menée de façon systématique, pour cerner l'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire québécoise. Les restrictions récentes dans les budgets du gouvernement provincial n'ont pas rendu possible le démarrage de cette seconde étape jusqu'à maintenant.

différentes transitions du milieu familial varient selon qu'il s'agit de divorce, de famille reconstituée ou de travail des mères hors du foyer. Ce dernier changement, par exemple, s'avère maintenant largement accepté et les parents apprécient le développement récent des services de garde en milieu scolaire, car il a amélioré les conditions de vie des familles quand la mère travaille. Par contre, dans le cas du divorce et de la recomposition familiale, bien que l'on n'affiche pas d'opinion négative vis-à-vis de ces nouveaux comportements en eux-mêmes, on se montre souvent critique de la manière dont les individus et la société règlent ces questions. On y voit aussi plus souvent la source de problèmes dans la marche quotidienne des écoles.

La fréquence et la place des problèmes de transition familiale à l'école

La fréquence et la place de ces problèmes de transition familiale à l'école sont toutefois variés. Dans notre enquête, il est clair que ces problèmes sont plus largement répandus en milieu urbain qu'en milieu rural; et dans les villes, ils sont un peu plus nombreux dans les couches défavorisées et dans certaines fractions moyennes que dans les populations plus aisées. Ils n'y prennent toutefois pas la même place. Ainsi, on a pu constater que l'impact des changements familiaux, bien que ceux-ci soient moins fréquents, est jugé plus central en milieu aisé qu'en milieu défavorisé. Dans ces derniers milieux, d'autres problèmes familiaux et sociaux, souvent considérés plus graves (pauvreté – violence – isolement – criminalité notamment), s'ajoutent à ceux qui peuvent être suscités par la mobilité conjugale des parents ou par l'emploi maternel. De plus, il ne faut pas oublier que ce sont les écoles, surtout montréalaises, qui reçoivent les jeunes immigrants et réfugiés, plus nombreux depuis une douzaine d'années en milieu francophone, ce qui soulève la question de leur intégration scolaire et une tâche supplémentaire à assumer.

Les répercussions observées

Les observations des intervenantes² scolaires ont aussi été recueillies quant aux répercussions qu'elles imputent aux transitions familiales, soit aux divorces, séparations, reconstitutions familiales ainsi qu'au travail des

2. À l'image du personnel scolaire de l'école primaire, la vaste majorité des personnes interrogées dans cette enquête sont des femmes. C'est pourquoi nous avons convenu de mettre au féminin les termes généraux désignant nos répondants et répondantes.

mères hors du foyer. Il ressort que les répercussions attribuées par le personnel scolaire à l'emploi maternel sont plutôt minimales. Quand elles sont négatives, elles sont limitées à de courtes périodes, soit à quelques semaines, selon les enseignantes. On admet en outre que les parents peuvent être moins disponibles, plus difficiles à joindre, qu'ils sont parfois moins attentifs à l'encadrement des devoirs et au respect de l'horaire domestique. Mais plusieurs répondantes rapportent que ces enfants paraissent en revanche plus autonomes, plus débrouillards et qu'ils affichent souvent de meilleurs résultats scolaires.

En ce qui touche les répercussions attribuées à la séparation des parents ou à la reconstitution familiale, les intervenantes précisent que tous les enfants ne sont pas touchés de la même manière ni au même degré par la séparation ou le remariage de leurs parents. Ils le sont davantage :

- quand ils étaient déjà plus vulnérables sur le plan psychologique,
- quand la transition familiale est récente,
- quand le divorce s'accompagne d'une discorde entre les parents ou d'un abandon du père,
- quand le parent gardien – la mère en général – est « dépassé » ou vit dans une situation économique précaire.

Les impacts négatifs sur le plan scolaire sont ceux qui sont le plus remarqués par les intervenantes interrogées : les enfants leur paraissent démotivés et auraient du mal à se concentrer, ce qui freinerait les apprentissages et abaisserait le rendement scolaire. On observe aussi des comportements en classe qui solliciteraient fortement l'énergie du professeur et dérangeraient la classe :

- une quête plus grande d'attention et d'affection,
- de l'inattention et de l'agitation,
- de l'agressivité et de l'indiscipline,
- ou, au contraire, du retrait, de la tristesse ou de la dépression.

L'énumération des impacts négatifs des transitions familiales ne doit cependant pas laisser croire que celles-ci entraînent inmanquablement des réactions de ce type chez les enfants. Les intervenantes admettent en effet que cet impact n'est pas toujours négatif, qu'il est parfois nul et qu'il peut même être positif, surtout quand la situation familiale antérieure était stressante pour l'enfant. De fait, des enseignantes admettent qu'elles

n'ont pas perçu, dans l'attitude de certains enfants, que ceux-ci étaient en train de vivre des réorganisations familiales. Elles ne l'ont appris que plus tard.

Les modes d'intervention et leurs limites

Les modes d'intervention des responsables scolaires auprès des élèves affectés par les transitions familiales paraissent variables selon le contexte de l'école, selon la situation familiale et selon les caractéristiques individuelles des enfants. Ces interventions – qui vont de l'action thérapeutique de l'expert à l'écoute quotidienne de l'enseignante ou de la secrétaire – s'adressent surtout aux enfants mais on cherche aussi à joindre les parents et à associer, si possible, les services et ressources de la communauté. À ce chapitre, nous avons remarqué des différences quant aux ressources dont dispose chacune des écoles : les spécialistes de l'intervention sont présents cinq jours/semaine dans certains cas, alors qu'ils sont totalement absents dans d'autres cas. Ainsi, selon le nombre d'enfants dans l'école et l'évaluation des « besoins » du milieu desservi, leur présence varie beaucoup :

- le psychologue est présent de 1,5 jours/semaine à 5 jours/semaine,
- l'orthophoniste ou l'orthopédagogue, de 2 jours/semaine à 5 jours/semaine,
- la psychoéducatrice, absente à 2,5 jours/semaine,
- la travailleuse sociale, absente à 2,5 jours/semaine.

Par ailleurs, nous avons pu déceler, à quelques reprises, la présence de certains préjugés face aux familles non traditionnelles. Mais les activités scolaires jugées discriminantes à leur endroit paraissent en voie d'être corrigées³.

Interrogées sur l'utilité de leurs interventions, les répondantes intègrent avec plus ou moins de résignation les restrictions qu'impose le manque de ressources. Elles tendent alors à invoquer le « réalisme » pour réorienter leurs objectifs vers les cas les plus lourds et pour abaisser leur

3. On pense, par exemple, à la préparation en classe de la fête des pères ou des mères, activités jugées discriminantes à l'endroit des enfants qui ne vivent pas avec leurs deux parents.

attente de résultats satisfaisants. Les ressources limitées dont disposent les intervenantes est un fait signalé dans toutes les écoles visitées et par différents types d'intervenantes, non seulement par les enseignantes et les spécialistes, mais aussi, et de façon non équivoque, par les directions d'école. C'est surtout en milieu scolaire défavorisé qu'on a souligné cette pénurie de ressources pour résoudre adéquatement les problèmes rencontrés. Le personnel professionnel et la direction y ont notamment expliqué que seuls les cas plus urgents pouvaient être traités. Ainsi on devait négliger non seulement toute prévention mais souvent le traitement de plusieurs cas, considérés comme moins prioritaires, pourtant plus récupérables que ceux qu'on choisissait de traiter. La direction et certaines enseignantes ont aussi décrit les difficultés suscitées par l'intégration, dans les classes, d'élèves auparavant considérés comme « handicapés » ou « mésadaptés socio-affectifs ». Le tableau qui se dégage en général, mais en particulier des milieux défavorisés, est donc celui d'une forte mobilisation d'énergies auprès de cas-problèmes plutôt lourds et d'un moindre engagement, en quelque sorte forcé, face aux difficultés moyennes ou légères des élèves.

Il n'est pas étonnant, dans ce contexte, que des parents de certains comités d'école aient également réagi. On sait que les parents intéressés à participer à la vie de l'école sont, plus souvent qu'autrement, des parents de « bons élèves ». Certains d'entre eux ont manifesté, dans notre enquête, une certaine inquiétude et une impatience face au fait que les intervenantes scolaires doivent investir une bonne partie de leurs énergies à régler des problèmes sociaux ou familiaux plutôt qu'à se consacrer plus largement aux activités d'apprentissage et à leurs propres enfants, bien entendu. Les responsables scolaires devront prendre en considération de telles réactions, légitimes, en provenance de ces « clients indirects de l'école » d'autant plus qu'ils agissent en tant que bénévoles dans l'école.

Stratégies palliatives d'intervention et aide souhaitée

Devant le manque de ressources, les intervenantes scolaires doivent adopter des stratégies maximisant les ressources existantes et leur permettant de répondre aux demandes croissantes du milieu :

- les intervenantes acceptent d'être encore plus polyvalentes, c'est-à-dire que, outre les activités d'apprentissage, elles cherchent à assurer écoute et soutien auprès des enfants;

- on fait davantage appel au bénévolat des membres de la communauté;
- dans certains cas, on se tourne vers la sous-traitance;
- mais, aussi, on compte sur l'aide à la garde et à l'encadrement hors classe des enfants;
- et, parfois, on recourt à l'aide des organismes de la communauté (CLSC, associations, etc.).

Quant à l'aide souhaitée, elle porte sur divers aspects :

- la réduction du quota d'élèves par classe;
- l'allégement sinon la suppression de l'intégration des élèves en difficulté;
- la plus grande disponibilité des spécialistes face aux problèmes, notamment ceux qui découlent des transitions familiales;
- le perfectionnement des intervenantes par des sessions de sensibilisation aux changements familiaux;
- la valorisation sociale du rôle des intervenants scolaires et le meilleur aménagement de la bureaucratie et des services scolaires en fonction des besoins des nouvelles familles;
- l'importance de la collaboration des parents et d'un soutien à ces derniers, quand ils sont en difficulté;
- enfin, la meilleure coordination et l'accroissement des ressources et services de la communauté dans le soutien aux familles.

Les résultats de cette étude exploratoire montrent, comme on pouvait s'y attendre, que les changements vécus par les familles se répercutent à l'école primaire. Cependant, les problèmes observés dans le cadre scolaire sont extrêmement variables et les intervenantes cherchent à les résoudre dans un contexte où les ressources sont parfois bien inadéquates. Une étude plus poussée permettrait de vérifier la justesse de ces résultats et d'exposer plus finement toutes les dimensions de la question. Dès maintenant cependant, il est possible d'esquisser, à partir de cette enquête, une réflexion sur les responsabilités respectives de la famille et de l'école dans le Québec d'aujourd'hui.

RÉFLEXION SUR LES RESPONSABILITÉS RESPECTIVES DE LA FAMILLE ET DE L'ÉCOLE FACE AUX CHANGEMENTS FAMILIAUX

Jusqu'à quel point l'école doit-elle « aider » les nouvelles familles et s'adapter davantage aux changements familiaux, du moins plus qu'elle ne l'a fait depuis quelques décennies ? C'est là une interrogation sous-jacente à notre enquête, qu'il convient de relier à une double tendance des sociétés contemporaines marquant bien les rapports actuels entre la famille et les institutions bureaucratiques : l'amenuisement des fonctions socialisatrices auparavant dévolues à la famille et l'envahissement de l'expert dans la vie privée.

Il est bien connu que les fonctions reliées au soin et à l'éducation des enfants dans nos sociétés sont de plus en plus partagées entre la famille et d'autres instances qui ont pris une place grandissante dans les sociétés contemporaines : la garderie, l'école, les services sanitaires et psychosociaux, ainsi que les médias dont, en particulier, la télévision. Les parents, de nos jours, sont loin d'être les seuls agents de la socialisation de leurs enfants, bien qu'ils continuent généralement d'assumer la surveillance et la synthèse de ces multiples influences. À l'enfance, comme aux autres âges de la vie, la présence et le « counseling » des spécialistes, sous différentes formes, sont introduits dans nos existences, à la faveur notamment de l'implantation de services plus développés dans les domaines scolaire, juridique et socio-sanitaire. C'est désormais l'expert qui formule les définitions de la normalité, qui prodigue des conseils en cas de difficulté et qui arbitre plusieurs conflits familiaux (Dandurand, 1992). Ainsi le bon sens et « l'affection » des parents ne suffisent plus : ces derniers doivent faire preuve de « compétence parentale » et s'inspirer, pour y arriver, des savoirs de la psychologie et de la puériculture, pour ne nommer que ceux-ci. Cette montée des experts dans la vie privée, concomitante de l'érosion des fonctions socialisatrices de la famille, a conduit certains analystes à parler de la « déqualification » du métier de parent, ou encore de sa « prolétarianisation » (Lasch, 1981).

Dans ce contexte d'évolution du rôle des parents, des changements familiaux comme la mobilité conjugale des parents et l'emploi accru des mères font vivre des transitions aux familles dont les soubresauts se répercutent de façon plus ou moins heureuse sur leurs enfants qui, bien sûr, sont également des écoliers. À partir de notre enquête, qu'en est-il des responsabilités respectives de l'école et de la famille quant au soutien auprès des enfants touchés par de telles transitions ?

Le point de vue des personnes interrogées

Aucune des personnes interrogées n'estimait que le soutien des enfants, dans de telles circonstances, n'était que du seul ressort de la famille. Les parents interrogés s'attendaient à une compréhension et même à une collaboration de la part du personnel scolaire quand les enfants traversaient une période de difficulté due à une réorganisation familiale. Même si les opinions des parents variaient quant au degré de collaboration de l'école face à ces changements, certains d'entre eux avaient des attentes plus précises à cet égard : par exemple, en milieu urbain de classe moyenne, des parents considéraient que l'école devait jouer le rôle de « socialiser » des enfants qui, selon leurs termes, vivent désormais dans « une petite famille » de un ou deux enfants. En milieu urbain défavorisé, des parents accordaient à l'école un rôle supplétif plus général, celui d'ouvrir aux enfants des avenues et des possibilités (par exemple : aller au théâtre, se familiariser avec la lecture), vers lesquelles leurs familles ne pouvaient les orienter. Par contre les parents de milieu rural se montraient plus réticents : ainsi, ils s'avéraient très critiques face aux « classes spéciales » pour les enfants en difficulté d'apprentissage. Ils vivaient ce « déclassément » de leurs enfants comme une sorte de déshonneur et rejetaient cette intrusion de l'école dans leur vie.

De leur côté, les intervenantes scolaires étaient loin de considérer qu'elles n'avaient rien à voir dans les problèmes familiaux des enfants. Elles ont toutes convenu, explicitement ou implicitement, qu'un apprentissage réussi – cet objectif central de l'école – ne pouvait être atteint que si le comportement affectif et social de l'élève, largement lié à son histoire familiale, le permettait de façon adéquate. C'est pourquoi elles se sont montrées prêtes à soutenir les enfants qui manifestaient des difficultés émotives liées à des transitions familiales, en particulier les enfants qui manquaient le plus de soutien dans leur propre famille. Mais, selon elles, il y a des limites à ce soutien. Selon certaines, les personnels enseignant et professionnel doivent intervenir, mais en « gardant leur distance ». Elles peuvent être « empathiques », mais ne pas « s'engager émotivement ». Or la « bonne mesure » n'est pas facile à définir entre ces deux termes. D'une part, elles conçoivent que le travail des enseignantes et même des spécialistes comporte une bonne dose d'attention et de relations dont les caractéristiques sont proches de celles qui s'établissent entre parents et enfants⁴ : elles ont la responsabilité d'être vulnérables et

4. Dans le contexte actuel, on peut comprendre que le rapprochement enseignant-parent et la demande faite aux enseignants de jouer parfois le rôle de parent substitut n'est pas pour valoriser socialement la profession enseignante.

attachantes en plus de leur mission éducative. Par ailleurs, elles sont conscientes que l'intervenante scolaire qui n'arrive pas à garder une certaine distance est guettée, à plus ou moins long terme, par le surmenage professionnel⁵, comme le souligne explicitement une directrice d'école.

D'autres pensent qu'il est très difficile de soutenir un enfant sans la collaboration des parents. C'est là une seconde limite au soutien. Certains parents, en particulier après la rupture, ont eux-mêmes besoin d'aide : elles ne peuvent leur offrir elles-mêmes ce soutien et, la plupart du temps, elles ne savent pas à qui les renvoyer. D'autre part, communiquer avec des parents par téléphone ou les rencontrer implique du temps, alourdit la tâche et ne peut être fait que de façon sporadique quand plusieurs enfants sont sous leur responsabilité.

Du côté de la direction des écoles, la question des responsabilités respectives de l'école et de la famille est discutée d'une façon à la fois morale et pragmatique. On pose des limites qui paraissent plus restrictives à la participation du personnel scolaire : il importe « de ne pas déresponsabiliser les parents » ; l'école ne peut « tout prendre à sa charge ». D'une part, le milieu scolaire est incapable, selon les directions d'école, de parer à un manque de services adaptés aux nouvelles réalités familiales, services que devraient assumer plus largement la communauté et l'ensemble de la société. D'autre part, l'école fait elle-même l'objet de demandes accrues qui sont d'ailleurs loin d'être dues exclusivement aux problèmes issus des changements familiaux. En effet, l'éducation scolaire implique l'apprentissage d'un ensemble plus large de connaissances et l'acquisition de compétences dans des domaines de plus en plus diversifiés et variés. Ainsi, lorsque des enseignantes et des spécialistes exposent le « nouveau » rôle de l'école, elles parlent en fait de l'accroissement de la demande pour former un individu-en-société-contemporaine.

Dans ce contexte d'exigences sociales accrues liées autant aux changements familiaux qu'à l'élargissement des savoirs, il n'est pas question, aujourd'hui, de songer à des augmentations de personnel ou de ressources. En effet, les années 1980 ont été, au Québec comme ailleurs en Occident, celles d'une crise fiscale et d'un désengagement graduel de l'État-providence. Cette décennie a donc été marquée par des restrictions budgétaires touchant les services éducatifs publics, comme d'ailleurs le

5. Selon une étude menée en 1990, une bonne partie des enseignants québécois seraient en butte au « surmenage professionnel » et à la « détresse psychologique ». Voir Jean-Pierre Bonhomme, « Au Québec la moitié des enseignants souffrent de détresse psychologique », *La Presse*, 7 juin 1990, p. A.1.

domaine socio-sanitaire. Cette situation s'est traduite en une augmentation de la tâche et une diversification du rôle des enseignantes et des spécialistes. Elle se voit incitée à être plus polyvalentes et à réaménager les procédures et les critères de l'exercice de leur profession. Elles doivent en outre abaisser leurs attentes de résultats satisfaisants. C'est notamment ce que, dans l'enquête, elles ont appelé le « réalisme ». Il importe de se demander ce que cache ce « réalisme ».

Un sentiment de déqualification ?

Chez les enseignantes interrogées, la diversification des tâches s'exprime de diverses façons. Elles indiquent qu'il n'est pas possible de se limiter à des activités didactiques simples pour favoriser les apprentissages; outre qu'elles doivent motiver les retardataires, elles doivent intégrer les élèves en difficulté socio-émotive, faire du « counseling » auprès des enfants et parfois des parents, faire de la rééducation en langage, consacrer du temps à simplement « écouter un enfant », à répondre à ses besoins affectifs, à joindre et informer un parent par téléphone, etc. Autant d'activités différentes, autant de savoir-faire requis qui complexifient la tâche et l'alourdissent, surtout en milieu défavorisé. Elles font même remarquer, plus explicitement, que la part de la tâche consacrée à la transmission et à l'apprentissage avait tendance à se réduire de plus en plus pour faire place à un ensemble de tâches relevant plutôt du soutien psycho-affectif.

Du côté des spécialistes, en particulier chez celles qui oeuvrent en milieu défavorisé, des difficultés dans l'exercice de la tâche sont également signalées : elles soulignent la distance entre la formation reçue et la pratique quotidienne de leur profession; elles rapportent la démotivation et même le découragement que suscitent chez elles leurs interventions auprès d'enfants plus ou moins « récupérables ». Et quand on leur demande d'estimer l'impact de leur pratique, elles répondent qu'elles ont le sentiment « d'avoir aidé un peu ».

Si les parents connaissent depuis une vingtaine d'année une sorte de déqualification de leur « métier de parent », certains intervenants de l'école primaire actuelle ne vivraient-ils pas, eux aussi, un sentiment de déqualification⁶ ? Si tel est le cas, cette tendance, commune aux acteurs

6. Le sentiment de déqualification des spécialistes apparaît moins évident que celui des enseignantes. En tant que spécialistes de la relation d'aide et de l'intervention thérapeutique, elles sont touchées de manière différente des enseignantes : elles disent que

principaux de la relation famille/école, paraît avoir des sources différentes.

La déqualification des parents est liée à l'évolution générale des grandes institutions de la société : érosion des fonctions socialisatrices, autrefois prépondérantes, de la famille, et émergence de l'expert dans les bureaucraties, qui assure un encadrement de la vie privée et de la vie familiale, imposant des normes et procédures nouvelles de « compétence parentale ».

Le sentiment de déqualification que semblent exprimer certains membres du personnel scolaire est plus conjoncturel et aussi plus complexe, parce qu'il est lié à la fois à la transformation des méthodes de travail et à la crise de l'État-providence. Pendant les années de prospérité de l'après-guerre, la montée de la scolarisation dans les sociétés développées (au Québec depuis les années 1960) s'était accompagnée d'un développement des appareils scolaires, d'une formation plus spécialisée des enseignants et de l'adjonction de spécialistes pour assister le corps enseignant. Cette spécialisation accrue a imprimé sa marque sur l'école, définissant des normes plus fines de l'échec et de l'inadéquation scolaires et suscitant le « classement » des enfants dans des « voies allégées » ou « enrichies », des « classes spéciales », des activités de récupération ou des soins thérapeutiques. Puis, un peu comme dans le domaine hospitalier, le système scolaire s'est mis à une sorte de « désinstitutionnalisation ». On a cherché à abolir les procédures de classement, jugées alors ségrégationnistes, et on a préconisé le « *mainstreaming* » (Gaudreau, 1980), soit l'abolition de ces classements et l'intégration des enfants dans les classes régulières. Face à cette intégration des enfants en classe régulière, qui s'ajoute à l'impact des changements familiaux à l'école, les enseignantes⁷ disent maintenant devoir dispenser, particulièrement en

leurs conditions de travail ne leur permettent pas d'assurer un suivi suffisant des enfants qui leur sont confiés pour obtenir des résultats satisfaisants. Même si leur situation est difficile, on ne peut les dire en processus de déqualification au même titre que les enseignantes. C'est du moins ce que cette étude exploratoire a fait apparaître. Une étude plus poussée s'imposerait à ce sujet.

7. Ici le sentiment de « déqualification » a un autre sens et une autre source que ceux décrits par Claude Lessard et Creutzer Mathurin, qui examinent l'hypothèse de la « prolétarisation » du corps enseignant public québécois à la lumière de la précarisation de l'emploi, de la stagnation des salaires, de l'accroissement des contrôles sur la pratique du métier et sur la dévalorisation sociale du métier. Examinant sous cet angle la prolétarisation du corps enseignant, ils en rejettent l'hypothèse. Voir Lessard et Mathurin, 1989, pp.65-66.

milieu moins favorisé, un soutien affectif et même une aide de type, à la limite, thérapeutique. Ainsi ont-elles souvent l'impression d'être détournées de leur tâche essentielle et spécifique, celle d'enseigner. La crise des finances publiques de l'État a fait le reste : après avoir introduit des experts et développé chez son personnel de nouveaux critères de la qualité de l'enseignement, cette crise a entraîné une réduction des budgets de l'éducation, alors que les demandes sociales faites à l'école se faisaient de plus en plus fortes. Il fallait faire plus avec moins de ressources. C'est ainsi que s'est manifesté un sentiment de déqualification qui, à certains égards, rejoint celui que paraissent vivre bien des parents.

CONCLUSION

À partir des résultats d'une enquête exploratoire, cet article a proposé une réflexion beaucoup plus large sur les responsabilités respectives de l'école contemporaine et des parents d'élèves face aux changements familiaux des dernières décennies. Les grandes tendances qui se dégagent de cette réflexion ne mènent-ils pas à une impasse ? Au constat d'une sorte de « crise » des modes de socialisation des populations infantine et adolescente, où les principaux responsables des générations jeunes dans notre société apparaissent plus ou moins dépassés ? Sans s'arrêter aux modifications internes que le système scolaire devra effectuer pour lui-même⁸, on peut se tourner du côté de la famille et s'interroger sur les moyens dont dispose la société pour corriger ce qui est perçu comme une tendance à la déqualification des parents.

Si on examine les interventions publiques de la décennie 80 à l'endroit des familles, on peut penser que l'implantation d'une politique familiale par l'État québécois aura notamment pu avoir une fonction de requalification des parents. En effet, en incitant les services éducatifs et socio-sanitaires à développer davantage une « approche familiale » et en demandant aux spécialistes de considérer les parents comme des « partenaires compétents », le plan d'action gouvernementale en matière de

8. À l'heure où le présent article est acheminé vers l'édition, vient de se tenir, à Québec, un colloque intitulé « Rencontre sur la réussite scolaire » (23, 24, 25 janvier 1992), qui réunissait la plupart des intervenants scolaires autour de l'inquiétude suscitée par la hausse du décrochage scolaire des dernières années. Le ministre de l'Éducation a dévoilé son intention, notamment d'abaisser le quota d'élèves par classe et d'augmenter le nombre de spécialistes scolaires, deux demandes qui avaient été largement formulées par les personnes interrogées lors de notre enquête.

politique familiale va dans le sens d'une plus grande autonomie des familles à l'égard de l'État et d'une sorte de « remise à l'honneur » des parents dans l'éducation de leurs enfants (Gouvernement du Québec, 1989). Reste à voir si ces recommandations se traduiront dans les pratiques quotidiennes.

Une autre intervention gouvernementale des années 1980 paraît avoir des effets beaucoup plus ambigus quant à une revalorisation de la famille et des parents. Le désengagement de l'État-providence en ce qui a trait aux personnes âgées, malades et handicapées a entraîné un appel plus soutenu à ce que les travailleurs sociaux et les infirmières nomment le « réseau naturel », soit les familles de ces personnes non autonomes, et plus précisément les femmes⁹ de leurs familles (Guberman, 1987). S'agit-il d'une fonction à nouveau dévolue à la sphère familiale et susceptible de contribuer à « enrichir » les rôles familiaux ? Ou s'agit-il d'une responsabilité que les familles et les femmes contemporaines ne peuvent plus assumer, ces dernières étant déjà mobilisées par la double charge de mères et de travailleuses ? Ici se jouent des enjeux de société qui sont fondamentaux : si l'État-providence persiste à se désengager, à qui faudra-t-il s'adresser pour assumer les services aux populations non autonomes ? Ne reviendra-t-il pas à la société civile, soit à la communauté, aux associations et groupes, aux gouvernements locaux, d'« inventer » des solutions pour que les mères et les pères puissent continuer d'assumer avec « compétence » l'assistance-socialisation auprès des enfants ?

Il importe de suivre de près le développement de ces phénomènes, d'en apprécier la « faisabilité » et les « coûts », non seulement financiers mais surtout sociaux et humains. Dans les concertations et adaptations qui marqueront les développements à venir, une chose est certaine cependant et ne devra pas être oubliée : la famille d'aujourd'hui n'est plus celle de 1950 et un retour en arrière n'est guère pensable. Il faut aménager autrement les ressources sociétales.

9. Il est établi par plusieurs études qu'une vaste majorité des soins dispensés aux personnes qui connaissent une perte d'autonomie sont le fait des femmes.

RÉFÉRENCES

- DANDURAND, Renée B. (1992), « La famille n'est pas une île. Changements de société et parcours de vie familiale », dans *Le Québec en jeu, 1960-1990*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal : 357-383.
- DANDURAND, Renée B., Germain DULAC et Michelle VIOLETTE (1990), *L'école primaire face aux changements familiaux. Enquête exploratoire dans cinq écoles primaires québécoises auprès du personnel scolaire et des parents*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture et Direction de la recherche du ministère de l'Éducation.
- DANDURAND, Renée B. et Daphné MORIN (1990), *L'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire. Revue de littérature*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture et Direction de la recherche du ministère de l'Éducation.
- DEMO, D.H. et A.C. ACOCK (1988), « The Impact of Divorce on Children », *Journal of Marriage and the Family*, 50 : 619-648.
- GAUDREAU, Jean (1980), *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : les sacrifices*, Montréal, Québec-Amérique.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1989), Secrétariat à la famille, *Familles en tête. Plan d'action en matière de politique familiale 1989-1991*.
- GUBERMAN, Nancy (1987), « Discours de responsabilisation de la famille et retrait de l'État-providence », dans R. B. Dandurand, (dir.), *Couples et parents des années quatre-vingt*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture : 193-208.
- HETHERINGTON, E.M., K.A. CAMARA et D.L. FEATHERMAN (1983), « Achievement and Intellectual Functioning of Children in One Parent Households », dans J.T. SPENCE (éd.), *Achievement and Achievement Motives : Psychological and Sociological Approaches*, San Francisco, Freeman : 205-284.
- LASCH, Christopher (1981), *Le complexe de Narcisse*, Paris, Robert Laffont.
- LESSARD, Claude et Creutzer MATHURIN (1989), « L'évolution du corps enseignant québécois : 1960-1986 », *Revue des sciences de l'éducation*, XV (1) : 43-71.