

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

MÉMOIRE DE MAÎTRISE

PRÉSENTÉ À

STÉPHANIE DEMERS ET ANDRÉANNE GÉLINAS-PROULX

COMME EXIGENCE PARTIELLE À LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR ANDRÉANNE GENEST

DU CURRICULUM OFFICIEL AU CURRICULUM CACHÉ, UNE ÉTUDE DE CAS DE
LA PLACE DU BIENÊTRE DES ÉLÈVES DANS DES ÉCOLES PRIMAIRES DU
QUÉBEC

MAI 2025

Sommaire

Cette recherche tentera d'examiner le postulat selon lequel l'éducation serait orientée par une diversité de finalités, et par le fait même, par une variété de visions sur les finalités de l'école et sur les visées des programmes scolaires (Lenoir et al., 2016). C'est par cette transposition curriculaire des visions et valeurs que nous allons démontrer que chaque société tente, à juste titre, de traduire dans les programmes de formation, l'être social et idéal à atteindre (Demers, 2011). Il semble cependant y avoir peu ou même absence de consensus, à travers les époques et plus récemment au Québec, la gestion axée sur les résultats (GAR) ayant fait son entrée dans les écoles, combinée à une reddition de compte à indicateurs quantitatifs, nous amène à se questionner quant à la place accordée à l'élève et, par le fait même, à leur bien-être (CSE, 2016 ; CSE 2020 ; Lenoir et al., 2016 ; Tardif, et al., 1991 ; Swidler, 2001).

Les objectifs de cette recherche sont de : 1) identifier et décrire les finalités et énoncés des cadres normatifs du système d'éducation québécois et du curriculum des écoles primaires québécoises qui témoignent d'un souci du bien-être des élèves et 2) décrire comment les finalités et énoncés sont transposés dans les cadres prescriptifs locaux et contextuels que sont les plans d'engagement vers la réussite et les indicateurs qui les caractérisent.

Cette étude de cas documentaire a été guidée par un besoin de comprendre les situations humaines et sociales en contexte scolaire structurées par les cadres normatifs. Les résultats de l'analyse de contenu thématique ont permis de dégager quelques pistes de réflexion et constats quant à la place accordée au bien-être des élèves par les différents

niveaux de curricula ; le curriculum officiel (qui est constitué des textes et des lois qui fournissent les finalités éducatives), le curriculum réel (qui est actualisé dans les écoles) et le curriculum caché (qui est implicite et qui porte en lui la culture dominante) et ce, au regard des modèles conceptuels de Konu et Rimpelä (2002) et d'Allardt, 1993 et des dimensions du bien-être de Ryff (1995).

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à ceux qui m'ont soutenu et guidé tout au long de la réalisation de ce mémoire, tout particulièrement ma directrice, Stéphanie Demers, qui fut pour moi une source d'inspiration et de motivation. Mon choix de directrice a surtout été guidé par un désir de sortir des sentiers battus, mais aussi de me sortir, personnellement, d'un confort intellectuel. Elle a su croire en moi et en mon parcours atypique. J'ai réappris à questionner le statu quo et à voir au-delà des apparences, merci!

À travers les aléas de la vie, ma famille est demeurée à mes côtés et elle a su me soutenir tout au long de mon parcours qui a semblé durer une éternité. À mes parents, merci d'avoir été là et ma mère, merci d'avoir assisté à mes présentations formelles et informelles. À mes enfants ; Guillaume, Émile, Étienne et Thomas, merci d'avoir été aussi patients et compréhensifs. Finalement, à mon conjoint, merci d'avoir toujours cru en moi, même quand je n'y croyais plus.

Table des matières

<i>Sommaire</i>	ii
<i>Remerciements</i>	iv
Liste des figures	viii
Liste des tableaux.....	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 Le bien-être des enfants.....	9
1.1.2 Le bien-être des enfants à l'école	10
1.1.3 Le bien-être des enfants à l'école au Québec	13
1.1.4 Le bien-être des enfants dans le curriculum	15
1.2 État du bien-être dans les écoles publiques.....	17
1.3 Objets de recherche.....	20
1.3.1 Question de recherche	20
1.3.2 Objectifs de recherche.....	20
1.4 Pertinence de la recherche	21
1.4.1 Pertinence scientifique	21
1.4.2 Pertinence sociale.....	21
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE.....	23
2.1 Le concept de bien-être	24
2.1.1 Modèle conceptuel de bien-être.....	24
2.1.2 Modèle conceptuel de bien-être à l'école.....	25
2.1.3 Le bien-être psychologique	26

2.2 Le concept de curriculum.....	29
2.2.1 Le curriculum officiel	29
2.2.2 Le curriculum réel.....	30
2.2.3 Le curriculum caché.....	30
2.3 Le concept de pratique sociale.....	32
2.3.1 La pratique sociale et les curricula.....	35
2.4 L'école	36
2.5 Conclusion	37
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE.....	38
3.1 Étude de cas	40
3.1.1 Les cas à l'étude	42
3.2 Méthode de collecte de données	45
3.2.1 Analyse descriptive des documents	45
3.3 Analyse de contenu thématique	46
3.4 Critères de rigueur.....	48
3.5 Considérations éthiques	49
3.6 Synthèse des choix méthodologiques	49
CHAPITRE IV : ANALYSE DES RÉSULTATS.....	51
4.1 Curriculum officiel.....	52
4.1.1 Programme de formation de l'école québécoise, ses origines et intentions.....	52
4.1.2 Politique de la réussite éducative, ses origines et intentions.....	62
4.2 Curriculum réel	71
4.2.1 Le plan d'engagement vers la réussite, ses origines et intentions.....	71
CHAPITRE V : DISCUSSION	86
5.1 Curriculum caché.....	88

5.2 Paradoxes et tensions	89
5.2.1 Paradoxes et tensions au sein du curriculum officiel	89
5.2.2 Paradoxes et tensions au sein du curriculum réel.....	94
5.3 Approche écosystémique du bien-être des élèves quasi absent des curricula.....	98
5.4 Échec et détournement de la mission humaniste de l'école.....	101
5.4.1 Instruire, socialiser et qualifier.....	101
5.4.2 Le bien-être des élèves dans une perspective néolibérale	102
CONCLUSION.....	104
<i>Références</i>	109
APPENDICE A – Les six dimensions du Bien-être selon Ryff.....	127
APPENDICE B – Critères de scientificités	129

Liste des figures

Figure 1. PFEQ - Récurrence des familles thématiques	57
Figure 2. PRE – Récurrence des familles thématiques	66
Figure 3. Interrelation entre les trois paliers de gouvernance.....	73
Figure 4. Étapes de la gestion axée sur les résultats	73
Figure 5. CSSDM – Récurrence des familles thématiques.....	77
Figure 6. CSSMB – Récurrence des familles thématiques.....	81

Liste des tableaux

Tableau 1. Modèle conceptuel de bien-être selon Allardt (1993).....	25
Tableau 2. Modèle conceptuel de bien-être à l'école selon Konu et Rimpelä (2002)	26
Tableau 3. Familles thématiques – Bien-être scolaire	56
Tableau 4. PFEQ : AvoirEN – projets éducatifs et curricula	60
Tableau 5. PFEQ : AimerRE – relations avec les collègues de classe	60
Tableau 6. PFEQ : ÊtreMA – croissance personnelle	61
Tableau 7. PRE : AvoirEN – climat scolaire.....	67
Tableau 8. PRE : AvoirEN – conditions.....	67
Tableau 9. PRE : AvoirEN – projets éducatifs et curricula.....	69
Tableau 10. PRE : ÊtreMA – but dans la vie.....	69
Tableau 11. PRE : ÊtreMA – croissance personnelle.....	70
Tableau 12. CSSDM : sous-thèmes émergents.....	76
Tableau 13. CSSDM : Aimer – relation	78
Tableau 14. CSSDM : Avoir – environnement	79
Tableau 15. CSSDM : Être – moyens d'accomplissement.....	79
Tableau 16. CSSMB : Sous-thèmes émergents	81
Tableau 17. CSSMB : Aimer – relations	84

Tableau 18. CSSMB : Être – moyens d’accomplissement.....	84
Tableau 19. Paradoxes et tensions au sein des curricula	88
Tableau 20. Paradoxes et tensions au sein du curriculum officiel.....	94
Tableau 21. Paradoxes et tensions au sein du curriculum réel	97

INTRODUCTION

Le premier chapitre de ce mémoire présente la problématique de recherche, situe la place du bien-être au sein des différents niveaux de curricula et explique l'importance de s'y attarder. Le deuxième chapitre expose à son tour le cadre théorique de cette recherche et offre une définition des diverses composantes des curricula et du concept de bien-être, mais plus précisément, du bien-être des élèves à l'école. Le troisième chapitre décrit les choix méthodologiques et leur pertinence afin de présenter les prochaines étapes de la recherche. Le quatrième chapitre de ce mémoire présente les résultats et au chapitre cinq, l'on décrit l'interprétation de ces derniers en lien avec le cadre théorique. Finalement, à titre de conclusion, une synthèse de la recherche ainsi que les limites et les pistes de recherches futures seront exposées.

« Lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent [...] » (Durkheim, 1922, p. 6) de plusieurs éléments dont la religion, la politique, de la présence ou non de la science, de

l'économie ou de l'industrie et que sans une compréhension du rôle que jouent ces éléments, l'ensemble demeure incompréhensible. Ainsi, les systèmes d'éducation sous toutes leurs formes ont grandement varié à travers les âges et selon les pays, ce qui peut notamment expliquer le postulat selon lequel l'éducation serait en fait le reflet d'une société à un moment donné dans l'histoire. Il en ressort ainsi que l'éducation est orientée par une diversité de finalités éducatives et donc, une variété dans les visions sur les finalités de l'école ou sur les visées des programmes scolaires qui traversent toutes les époques (Lenoir et al., 2016). C'est par cette transposition curriculaire des visions et valeurs que chaque société tente, à juste titre, de traduire dans les programmes de formation, l'être social et idéal à atteindre (Demers, 2011). Il semble toutefois y avoir peu ou même absence de consensus, à travers les époques, sur ce qui constitue en soi des visées ou finalités dignes d'être poursuivies (Lenoir et al., 2016).

Au Québec, les premières grandes réformes dans le but d'atteindre cet idéal humain et social ont eu lieu lors du grand chantier en éducation de la Révolution tranquille. Le Rapport Parent de 1961, né de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et qui fait désormais partie du paysage historique et des savoirs collectifs, a fait entrer dans la modernité le système québécois d'éducation et est devenu un référent dans l'évolution sociale du Québec (Rocher, 2004). À cette époque, les finalités éducatives sont centrées sur la démocratisation de l'école et plus spécifiquement, sur l'importance primordiale du droit à la meilleure éducation possible et pour tous (Corbo et Couture, 2000 ; Rocher, 2004). L'article de Rocher (2004) souligne notamment que les nombreuses réformes qui se sont succédé depuis l'époque de la Révolution tranquille démontrent que cet idéal reste toujours à atteindre et bien que des obstacles aient été levés,

« il en demeure encore à la réalisation de cet ‘idéal’, il y a encore des limites au plein exercice de ce droit pour tous » (p. 120).

Un des objectifs oubliés de la commission d’enquête était de créer, dans chaque école, un comité scolaire avec fonctions et pouvoirs, formé de parents des élèves, du directeur de l’école et d’un acteur scolaire dans le but premier de « veiller à la qualité de l’éducation donnée à l’école et au bien-être des élèves et des maîtres » (Commission royale d’enquête sur l’enseignement dans la province de Québec, 1966, p. 121 ; Rocher, 2004). Cet élément de la démocratisation de l’école n’a cependant jamais reçu l’aval des décideurs, mais déjà à cette époque, on dénote un certain intérêt pour le bien-être des élèves et des personnes enseignantes. En effet, la Commission royale d’enquête sur l’enseignement dans la province de Québec (1966) stipule qu’il est de la responsabilité de l’État d’assurer et de « pourvoir au bien-être général, de protéger la collectivité, de corriger les injustices, d’assister les faibles » (p. 30).

Quand est-il aujourd’hui ? Accorde-t-on autant de place au bien-être des élèves et si oui, comment cela se traduit-il dans le système d’éducation québécois ? La question mérite de s’y attarder. Au cours des dernières années et plus récemment, avec le contexte de pandémie mondiale, le bien-être des enfants en contexte scolaire a été dans la mire des gouvernements et organismes internationaux, et fait l’objet d’une multitude d’études. L’Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), par exemple, identifie « le bien-être des individus, de la société et de la planète » (2018a, p. 4) comme un objectif de son Projet Éducation 2030. Au Québec, plus récemment encore, le Conseil supérieur de l’éducation (CSE) a publié en 2020 un avis sur l’état du bien-être des enfants à

l'école et soulignait qu'il est possible d'observer dans « la société québécoise, comme ailleurs dans le monde [...] ne évolution vers des valeurs liées à la bienveillance, au bien-être et à l'épanouissement des individus » (CSE, 2020, p. 2). Malgré cela, et malgré les grandes réformes et les bonnes intentions des instances gouvernementales québécoises, il semble que le système d'éducation québécois demeure inégalitaire (conformité aux attentes inéquitables, ségrégation socioéconomique et ordre social ancré dans la structure normative) et s'il poursuivait dans la voie actuelle, « de plus en plus ségrégré », il court le risque « d'atteindre un point de bascule et de reculer sur l'équité » (CSE, 2016, p. 2) et par le fait même, avoir des effets négatifs sur le bien-être des enfants (Florin et Guimard, 2017 ; Konu et Rimpelä, 2002).

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la genèse de la problématique de cette étude en abordant, en tout premier lieu, le bien-être des élèves à l'école en général, pour ensuite discuter du bien-être de ces élèves, mais en s'attardant à la situation québécoise pour finalement situer ce bien-être au sein des différents curricula et faire l'état de la question du bien-être dans les écoles publiques du primaire, dans son contexte scolaire. Le chapitre identifie finalement les questions et objectifs de recherche qui découlent de cette problématique, tout en soulignant la pertinence scientifique et sociale de cette recherche.

Ainsi, une école, ce n'est pas seulement un édifice, « une école, c'est surtout [...] l'endroit où se rassemblent des personnes et des ressources éducatives dans le but premier d'assister des êtres en formation dans leur cheminement vers le meilleur développement de leurs potentialités. » (Legendre, 2001, p. 70). Peut-on toutefois développer ces potentialités sans prendre en compte les besoins, les intérêts et le bien-être des élèves ? Les réformes

scolaires des dernières années ont tenté de répondre à cette demande¹, du moins en partie (Legendre, 2001). Le Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018 du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) notait d'ailleurs que l'école québécoise était déchirée entre des fonctions sociales non consensuelles (le tri social) et des finalités éducatives visant « l'épanouissement de la personne et la préparation à la vie en société » (2016, p. 7). Il démontre ainsi à quel point il peut être difficile de voir clair parmi les finalités éducatives possibles et plurielles, bien qu'une orientation bien définie et des actions éducatives conséquentes soient une attente tout à fait justifiée de la part de la population envers l'éducation (Legendre, 2001 ; Levasseur, 2015).

Le Programme de formation de l'école québécoise du primaire (PFEQ), conçu à la suite des États généraux sur l'éducation de 1996, a également tenté de répondre à la demande collective d'une orientation claire et adaptée aux besoins sociaux actuels pour le système éducatif, notamment en privilégiant les éléments suivants : un apprentissage adapté à la réalité des jeunes (MEQ, 1996), des visées centrées, pour chaque élève, sur la structuration identitaire, une construction de sa vision du monde et le développement de son pouvoir d'action (MEQ, 2006).

¹ Le Programme de formation de l'école québécoise du primaire (2006) souligne notamment que « [...] les établissements scolaires ont la responsabilité d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification des parcours scolaires. » (p. 3)

Ce mandat a été confié aux écoles et aux divers acteurs scolaires dans un cadre curriculaire officiel. Toutefois, le concept de transposition curriculaire exige d'être prudent lorsque vient le temps d'analyser la forme que prennent les curricula, alors que les différents intervenants se les approprient et les adaptent à la réalité de leur milieu, ainsi qu'aux injonctions officieuses et populaires. À ce titre, malgré les visées du curriculum officiel, qu'en est-il du curriculum réel, celui qui est actualisé dans la pratique des acteurs scolaires ? Plus encore, qu'en est-il du curriculum caché, que Giroux (1981) définit de façon canonique comme curriculum implicite et porteur d'hégémonie ? Il se manifeste notamment :

[...] dans le discours des manuels, des enseignants (habituellement à leur insu) et aussi dans les formes non discursives de l'école, c'est-à-dire dans les expériences pratiques dont le message imprègne le silence structuré, l'ordre scolaire. Il se trouve également dans les interactions quotidiennes entre élèves, enseignants, directions, personnel de soutien [...] (Demers, 2011, p. 269).

1.1 Le bien-être des enfants

Avant toute chose, même si le concept de bien-être et plus spécifiquement celui du bien-être des enfants sera abordé au deuxième chapitre de la présente étude, il est important d'offrir une définition sommaire afin de bien en saisir la complexité, mais également, afin d'offrir une meilleure compréhension de la problématique. Selon Chakor (2010), « le bien-être est un terme générique, vague, décrivant autant des mécanismes biologiques, des états de santé, des ressentis individuels, la description d'une relation, réalités placées dans des contextes différents. » (p. 134). Cette définition rejoint quelque peu celle offerte par Cowen (1994) selon laquelle, le bien-être :

[...] est possible pour tous et implique des éléments aussi divers que manger, dormir, avoir des relations interpersonnelles [...] une bonne santé physique », mais ces derniers ajoutent les éléments suivants dont « un certain contrôle sur sa vie » et « une existence satisfaisante [...] » (Cowen, 1994, cité dans Laguardia et Ryan, 2000, p. 282).

Peu importe les époques et le lieu, l'activité humaine est motivée par la recherche du bien-être, même s'il est perçu comme un état subjectif. Au cours des deux dernières décennies au Québec, comme ailleurs dans le monde, il est possible d'observer un intérêt grandissant pour le bien-être. Lecomte (2009) a notamment recensé dans son ouvrage *Introduction à la psychologie positive* que « Les banques de données anglo-saxonnes montrent qu'il y avait 100 publications scientifiques sur le bien-être en 1978 » contre 4 000 en 2003 et « Si une enquête était entreprise parmi les publications francophones, les résultats seraient certainement très proches » (p. 3), ce qui illustre une croissance et un intérêt des plus marqués dans le domaine.

C'est en 1989 que le bien-être des enfants est internationalement reconnu par la ratification de la Convention relative aux droits des enfants qui stipule « que tous les enfants ont droit aux éléments essentiels d'une bonne qualité de vie, qui ne doivent pas constituer un privilège pour seulement quelques-uns d'entre eux ! » (UNICEF, n.d., site Web). Depuis son adoption au Canada en 1991, de nombreuses initiatives politiques et sociales ont vu le jour notamment en matière de santé et d'éducation afin d'assurer le plein épanouissement des enfants, un élément déterminant et à la base du bien-être de toute société (UNICEF, 1989).

1.1.2 Le bien-être des enfants à l'école

Les élèves passent plus du tiers de leur journée à l'école, il est donc nécessaire pour eux de se sentir bien dans cet environnement, et pour les acteurs et actrices de l'école, de

bien comprendre les mécanismes qui régissent le rôle du bien-être des enfants à l'école dans sa relation avec les phénomènes scolaires (Fouquet-Chauprade, 2014 ; Konu et Rimpelä, 2002). Pour la première fois, en 2015, une enquête internationale menée par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) s'est intéressée au sentiment de bien-être des élèves dans le cadre scolaire, en s'attardant aux indicateurs suivants : le manque de ponctualité, l'absentéisme scolaire, le dynamisme, la motivation, le climat scolaire et l'image de soi (OCDE, 2015). Le but de cette enquête était de déterminer si les élèves se sentaient rejetés, seuls, heureux ou s'ils possédaient un certain sentiment d'appartenance envers leur école, bref, s'ils aimaient leur école et s'ils s'y sentaient bien (OCDE, 2015). Ce type d'étude a tenté de mesurer les attitudes subjectives des élèves face à l'école et non pas seulement, les performances scolaires (Duru-Bellat et al., 2008), de là l'intérêt pour le bien-être des élèves. L'enquête du PISA (OCDE, 2015) aurait montré que :

La plupart des enseignants et des chefs d'établissement reconnaissent que l'épanouissement socio-affectif de leurs élèves est aussi important que leur maîtrise des différentes matières scolaires. Or, la qualité des relations entre les enseignants et les élèves joue un rôle essentiel dans cet épanouissement, ainsi que dans les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage. Lorsque les élèves entretiennent de bonnes relations avec leurs enseignants, ce sont à la fois leurs résultats scolaires et leur sentiment d'appartenance qui s'en trouvent renforcés. (OCDE, 2015, p. 4)

Ainsi, le bien-être des élèves à l'école favoriserait l'atteinte des finalités éducatives explicitées dans le curriculum officiel. Or, les facteurs associés au bien-être à l'école découleraient non seulement des relations enseignants-élèves, mais également en partie des

cadres normatifs² des systèmes d'éducation et des valeurs que ces derniers mettent de l'avant (la compétition ou la collaboration, par exemple, ou la séparation du genre ou de la vocation, ainsi que les modalités de constitution des groupes, notamment) (Duru-Bellat et al., 2008). C'est ainsi que ces cadres normatifs et les valeurs mises de l'avant actuellement au Québec sont, selon toutes probabilités, problématiques et cet élément sera élaboré lors des chapitres de résultats et de discussion.

Lors de l'enquête menée par l'OCDE dans le cadre du PISA 2018, les résultats ont été en mesure de valider et solidifier l'hypothèse selon laquelle le bien-être des élèves joue bel et bien un rôle prédominant dans leur réussite à l'école et que les relations sociales sont un moyen d'épanouissement (OCDE, 2019a). Les pays participants ont également eu l'occasion, dans le cadre de cette enquête, de remplir des questionnaires facultatifs, dont un portant sur le bien-être des élèves. Étonnamment, seulement 9 des 79 pays participants ont choisi volontairement d'administrer ce questionnaire facultatif portant sur le bien-être des élèves, ce qui ferait possiblement état du peu d'intérêt porté envers le concept (OCDE, 2019a) ou d'une méfiance à l'égard de ce dernier. Le questionnaire administré visait à en apprendre davantage au sujet du bien-être des élèves, de la perception des élèves vis-à-vis de leur propre santé, de leur satisfaction quant à la vie, de leurs connexions sociales et ainsi, en apprendre davantage au sujet de leurs activités parascolaires après l'école (OCDE, 2019a). Quoique les données brutes de ces questionnaires ne sont pas disponibles et que nous n'ayons pas pu connaître la liste des pays participants choisis pour remplir ce questionnaire, il est possible de confirmer que les données de ce questionnaire ont servi à la rédaction du troisième volume du PISA

² « Qui constitue une norme, est relatif à la norme, établit des règles. » (Le Robert. Dico en ligne, s.d.)

2018, qui explore la signification de l'école dans la vie des élèves (OCDE, 2019b). Le rapport utilise les dimensions suivantes afin d'évaluer et de mesurer le bien-être des élèves : cognitive, psychologique, physique, sociale et matérielle (OCDE, 2019b). En moyenne, « 67% des étudiants rapportent être satisfaits de leur vie », représentant une baisse de 5% par rapport aux résultats obtenus en 2015 et 2018 (OCDE, 2019b, p. 16, notre traduction).³

1.1.3 Le bien-être des enfants à l'école au Québec

Plus récemment au Québec, le CSE (2020) s'est penché sur la question et soulignait d'ailleurs que :

[...] le bien-être de l'enfant est une condition à la réussite scolaire et au développement de son plein potentiel, et que l'intention à la base n'est pas seulement de le protéger, mais également de mieux l'outiller pour faire face aux difficultés de la vie et se protéger, et pour prendre ou reprendre la pleine maîtrise de sa personne. Le bien-être à l'école passe par la création d'un environnement scolaire bienveillant pour tous et relève d'une responsabilité partagée par l'ensemble du personnel scolaire, la famille, la collectivité ainsi que les instances décisionnelles aux différents paliers du système éducatif et du gouvernement. (CSE, 2020, p. 1)

Il est alors impossible de nier l'importance du bien-être des élèves à l'école. On ne peut continuer d'ignorer les conditions scolaires (et bien évidemment, les conditions socioéconomiques des enfants) et même si l'école ne peut qu'agir dans le long terme sur les conditions socioéconomiques de la population, elle possède les leviers nécessaires pour favoriser les conditions favorables au bien-être des élèves en contexte scolaire (CSE, 2020).

³ « On average across OECD countries, 67% of students reported being satisfied with their lives (students who reported between 7 and 10 on the 10-point life-satisfaction scale). Between 2015 and 2018, the share of satisfied students shrank by 5 percentage points. » p. 16

Le rapport du CSE (2020), *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*, constate également un intérêt grandissant pour le bien-être des élèves à l'école au sein des projets éducatifs les plus récents au Québec (CSE, 2020). Cet intérêt s'est traduit par plusieurs initiatives notamment en 2017, avec la création du Lab-École par plusieurs collaborateurs dont Pierre Thibault, Pierre Lavoie et Ricardo Larrivée, et avec le soutien du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) qui ont voulu donner comme mission de « réinventer et concevoir les écoles de demain ; des écoles qui répondent aux besoins et aux réalités des élèves et de ceux qui les accompagnent. » (MEES, 2019, p. 18). Le projet souhaite redéfinir l'école de demain en se concentrant plus précisément sur l'environnement physique, en offrant un mode de vie sain et actif, et cela avec une optique de bien-être, afin que les élèves puissent être bien avec eux-mêmes, avec les autres et dans leur environnement (MEES, 2019). Le message d'introduction du ministre du MEES de l'époque, monsieur Jean-François Roberge note d'ailleurs qu'ils souhaitent créer des écoles « à l'image des jeunes : lumineuses, accueillantes et dynamiques [...] pour le mieux-être des élèves et du personnel enseignant » et ainsi, faire de l'école un milieu qui rend heureux (MEES, 2019, p. 7). Le soutien et la participation du MEES dans ce projet démontrent un intérêt certain pour le bien-être des élèves au Québec, mais même s'il s'agit de visées explicitées, encore faut-il qu'elles puissent être portées concrètement dans les actions et pratiques des acteurs scolaires et avoir des effets concrets pour les élèves. Comment alors cela se traduit-il dans les différents curricula ?

1.1.4 Le bien-être des enfants dans le curriculum

Plusieurs définitions du concept de curriculum existent, de la plus simple (programme scolaire, éducatif ou cursus) à la plus complexe, et cela inclut la structuration des rapports sociaux au sein de l'école. Perrenoud (1993) définit le « curriculum » comme étant un plan d'études (programme, cursus et méthode) ou un parcours de formation, qu'il soit professionnel ou scolaire. Il prendra, peu à peu, un sens beaucoup plus large pour comprendre la formation des élèves, les savoirs et les connaissances qu'ils doivent acquérir, et les méthodes afin d'y arriver (environnement, horaire, matériel, etc.) (CSE, 2016 ; MEQ, 1997). Il est possible d'identifier trois types de curricula : le curriculum officiel, celui qui est prescrit⁴, et qui constituerait le « parcours de formation » (Perrenoud, 1993, p. 61) programmé par les autorités éducatives et énonciateur du résultat idéal du processus d'éducation formelle. Il serait également « susceptible d'agir sur la réalité éducative, dans la mesure où il en prescrit les objectifs et les orientations principales » (Fabre et Gohier, 2015, p. 21). Il y aurait également le curriculum réel, celui qui est actualisé dans la pratique des acteurs scolaires (Giroux, 1981) et finalement, le curriculum caché, celui qui est implicite ou qui relève de l'intuition, de la persistance des cultures et formes scolaires, porteur d'hégémonie (CSE, 2016 ; Demers, 2011 ; Giroux, 1981). Selon Apple (2004), le curriculum officiel balise les pratiques des divers acteurs de l'École et les relations qu'ils entretiennent entre eux.

⁴ « Ordre formel et détaillé qui énumère ce qu'il convient de faire. » (Le Petit Larousse Illustré, 2005, p. 862)

Au Québec, les textes qui constituent le curriculum officiel incluent entre autres, la *Loi sur l'instruction publique (Loi sur l'instruction publique. RLRQ c., I-13.3)*, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Gouvernement du Québec, 2018) et les Programmes de formation de l'école québécoise du primaire et du secondaire (MEQ, 2006) et ensemble, ils traduisent plus qu'une simple organisation de contenus. La refonte curriculaire au Québec a vu le jour, et nous l'avons vu plus tôt, à la suite des États généraux de 1996, et découle directement des « représentations que les adultes se font des 'besoins des enfants'. Mais est-elle compatible avec le 'ressenti' des enfants et des adolescents ? » (Huard, 2007, p. 3). En d'autres mots, les textes normatifs (les divers cadres de références, dont le régime pédagogique, notamment, mais également les plans d'engagement vers la réussite [PEVR]) de l'école québécoise prennent-ils en considération le bien-être de ces derniers ou, sont-ils en adéquation avec la finalité d'épanouissement identifiée par le CSE (2016), que nous aborderons pour des raisons conceptuelles sous l'angle de sa dimension de bien-être psychologique (Ryff, 1995) ?

En effet, si le concept d'épanouissement est mobilisé dans les écrits normatifs (MEQ, 2006 ; MELS, 2007), il s'agit d'un concept plus polysémique que celui de bien-être (Voyer et Boyer, 2001). Le concept de bien-être est également présent dans les écrits normatifs, mais il est surtout utilisé pour définir le bien-être physique, un élément que nous allons explorer plus loin dans cette recherche. Comme le souligne également Lecomte (2009), l'épanouissement est souvent perçu comme étant un objectif égocentrique plutôt « caractérisé par la quête quasi exclusive de l'épanouissement et du développement personnel » (p. 5). Pour Reboul (1984), l'épanouissement est un concept à éviter puisque selon lui, il « peut signifier l'accomplissement de soi, l'heureux déploiement de toutes ses

potentialités. Mais il peut s'accompagner aussi d'égoïsme et de cruauté inconsciente : qu'importe les autres si je m'épanouis ! » (p. 63). Le bien-être et plus spécifiquement, le bien-être psychologique, quant à lui, rassemble les avis des chercheuses et des chercheurs sur son « caractère multifactoriel, multidimensionnel et systémique » (CSE, 2020, p. 19) de par la multitude d'indicateurs servant à mesurer ses diverses dimensions et par les nombreux facteurs (biologiques, sociaux et psychologiques notamment) qui entretiennent des relations et des interactions complexes (Allardt, 1993 ; CSE, 2020 ; Lecomte, 2009 ; Klapp et al., 2023 ; Voyer et Boyer, 2001). Il n'existe toutefois pas de consensus au sein de la communauté scientifique, ni de définition unique et universelle au sujet du bien-être et il en va de même pour le bien-être des enfants. Néanmoins, ce dernier est au cœur de nombreux débats et au centre de l'intérêt public puisque les « enfants ont un droit au bien-être en tant qu'enfants. Pour eux comme pour les autres citoyens, la qualité de vie actuelle est une fin en soi importante [...] les politiques en vue d'améliorer leur bien-être doivent aussi être fortement centrées » sur leur avenir (OCDE, 2009, p. 18).

1.2 État du bien-être dans les écoles publiques

Lors de la mise en œuvre du renouveau pédagogique, le ministre de l'Éducation de l'époque, M. Legault, stipule dans le PFEQ (MEQ, 2006), qui constitue le texte central de la politique éducative du gouvernement du Québec, que « les jeunes auront la possibilité de développer des compétences de haut niveau dans une école soucieuse de leur réussite, exigeante et adaptée à leurs besoins » (préface). Le PFEQ affirme également que « les établissements scolaires ont la responsabilité d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins » (MEQ, 2006, p. 3). Ainsi,

selon la *Loi sur l'instruction publique (Loi sur l'instruction publique. RLRQ c. I-13.3)* et le Régime pédagogique (Gouvernement du Québec, 2018), chaque établissement scolaire se doit de respecter les finalités du PFEQ dans la conception de ses projets éducatifs tout en précisant les orientations et les mesures qu'il entend mettre de l'avant (MEQ, 2006). Depuis 2017, les projets éducatifs des établissements scolaires doivent également être alignés avec les orientations et objectifs inclus dans les PEVR et comporter les éléments suivants (*Projet de loi 105*, 2016) :

- 1° le contexte dans lequel elle évolue et les principaux enjeux auxquels elle est confrontée, notamment en matière de réussite scolaire;
- 2° les orientations propres à l'école et les objectifs retenus pour améliorer la réussite des élèves;
- 3° les cibles visées au terme de la période couverte par le projet éducatif;
- 4° les indicateurs utilisés pour mesurer l'atteinte des objectifs et des cibles visés;
- 5° la périodicité de l'évaluation du projet éducatif déterminée en collaboration avec la commission scolaire. (art. 37, p. 3)

Le *Projet de loi 106 (Projet de loi 105, 2016)* poursuit avec ceci :

Les orientations et les objectifs identifiés au paragraphe 2° du premier alinéa visent l'application, l'adaptation et l'enrichissement du cadre national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes d'études établis par le ministre. Ils doivent également être cohérents avec le plan d'engagement vers la réussite de la commission scolaire. (art. 37, p. 3)

Cependant, même si ces établissements scolaires se doivent de respecter les finalités établies par les différents curricula, ils ont tout de même la possibilité, dans le cadre de leurs projets éducatifs, de « [...] préciser ses propres orientations et les mesures qu'il entend prendre pour mettre en œuvre et enrichir le Programme de formation, de façon à tenir compte des caractéristiques particulières des élèves et du principe de l'égalité des chances pour tous. » (MEQ, 2006, p. 3), créant ainsi des textes normatifs locaux et contextuels. Ces textes

entretiennent-ils également des liens avec le bien-être des élèves et sont-ils en adéquation avec les finalités éducatives prescrites par le curriculum officiel ?

Au sein du réseau des écoles publiques québécoises, il est plus difficile de déterminer si l'élève et son développement ont une place prépondérante dans le choix des finalités de par les nombreux centres de services scolaires, et les multiples établissements. Selon les données du ministère de l'Éducation (MEQ), il existerait plus de 72 organismes scolaires avec chacun un PEVR (61 centres de services scolaires, 2 commissions scolaires à statut particulier et 9 commissions scolaires anglophones) et plus de 2 765 établissements (écoles) qui possèdent son propre projet éducatif qui agit sur et avec le curriculum officiel (MEQ, 2024). Si le gouvernement du Québec exige une reddition de compte des nombreux centres de services scolaires du Québec et en évalue la performance, il n'évalue toutefois pas si ces derniers respectent les finalités établies par le PFEQ, mais se concentre plutôt sur certains indicateurs de gestion tels que les dépenses, l'équipement scolaire, le personnel, le coût par élève, les ratios par personnel, etc. (MELS, 2014 ; MEQ, 2023a ; MEQ, 2024).

En somme, il est possible de constater que si le bien-être des enfants en contexte scolaire génère intérêt et préoccupations, et s'insère comme visée dans certains textes normatifs du système scolaire québécois, son opérationnalisation dans les cadres prescriptifs (de gestion), locaux et contextuels est peu connue. Qui plus est, la façon dont le concept même de bien-être est traduit et transposé jusqu'aux PEVR des organismes scolaires n'a pas fait l'objet d'analyse. Pourtant, cette transposition se situe au cœur des décisions prises en vue de la gestion des écoles et agit en tropisme d'action de ses acteurs et actrices.

1.3 Objets de recherche

Dans le cadre de cette recherche, il convient d'explorer les curricula des écoles primaires publiques québécoises et les textes prescriptifs en découlant afin de déterminer la place qui y est accordée au bien-être des élèves, puisque ce bien-être est gage de plusieurs bienfaits pour les élèves (Duru-Bellat et al., 2008 ; Konu et Rimpelä, 2002 ; Palluy et al., 2010).

1.3.1 Question de recherche

En quoi et comment les textes normatifs des écoles primaires publiques québécoises et les cadres prescriptifs les transposant témoignent-ils d'un souci du bien-être des élèves ?

1.3.2 Objectifs de recherche

Cette recherche propose les objectifs suivants :

- Identifier et décrire les finalités et énoncés des cadres normatifs du système d'éducation québécois et du curriculum des écoles primaires québécoises qui témoignent d'un souci du bien-être des élèves.
- Décrire comment les finalités et énoncés sont transposés dans les cadres prescriptifs locaux et contextuels que sont les plans d'engagement vers la réussite et les indicateurs qui les caractérisent.

Dans le cadre de cette recherche, il faudra s'arrêter à l'évaluation d'un échantillon de curricula (incluant les textes locaux et contextuels que sont les plans d'engagement vers la réussite, par exemple) destiné aux écoles primaires québécoises.

1.4 Pertinence de la recherche

1.4.1 Pertinence scientifique

La multitude des récentes études menées par les instances gouvernementales, les organismes internationaux et la communauté scientifique ont souligné l'importance du bien-être des élèves en contexte scolaire, et cela, conjugué aux signaux d'alarme du CSE (2016; 2020) au sujet du manque d'évaluation du bien-être réel et ressenti de la part du gouvernement du Québec, confirme le bien-fondé de cette recherche et, par le fait même, sa pertinence scientifique. À notre connaissance, aucune recherche n'a exploré les rapports entre les curricula et le bien-être des élèves au Québec. De plus, cette recherche descriptive et exploratoire, en ouvrant cet horizon, servira de point de départ pour des recherches plus explicatives et permettra de bonifier et de combler le manque de connaissances actuelles dans ce domaine. Déjà en 2009, l'OCDE notait dans son rapport Assurer le bien-être des enfants que « les politiques en faveur des tout-petits sont insuffisamment analysées » (p. 19), il est alors pertinent de s'attarder à la question au Québec et d'autant plus, dans le domaine de l'éducation.

1.4.2 Pertinence sociale

Il apparaît nécessaire de faire état des lieux quant à la place accordée au bien-être des élèves dans les écoles primaires du Québec puisque ce bien-être est une condition essentielle à la réussite scolaire, mais aussi au développement du plein potentiel des élèves et, ce faisant, à celui de la société tout entière (CSE, 2020). La réussite globale, selon et dont il est question dans le PFEQ (MEQ, 2006), démontre un intérêt pour répondre aux besoins des enfants et

exige que l'on puisse établir si les conditions curriculaires sont réunies pour assurer que les élèves soient réellement bien à l'école. Par ailleurs, les conclusions obtenues grâce à cette étude pourront offrir des pistes de réflexion pour les décideurs, les milieux de pratique, mais plus globalement pour la société. Elles pourront également être utiles afin de formuler des recommandations.

Le bien-être des élèves ne devrait pas jouer un rôle secondaire dans la conception des apprentissages, puisque le lien entre le bien-être scolaire et l'environnement créé notamment par les curricula est sans contredit présent (Fouquet-Chauprade, 2014).

CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente le cadre théorique sur lequel est basée la recherche. Afin de bien cerner et comprendre la problématique de recherche, celle de la place qui est accordée par les curricula au bien-être des élèves, il est nécessaire de définir de façon détaillée et opérationnelle les concepts-clés que sont le bien-être, les curricula (officiel, réel et caché) et la pratique sociale qui sous-tend les curricula réel et caché. Il est tout aussi important de définir la notion de l'école, même s'il ne s'agit pas d'un concept, mais dans le but d'en comprendre le sens en tant que construit social.

2.1 Le concept de bien-être

2.1.1 Modèle conceptuel de bien-être

Le concept de bien-être plutôt que celui de bonheur a été choisi dans le cadre de cette recherche parce qu'il s'agit d'un concept beaucoup plus complet et plus global, mais aussi plus spécifique que la qualité de vie et de type déductif qui permet de décrire un fait plutôt que des conséquences (Voyer et Boyer, 2001).

Le sociologue Allardt (1993) s'est intéressé au bien-être comme un concept social ; il a développé un modèle conceptuel regroupant les indicateurs que sont avoir, aimer et être, et ces derniers sont, selon lui, des conditions nécessaires au développement de l'existence des êtres humains. Dans son modèle, il détermine les éléments essentiels afin de répondre aux

besoins des êtres humains (Allardt, 1993). Le tableau 1 ci-dessous développé par Allardt (1993, p. 89-91) illustre qu'une personne doit avoir de bonnes conditions de vie (logement, finances, santé, emploi et éducation) ; entretenir de bonnes relations avec sa communauté, sa famille et son entourage (amis et amies) ; et, avoir la chance de donner un sens à sa vie à travers un certain sentiment d'accomplissement, et étant donné son influence sur son environnement.

Tableau 1. Modèle conceptuel de bien-être selon Allardt (1993)

Avoir	Aimer	Être
- Ressources économiques	- Liens et contacts avec la communauté	- Prendre part dans les décisions
- Conditions de logement	- Liens avec la famille	- Exercer un travail significatif
- Emploi	- Modèle d'amitié	- Profiter de la nature par le biais d'activités
- Conditions d'emploi	- Relations avec les collègues de travail	
- Santé		
- Éducation		

Grâce à ce modèle conceptuel, il est possible de déterminer les conditions nécessaires pour l'atteinte du bien-être d'une personne et donc, un pas vers la détermination des conditions nécessaires pour l'atteinte du bien-être des enfants en contexte scolaire.

2.1.2 Modèle conceptuel de bien-être à l'école

Le modèle conceptuel du bien-être d'Allardt (1993) exploré ci-dessus a inspiré Konu et Rimpelä (2002) qui, à leur tour, ont développé un modèle conceptuel du bien-être à l'école en associant les indicateurs de bien-être d'Allardt aux conditions scolaires.

Tableau 2. Modèle conceptuel de bien-être à l'école selon Konu et Rimpelä (2002)

Avoir	Aimer	Être
<ul style="list-style-type: none"> - Climat et environnement scolaire - Projets éducatifs et curriculum - Nombre d'élèves dans un groupe - L'horaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Climat scolaire - Rapports sociaux - Relation élève enseignant - Relation avec les collègues de classe - Intimidation 	<ul style="list-style-type: none"> - Moyens d'accomplissement - Importance du jeu - Estime de soi - Créativité - Importance du travail de l'élève

Il est possible d'observer grâce à ce modèle (voir tableau 2) que plusieurs éléments tels que l'environnement (le climat et les conditions), les relations (enseignant-élèves et avec les autres collègues de classe), et les moyens d'accomplissement peuvent influencer les conditions de bien-être d'un élève et donc, que les curricula peuvent être porteurs de ces conditions afin d'assurer un état de bien-être (Konu et Rimpelä, 2002), ce qui rejoint les conclusions de Duru-Bellat et al. (2008). Ainsi, « un modèle théorique basé sur le concept sociologique du bien-être est nécessaire pour planifier et évaluer les programmes de développement scolaire » (Konu et Rimpelä, 2002, cités dans Beaucher, 2012, p. 8).

2.1.3 Le bien-être psychologique

Selon Voyer et Boyer (2001), l'un des premiers chercheurs à s'intéresser au concept de bien-être psychologique fut Bradburn dès les années 1960. Par la suite, plusieurs autres auteurs tels que Reich et Zautra (1981), Bryant et Veroff (1982), House et Khan (1985) et Rousseau et Dubé (1993) se sont intéressés à la question et aux nombreuses dimensions. En effet, selon les nombreuses définitions offertes par les auteurs, le bien-être est un concept multidimensionnel qui regroupe les dimensions mentales/psychologiques, physiques et sociales (OCDE, 2009 ; Voyer et Boyer, 2001) ; des dimensions qui sont également présentes

dans le modèle conceptuel de Konu et Rimpelä (2002), de par les fonctions qu'elles occupent au sein des différents indicateurs (avoir, aimer et être). La dimension psychologique a été celle retenue dans le cadre de cette recherche, car elle possède non seulement un caractère plus complet comparativement aux dimensions physiques et sociales, mais englobe également les deux autres dimensions puisqu'afin d'évaluer le bien-être psychologique, les dimensions physiques et sociales doivent également être explorées, mais l'inverse n'est pas nécessairement vrai (Laguardia et Ryan, 2000 ; Voyer et Boyer, 2001).

2.1.3.1 Le bien-être psychologique selon Bradburn

Selon Bradburn (1969), il est possible et même préférable d'évaluer le bien-être psychologique à partir d'éléments positifs, mais note que l'on a plus souvent recours aux affects négatifs. De tels affects négatifs pourraient se manifester sous forme d'intimidation, de dépression, d'anxiété et de stress, par exemple (Bradburn, 1969). Voyer et Boyer (2001) dénotent également que Bradburn est l'un des premiers à soulever « le manque de mesure du sens positif du concept » (p. 276). Bradburn (1969) développera un nouvel outil (*Affect Balance Scale*) afin d'évaluer l'état de bien-être, mais en utilisant seulement des indicateurs positifs tels que : le sentiment de compétence, l'estime de soi, les relations affectives, l'optimisme et le bonheur (Voyer et Boyer, 2001), et le bonheur (un concept cousin) étant souvent associé au bien-être, il n'est donc pas rare de le retrouver dans plusieurs définitions (Laguardia et Ryan, 2000).

2.1.3.2 Le bien-être psychologique selon Ryff

Il existe selon Ryff (1995) six dimensions permettant d'évaluer le bien-être psychologique d'une personne : l'acceptation de soi, les relations avec les autres, l'autonomie, la maîtrise sur l'environnement, le but dans la vie et la croissance personnelle (vous référer à l'Appendice A, afin de consulter les dimensions et leurs définitions associées) (Voyer et Boyer, 2001). Tout comme Bradburn, Ryff et Singer (2008) ont une conception plutôt eudémonique du bien-être qu'ils définissent comme une réalisation ou une actualisation de son potentiel, mais contrairement à Ryff et Singer, Bradburn met sur le même pied d'égalité, les conceptions eudémonique et hédonique du bien-être qui vise, au contraire, le plaisir personnel, les récompenses et le rendement (Laguardia et Ryan, 2000; Ryff, 1995). Finalement, la conception du bien-être psychologique de Ryff (1995) accorde également une importance aux facteurs contextuels, relationnels et environnementaux, un élément en adéquation avec l'étude de la concordance d'un cadre normatif avec le bien-être des personnes (Ryff et Singer, 2008).

Dans le cadre de cette recherche, les dimensions du bien-être de Ryff (1995) jumelées au modèle conceptuel du bien-être à l'école de Konu et Rimpelä (2002) seront notre point de départ dans l'identification et la description du souci du bien-être des élèves manifesté dans les curricula des écoles primaires québécoises. Une définition des multiples niveaux de curricula sera présentée dans la prochaine section.

2.2 Le concept de curriculum

Le concept de curriculum est relativement récent ; plus populaire au sein de la francophonie depuis la moitié du 20^e siècle (Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006), il est aujourd'hui utilisé pour décrire les programmes scolaires et éducatifs des institutions scolaires (Perrenoud, 1993). Plusieurs auteurs se sont penchés sur ce concept (Paquay, 2007) et en ont tiré quelques pistes de réflexion relativement à son sens officiel, réel et caché, sans oublier son actualisation par les acteurs de l'éducation, notamment les personnes enseignantes.

2.2.1 Le curriculum officiel

Le curriculum désigné comme étant officiel « a été introduit pour désigner l'ensemble des composantes qui interviennent dans la mise en place d'un programme de formation » (Allal, 1996, cité dans Paquay, 2007, p. 60). Le programme prescrit et prévu par les autorités désigne généralement le curriculum officiel, celui qui propose les démarches à suivre, le matériel à utiliser, les méthodes d'évaluation et l'élaboration des situations d'apprentissage (McCowan, 2008 ; Paquay, 2007). Le curriculum officiel serait constitué des textes et lois qui formalisent les finalités éducatives du système, des divers programmes d'études qui opérationnalisent l'atteinte des finalités par l'organisation des contenus et des objectifs formulés au regard d'un profil de sortie souhaité : l'élève idéal possèdera tels attributs et telles compétences et agira d'une certaine façon (Popkewitz, 1991). Les textes paracurriculaires ou le paracurriculum sont des notions désormais mobilisées pour faire référence aux textes explicites et injonctions implicites sur des expériences qui ne sont pas liées à ce qu'il faut apprendre, mais qui limitent les comportements, rapports sociaux et

rapports aux savoirs que les acteurs de l'école développent dans leurs expériences concrètes (Allan et al., 2011 ; Burgess, 1986). On y associe les pratiques évaluatives, les modalités de discipline, les pratiques culturelles valorisées, entre autres (Perrenoud, 1993).

2.2.2 Le curriculum réel

Le curriculum réel correspond seulement en partie au curriculum officiel ; il est le produit de l'interprétation et de l'adaptation que font les acteurs scolaires du curriculum officiel en fonction de leur cadre subjectif et du contexte dans lequel ils évoluent « il serait illusoire pour les concepteurs de programmes de croire possible la transposition directe et tout à fait fidèle du curriculum dans le contexte qu'est l'école » (Demers, 2011, p. 6). Les acteurs scolaires, en donnant sens au curriculum et en le contextualisant, le transforment effectivement, mais ils se doivent tout de même de respecter les finalités établies, sinon le curriculum officiel perd de son importance et ainsi s'éloigne de son objectif (Paquay, 2007). Selon Paquay (2007), « Il existe nécessairement un écart entre l'action prévue [...] et celle effectivement mise en œuvre dans un contexte donné, avec tels enseignants, tels élèves, à tel moment. » (p. 61). Les actions des enseignants et des apprenants dans le cadre de la formation prévue par le curriculum officiel désignent le curriculum réel, celui mis en application par les nombreux acteurs scolaires, mais il ne faut pas perdre de vue le curriculum caché (Paquay, 2007 ; Perrenoud, 1993).

2.2.3 Le curriculum caché

Le concept de curriculum caché n'est pas nouveau et déjà en 1978, Giroux (1978) tente de mieux comprendre sa structure interne et comment il est opérationnalisé dans les

salles de classe. Très tôt, il remarque que les refontes des systèmes éducatifs des dernières années se sont surtout attardées au curriculum officiel, et qu'il serait naïf de croire que l'éducation ne se résume qu'à l'ensemble de son cadre normatif (Giroux, 1978). Ainsi, ces réformes auraient omis de comprendre le rôle de l'école comme agent de socialisation – qu'elle ne peut pas se résumer qu'aux curricula officiel et réel et que le curriculum caché y joue un rôle prépondérant (Giroux, 1978). Il avance notamment que les systèmes éducatifs devraient explicitement reconnaître l'existence du curriculum caché dans le processus de développement curriculaire, sinon le curriculum officiel risque d'être incomplet, voire même insignifiant (Giroux, 1978). Il poursuit avec ceci :

[...] ce que les élèves apprennent à l'école est en effet davantage déterminé par le curriculum caché que par le curriculum officiel. Le curriculum caché désigné ici par les normes, valeurs et croyances non explicites qui sont transmises aux élèves à travers une structure scolaire implicite [...]. (Giroux, 1978, p. 148, notre traduction)⁵

Giroux (1981) caractérise le curriculum caché d'implicite et voire invisible, qui porte en lui la culture dominante, « manifeste dans le discours des manuels, des enseignants (habituellement à leur insu) et aussi dans les formes non discursives de l'école, c'est-à-dire dans les expériences pratiques dont le message imprègne le silence structuré, l'ordre scolaire » (Demers, 2011, p. 269). Tout comme Giroux, Apple (2004) note que le curriculum caché a comme fonction principale de préserver la culture dominante, à savoir celle de l'élite. L'école, à travers le curriculum (officiel ou réel), les activités pédagogiques et d'évaluations, joue un rôle de reproduction sociale, mais aussi de reproduction des inégalités (Apple, 2004 ;

⁵ « [...] what students learn in school is determined more from the hidden curriculum than from the official curriculum. The hidden curriculum here refers to those unstated norms, values, and beliefs transmitted to students through the underlying structure of schooling [...]. ». p. 148

Ball, 2003). Sa fonction sociale fait en sorte qu'elle est beaucoup plus influencée par les institutions externes (sociales, multilatérales et internationales) et par les discours idéologiques qui les sous-tendent (Apple, 2004 ; Demers, 2011 ; Ball, 2021). L'école agit donc comme un mode de socialisation pour les enfants, elle permet « d'intégrer les enfants dans la culture du groupe [...] social », puisque « toute éducation se réfère, explicitement ou non, à un idéal d'être humain » (Goldstein, 1998, p. 29). Ce profil de sortie implicite, qu'il s'agisse du travailleur docile, du consommateur averti, de l'employé concurrentiel, ou tout autre profil, est-il nécessairement compatible avec le profil de sortie du curriculum officiel ?

Cet aspect tridimensionnel du curriculum permet ainsi d'établir des liens entre le curriculum officiel qui est le modèle idéal d'être, aux moyens mis en œuvre qu'est le curriculum réel, jusqu'aux résultats du curriculum caché (Goldstein, 1998).

2.3 Le concept de pratique sociale

Selon Giddens (1979), Bourdieu (1980), Foucault (1969) et Swidler (2001), la pratique sociale regroupe plusieurs dimensions. Le point de départ de l'action – qui devient pratique dans sa répétition, routinisation ou systématisation (culturelles, par exemple) – ne réside pas seulement dans l'une de ces dimensions, mais elle existe plutôt dans une certaine dualité des structures, c'est-à-dire dans un processus itératif entre la structure exogène à l'acteur et le produit de son action. C'est le produit de l'action qui transforme ou reproduit la structure exogène, laquelle agit sur les choix d'action de l'acteur. Ainsi, dans les limites de l'école en tant que construit social, la structure exogène est notamment constituée des cadres normatifs que sont les différents curricula. Le produit est constitué des effets de la dynamique entre ces structures et les actions des acteurs sur le bien-être des élèves.

Selon Giddens (1979), le passé ne peut s'empêcher de faire partie intégrante du présent, puisque les acteurs sociaux sont conscients du système social qu'ils produisent et reproduisent dans leurs actions et donc, qui font appel à leur sécurité ontologique. Ainsi, la structure structurante de l'action est, à son tour, structurée par le produit de l'action (Demers et Éthier, 2013 ; Giddens, 1979). Dans le cadre de cette recherche, cet apport du passé se manifeste notamment dans la persistance de la reproduction de cadres normatifs implicites (les curricula réel et caché), souvent issus de l'expérience socioscolaire des acteurs comme les personnes enseignantes (Demers, 2011 ; Demers et Éthier, 2013), au détriment de cadres explicites qui viseraient à réformer le système.

Bourdieu (1980) affirme à ce sujet que « les objets de connaissance sont construits, et non passivement enregistrés » (p. 87). Les acteurs sont formés par leurs conditions initiales et forment ainsi un *habitus*, un produit de l'histoire qui assure une certaine continuité dans la pratique et donc, une constance à travers le temps (Bourdieu, 1980). Ainsi, les comportements sont prédéterminés par l'environnement des acteurs puisqu'il se produit une transmission du capital culturel qui s'acquiert par la position sociale de chacun. L'*habitus* a cette capacité « infinie d'engendrer en toute liberté (contrôlée) des produits – pensées, perceptions, expressions, actions – qui ont toujours pour limites les conditions historiquement et socialement situées » (Bourdieu, 1980, p. 94). La culture enseignante, les expériences scolaires antérieures, le cadre idéologique et les forces politiques façonnent cet *habitus* pour les acteurs de l'école.

Foucault (1969), quant à lui, accorde beaucoup plus d'importance aux énoncés et aux discours afin de mieux comprendre et analyser une culture et donc, la pratique sociale

qu'elle construit. Pour Foucault (1969, 2015), il est nécessaire de décrire l'action effectuée plutôt que ce qui est dit et les intentions de celui qui l'a dit. Un discours n'est pas une simple expérience ou une démonstration de connaissance, il s'agit en fait d'une formation discursive dont les règles sont beaucoup plus complexes que l'on peut penser. On peut ainsi mieux comprendre une culture de par la façon qu'elle a de traiter ses énoncés : « ceux qu'elle néglige et ceux qu'elle conserve ; ceux qu'elle valorise, ceux qu'elle interdit : ceux qu'elle accueille de l'étranger, ceux auxquels elle refuse l'accès ; de quelle façon elle les conserve », etc. (Foucault, 2015, p. 334). Dans le monde scolaire, les discours sont contenus dans des cadres normatifs explicites (le curriculum officiel) et implicites (les curricula réel et caché).

Enfin, selon Swidler (1986), l'interaction entre l'action et la structure donne à la culture une image de « boîte à outils » qui regrouperait des symboles, des histoires, des rituels et des visions du monde. Ces outils pourraient être utilisés par les individus selon une configuration souhaitée afin d'analyser et de résoudre toutes sortes de problèmes (Swidler, 1986). Ainsi, avec l'aide de ce répertoire de référents ou de « boîte à outils », les individus seraient en mesure de développer des stratégies d'action (Swidler, 1986 ; Swidler, 2001). Les individus, en revanche, ne choisissent pas une par une leur action selon leurs intérêts ou leurs valeurs ; ce processus se fait plutôt, mais pas exclusivement, de façon inconsciente et selon une certaine routine. Ces routines ne sont pas uniquement de l'ordre d'habitudes personnelles, mais peuvent également être organisationnelles et donc, venir d'un consensus social (Swidler, 2001). La pratique sociale est alors bien plus que quelque chose d'abstrait, elle est plutôt une action organisée selon une logique visible ou non (Swidler, 2001). C'est ainsi que certains chercheurs (Demers, 2011 ; Overgaard, 1994) définissent les pratiques des acteurs de l'école comme pratiques sociales.

2.3.1 La pratique sociale et les curricula

L'école, comme institution scolaire, n'est pas neutre, elle est en fait un agent de transmission et de reproduction culturelle (CSE, 1987 ; Tondreau et Robert, 2011). En effet, elle « prescrit certaines valeurs et normes culturelles qui sont véhiculées par les programmes, les modes d'organisation de l'école, la répartition et l'importance des matières, les orientations pédagogiques, les manuels et les pratiques pédagogiques du maître » (Tondreau et Robert, 2011, p. 213). Le curriculum n'est alors que le résultat d'un consensus social, il légitime en quelque sorte les orientations de la société et donc, de l'école. Ainsi, la mission de l'école québécoise qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier trouve sa place dans ce rôle de socialisation scolaire par sa transmission des valeurs culturelles supposément communes à tout un chacun (MEQ, 2006 ; Tondreau et Robert, 2011). C'est là que prend toute sa signification le concept de curriculum caché, et ainsi prend forme le concept de pratique sociale, car le substrat social continue d'influencer les pratiques enseignantes.

Les personnes enseignantes, avec leur « boîte à outils » ont déjà été étudiantes, elles ont donc leur propre vision de ce qui est ou devrait être l'enseignement et surtout, ce qui devrait être enseigné (Swidler, 2001). Il se produit alors une hiérarchisation des valeurs qui repose essentiellement sur des valeurs sociales et culturelles associées à un choix de société (Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006). « Les enseignants ne reproduisent pas nécessairement les prescriptions ou les finalités officielles de l'école ; ils réinterprètent toujours les valeurs que le système demande de transmettre selon les représentations qu'ils ont eux-mêmes de ces valeurs, de ces normes » (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991, p. 213). Les pratiques enseignantes sont ainsi orientées par deux types de finalités : normatives et subjectives. Le

premier type, normatif, « découle à la fois des normes intériorisées et du substrat social » et le deuxième type, subjectif, « est le produit de la construction de sens par un acteur conscient et rationnel, qui puise dans la combinaison unique que forment son stock de connaissances et d'expériences, ses valeurs, son interprétation du social, ses croyances », sans compter les multiples pratiques sociales dont il est porteur (Demers et Éthier, 2013, p. 101). Il en va de même pour les concepteurs des programmes scolaires (issus du curriculum réel), qui inconsciemment, imposent leurs valeurs sociales et culturelles.

Par conséquent, le curriculum officiel, celui qui propose les démarches à suivre, le matériel à utiliser, les méthodes d'évaluation et l'élaboration des situations d'apprentissage, celui qui est prescrit et prévu par les autorités ne sera pas nécessairement reproduit dans les écoles (McCowan, 2008; Paquay, 2007). L'école transmet beaucoup plus que des connaissances, elle transmet également des valeurs d'« obéissance, soumission, dépendance, etc. » qui ne figurent pas dans les programmes officiels (Tardif et al., 1991, p. 168). Ces valeurs font inconsciemment partie intégrante du curriculum caché. L'école est donc deux choses, elle est apprentissage programmé et socialisation parfois implicite.

2.4 L'école

N'étant pas un concept, l'école, en tant que construit social, mérite tout de même que l'on s'y attarde. Legendre (2005) décrit l'école comme une « Entité institutionnelle placée sous l'autorité d'un directeur ou d'un responsable [...] destinée à assurer, d'une manière ordonnée, l'éducation des élèves » (p. 474). Cette définition rejoint également celle de la *Loi sur l'instruction publique (Loi sur l'instruction publique. RLRQ c. I-13.3)* qui la désigne comme étant un outil de développement social et culturel pour la communauté qui

doit notamment, « faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement » (p. 17). Pour le MEQ (2006), « L'école compte parmi les lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société. [...] elle crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu [...] » (p. 2) et très tôt, le ministère de l'Éducation fera ce constat, que l'école est en quelque sorte, un phénomène étroitement lié à une époque, un lieu et un climat socio-historique (MEQ, 1977). Cette brève définition de l'école permet ainsi de mieux comprendre son rôle comme un agent social, mais également comme produit du consentement social défendant les stratifications sociales, et les idéologies socialement établies (Fourez, 2006).

2.5 Conclusion

Il est possible d'envisager, à travers les dynamiques explicitées dans ce cadre théorique, que la place qu'occupe le bien-être des enfants dans l'école est tributaire non pas seulement du discours normatif officiel constitué par le curriculum officiel, mais également de la dynamique par laquelle les acteurs de l'école actualisent un curriculum réel, façonné par leur interprétation subjective du curriculum formel, leurs expériences, la culture professionnelle, notamment, et un curriculum caché, produit de leur habitus et de forces exogènes intériorisées sous la forme de ce qu'il convient de faire dans les diverses situations qui caractérisent la pratique sociale qui est la leur.

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les fondements et l'ensemble des démarches méthodologiques entreprises dans le cadre de cette recherche qui a permis de dégager la dynamique entre le bien-être des élèves et les curricula des écoles primaires québécoises. Une fois décrit, il a été possible d'examiner la présence du concept du bien-être au sein des curricula au regard des modèles conceptuels d'Allardt (1993) et de Konu et Rimpelä (2002), et des dimensions du bien-être de Ryff (1995). Afin de dégager la façon dont les cadres normatifs sont opérationnalisés par les milieux scolaires à travers le curriculum réel (que sont les plans d'engagement vers la réussite) et ainsi, identifier le souci accordé au bien-être des élèves au sein des textes curriculaires et paracurriculaires officiels, une étude de cas de type descriptive et compréhensive a été privilégiée (Giroux, 1981 ; Legendre, 2005). Le contexte de pandémie mondiale conjugué à l'incertitude dans le système québécois d'éducation a eu comme effet de retarder considérablement la collecte de données de l'étude de cas ethnographique (avec observation en milieu scolaire) initialement prévue pour cette recherche, pour finalement être complètement mise de côté. Nous avons ainsi choisi de procéder par une étude de cas documentaires afin de respecter la surcharge enseignante, les cas étant constitués du cadre normatif ministériel et celui des CSS.

L'ancrage interprétatif de cette approche tient compte de la réalité des milieux scolaires, mais aussi de la façon dont le tout est traduit par les acteurs des centres de services scolaires (CSS), puisque la réalité est d'autant plus subjective que personnelle et elle demeure socialement construite par les acteurs (Fortin et Gagnon, 2016 ; Karsenti et Savoie-

Zajc, 2011). Le choix du courant interprétatif s'explique par le fait que nous souhaitons comprendre les situations humaines et sociales en lien avec les cadres normatifs qui les guident ou structurent.

3.1 Étude de cas

Afin de rendre compte de l'opérationnalisation des cadres normatifs dans les milieux scolaires, l'étude de cas comme méthodologie a été choisie dans le but de décrire la place accordée au bien-être « prise dans son contexte » tout en complétant une analyse « pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 197). Comme l'avance Creswell (2014), « Les études de cas sont un design qualitatif dans lequel le chercheur explore en profondeur un programme, un évènement, l'activité, les processus ou une ou plusieurs personnes. Les cas sont circonscrits par le temps et l'activité, et les chercheurs collectent des informations détaillées à l'aide d'une variété de procédures dans une période de temps soutenu. » (p. 241, notre traduction).⁶

Lorsque le cas est constitué de documents, les textes sont considérés comme des signifiants culturels qui, lorsque étudiés dans leur contexte social, historique, politique, culturel (etc.), permettent de saisir les dimensions sous-jacentes telles que les valeurs, les fins poursuivies, le sens des enjeux sociaux pour les groupes à l'origine des textes, leurs intentions, et ainsi de suite (Storey, 2014). Conséquemment, le recours à l'étude de cas

⁶ « *Case Studies are a qualitative design in which the researcher explored in depth a program, event, activity, process, or one or more individuals. The case(s) are bound by time and activity, and researchers collect detailed information using a variety of data collection procedures over a sustained period of time.* » p. 241

définie par Karsenti et Demers (2011) comme étant flexible, semble tout approprié puisqu'elle permet de « choisir des cas particuliers dans lesquels les interactions étudiées sont susceptibles de se manifester » (p. 230). Les cas particuliers dans cette recherche regroupent les textes curriculaires et paracurriculaires qui pourraient orienter (et qui sont supposés orienter) les actions des acteurs scolaires dans leur pratique. Yin (2003) définit également l'étude de cas comme ayant une grande souplesse, ajoutant qu'elle est tout appropriée quand il est question de poser des questions de « comment », « quoi » et « pourquoi », quand la chercheuse a peu de contrôle sur son environnement et quand l'objectif principal de la recherche se concentre sur des phénomènes contemporains qui mettent en lumière des situations de la vie de tous les jours. Ainsi, l'étude de cas a permis de délimiter les frontières des cas afin de favoriser un examen détaillé et approfondi de la situation à l'étude (Barlatier, 2018).

L'étude de cas documentaire, qui est l'objet de cette recherche, comporte des éléments méthodologiques particuliers. Nous nous sommes inspirés de l'approche verticale (*vertical case study*) de Bartlett et Vavrus (2014), qui la déploie dans le cadre de l'analyse comparative des politiques éducatives. L'intérêt de cette approche relève de sa nature multiscalaire : les politiques sont étudiées de la macro vers le microsocial, c'est-à-dire de la politique nationale jusqu'à sa transposition dans les règlements, énoncés et projets qui la traduisent localement, au niveau des acteurs et actrices du terrain. Qui plus est, l'étude de cas verticale permet de situer les documents dans leur contexte partagé. Comme l'avancent Bartlett et Vavrus (2014) : « [...] l'approche verticale de l'étude de cas élargit l'espace de la recherche tout en montrant comment les acteurs sont liés à travers des contingences

historiques spécifiques qui connectent les sites et les acteurs sociaux d'origines disparates. » (p. 132).

Les cadres normatifs qui font l'objet de cette recherche correspondent à cette verticalité et à ses contingences : le Programme de formation de l'école québécoise est le texte officiel qui balise l'action éducative des personnes enseignantes et le profil de sortie des personnes formées par l'École, la Politique de la réussite éducative (PRE)⁷ se définit en soutien à ce programme et les plans d'engagement vers la réussite (PEVR) qui s'inscrivent notamment dans la continuité du plan stratégique du ministre, doivent faire le pont localement entre la réussite du curriculum enchâssé dans le programme et les attentes contingentes issues d'une perspective politicoéducative sociohistoriquement située. C'est une des raisons qui nous a mené à choisir ces documents comme constitutifs du cas global qu'est le cadre normatif curriculaire.

3.1.1 Les cas à l'étude

Afin de décrire le souci accordé au bien-être des élèves par les curricula et les acteurs scolaires à l'origine des textes qui fondent le cas et en constituent les unités d'analyse (Yin, 2009), et puisque l'objectif de cette recherche n'est pas de généraliser les résultats, une étude de cas descriptive avec des unités d'analyse encadrées de la structure normative de l'école a été privilégiée. La population visée dans la présente recherche est celle des centres de services scolaires ainsi que des écoles primaires québécoises comme ensemble de sous-

⁷ La Politique de la réussite éducative a depuis la rédaction de cette recherche, été retirée du site du ministère de l'Éducation. Aucune précision n'a été fournie par le ministère.

culture, sans oublier les textes curriculaires et paracurriculaires, et ce, dans le but d'effectuer une description riche et dense de la place accordée au bien-être.

Le cas est défini par les curricula officiel et réel, et la dynamique qu'ils entretiennent avec le concept de bien-être. Cette étude de cas se fonde sur plusieurs unités d'analyse imbriquées au sein du cas. Ces unités sont les suivantes : le PFEQ (MEQ, 2006) et la PRE (MEES, 2017) ainsi que les PEVR des centres de services scolaires de la grande région de Montréal.

Le PFEQ (MEQ, 2006) et la PRE (MEES, 2017) ont été choisis comme textes curriculaires et paracurriculaires afin de cerner la place qu'accorde le curriculum officiel au bien-être des élèves à l'école. Initialement, la PRE (MEES, 2017) ne faisait pas partie des textes sélectionnés, mais cette recherche, menée par un échantillonnage de type théorique, a pu faire appel à un choix conscient et volontaire d'étendre l'échantillon de textes pouvant élucider la place du bien-être des élèves au sein du curriculum caché et donc, de mieux cerner les « différentes facettes du problème étudié » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 131). Le Guide de gestion axée sur les résultats réalisé par le Secrétariat du Conseil du Trésor (2014), une approche choisie par le Gouvernement du Québec, mais également par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), a aussi été explorée dans le cadre de cette recherche afin de mieux comprendre le contexte et l'approche dans le domaine de la gestion du MEES et ainsi, la façon dont sont construits les curricula officiel et réel et comment le suivi de leurs objectifs est réalisé.

Après une brève analyse des 61 CSS du Québec, les PEVR des centres de services scolaires de la grande région de Montréal ont été identifiés afin de faire partie du plan

d'échantillonnage. Dans le but d'obtenir une description riche et dense du milieu étudié, deux des trois centres de services scolaires de cette région ont été ciblés, soit ceux du Centre de services scolaire de Montréal (CSSM) et du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB), dans un souci de pertinence scientifique et pour tenir compte des effets de contexte. Ces centres, plus spécifiquement, ont été choisis comme précédemment, dans le cadre d'un échantillonnage de type théorique puisqu'ils étaient pertinents au regard de la problématique. Les deux centres de services scolaires ont été sélectionnés parce qu'ils sont comparables en termes de population et de territoire desservi, et parce qu'ils regroupent un large nombre d'établissements – ils desservent, à eux deux, plus de 185 400 élèves (www.cssmb.gouv.qc.ca; www.cssdm.gouv.qc.ca). Plus singulièrement, le CSSMB a été choisi parce qu'il affirme surpasser la moyenne provinciale du réseau public avec un taux de diplomation et de qualification de plus de 90 % et peut sembler exemplaire aux yeux du public (www.cssmb.gouv.qc.ca ; Nadeau, 2025). Il est alors intéressant de comprendre pourquoi le CSSMB se démarque en termes de résultats et de taux de qualification au regard du bien-être des élèves par rapport aux autres centres de services ayant des conditions similaires. Quant au CSSM, il y a eu dans les dernières années, et encore très récemment, beaucoup de litiges, de revendications de la part des parents et une présence prononcée de la violence ; le CSSM a notamment été placé sous la tutelle du gouvernement en 2021 (Ouellet-Vézina, 2021). Ces éléments qui les distinguent en font de bons sujets d'études, de comparaison et d'analyse de contenu. Le troisième centre, soit celui du Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSSPI), n'a pas été choisi dans le cadre de cette recherche en raison de sa taille, le nombre d'élèves et d'établissements scolaires étant bas

comparativement aux deux autres centres (le centre ne comprend que 61 établissements scolaires et 45 546 élèves) (www.csspi.gouv.qc.ca).

3.2 Méthode de collecte de données

La méthode de collecte de données nécessaire dans le cadre de cette étude de cas documentaire a été réalisée avec l'aide d'une recension de recueil de textes. Elle combine l'utilisation de plusieurs sources de preuves, la création d'une base de données et la mise en place d'un ordre hiérarchique des données (Yin, 2003). Les documents choisis ont été récupérés (en début de projet, soit en 2018, et encore une fois en fin de projet, de 2023 à 2024) des sites officiels du Gouvernement du Québec et des centres de services scolaires afin d'assurer une authenticité, et tout en prenant soin de confirmer la date de publication ou de mise à jour. Puisque les curricula officiels étaient visés par cette étude de cas, il était important d'aller à la source, vers les instances officielles et responsables de leur publication.

3.2.1 Analyse descriptive des documents

En se basant sur l'ouvrage de Karsenti et Savoie-Zajc (2011), une analyse descriptive des documents a été privilégiée afin de décrire la place accordée au bien-être dans le curriculum officiel que sont le PFEQ (MEQ, 2006), et la PRE (MEES, 2017). Cette description a constitué une source essentielle d'information permettant d'identifier et de décrire la place accordée au bien-être des élèves. L'inventaire des textes normatifs et paracurriculaires (notamment des PEVR) des CSS de l'échantillon cible a ensuite été effectué afin de se familiariser avec la culture scolaire, mais également dans le but de faire ressortir le curriculum caché, celui qui est implicite. Malgré le fait qu'il aurait été bénéfique d'obtenir

une image plus complète de la transposition curriculaire en observant les acteurs en milieu scolaire, le contexte de pandémie mondiale a posé plusieurs embûches à cette réalisation. Toutefois, il peut s'avérer suffisant, selon Paillé (2007), de faire l'étude des documents afin de dégager plusieurs phénomènes et problématiques, puisque ces derniers sont porteurs des orientations explicites et implicites qui sont véhiculées par les centres de services scolaires, mais également par les écoles et leurs acteurs scolaires. Ils définissent à la fois la direction à suivre et les contraintes à surmonter dans l'action éducative.

3.3 Analyse de contenu thématique

L'analyse de contenu thématique a été identifiée comme moyen afin de faire ressortir les thèmes et les tendances, dans le but d'élaborer les réponses à la question et aux objectifs fixés. Ce processus d'analyse vise à fournir une description riche et dense du groupe et de sa culture, avec comme objectif de donner un sens aux curricula, à leur co-construction du sens qu'ils donnent à leurs pratiques en lien avec le bien-être des élèves (Paillé et Mucchielli, 2012). Ce type d'analyse consiste « au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » identifié (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 270). Le tout a été complété avec l'aide du logiciel ATLAS.ti qui a servi au traitement des données par la « fragmentation des données en unités d'analyse plus petites », un codage qui associe « chaque unité d'analyse à une catégorie » et les regroupe selon le modèle conceptuel du bien-être à l'école de Konu et Rimpelä et selon, les dimensions du bien-être psychologique de Ryff (voir l'appendice A) (Fortin et Gagnon, 2016, p. 364). Ce codage a permis la déconstruction des textes analysés pour ensuite, reconstruire le corpus de données de façon ordonnée en donnant du sens aux thèmes préalablement identifiés et aux

thèmes émergents (Mukamurera et al., 2006). La chercheuse demeure tout de même l'outil essentiel et principal de cette analyse qualitative et « la réflexion rigoureuse sur sa posture contribue à la qualité et à la validité de son travail d'analyste » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 205).

Ainsi, l'ampleur de la recherche et de la collecte a donné lieu à une abondance de données et donc, à une analyse complexe, riche et dense. L'analyse a débuté dès les premières lectures par une interprétation des données, réalisée parallèlement à travers un processus itératif (Fortin et Gagnon, 2016). Tout au long de la collecte de données, et à la lumière des lectures, la compréhension des documents analysés s'est complexifiée et donc, de nouvelles questions ont vu le jour. Une discussion de ces réflexions et interprétations avec la direction de la présente recherche a été réalisée afin de poursuivre avec l'analyse. Des procédures analytiques rigoureuses ont également été nécessaires lors de cette étape de la recherche notamment en retournant au sujet étudié avec les données recueillies afin d'assurer une correspondance, en permettant une révision par les pairs, en assurant une subjectivité de la chercheuse (validité interne) et finalement, en offrant une description très détaillée du cas à l'étude (validité externe) (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Merriam, 1988).

Le modèle conceptuel du bien-être à l'école de Konu et Rimpelä (2002), avec l'aide des dimensions du bien-être psychologique de Ryff (1995), ont été un point de départ afin de conceptualiser le bien-être des élèves au centre du processus scolaire à la suite de la recension des écrits (Fouquet-Chauprade, 2014). Il a été nécessaire de bien comprendre que le bien-être agit « comme une dimension centrale, puisqu'il se construit à la fois sous l'influence de dimensions scolaires, mais aussi par l'environnement de l'élève (la famille, le quartier, etc.) »

(Fouquet-Chauprade, 2014, p. 427). Mais encore, le bien-être se construit tout autant avec les conditions de vie que le contexte dans lequel les acteurs le vivent (Fouquet-Chauprade, 2014; Konu et Rimpelä, 2002). Cette recherche s'est limitée à la dimension scolaire puisqu'elle constitue l'épicentre de cette recherche et que l'objectif de cette dernière est de décrire la place accordée au bien-être des élèves dans les textes normatifs et cadres prescrits (les curricula officiel et réel) des écoles primaires du Québec.

3.4 Critères de rigueur

Afin d'assurer l'authenticité et la scientificité de la recherche, il a été nécessaire d'avoir recours aux critères de rigueur pour chacune des étapes de cette recherche, dont la sélection des documents et l'analyse qualitative des données : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité (vous référer à l'appendice B pour une description détaillée des critères de scientificité). Les critères de crédibilité, de fiabilité et de confirmabilité de cette recherche ont été assurés par une triangulation théorique dans le but d'explorer toutes les facettes du phénomène étudié qu'est le bien-être scolaire, mais ces critères ont aussi été assurés par une triangulation du chercheur qui s'est traduit par un échange entre la chercheuse et sa direction sur les démarches sélectionnées et par un recul par rapport à sa démarche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). L'usage de plusieurs preuves, comme il est suggéré par Yin (2003), a également assuré cette triangulation. Tous ces critères permettront de confirmer que cette recherche décrit avec clarté, précision et transparence le souci accordé au bien-être et tel qu'il est véhiculé dans les différents curricula, tout en assurant une stabilité des données, la validité externe ainsi que la neutralité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Finalement, afin de contrer au manque de rigueur, cette recherche s'est assurée de faire appel

à l'usage d'un échantillon théorique et à la transparence du processus de conduite, une condition nécessaire au déroulement de cette recherche qui tente de décrire un groupe et sa culture (Balartier, 2018).

3.5 Considérations éthiques

Comme chercheure, il est primordial de prendre conscience de son rapport à la recherche elle-même, mais également du rapport à soi comme chercheure qui, trop souvent oubliée dans la démarche, vient nourrir les prochaines étapes de la recherche. Sans cette démarche de réflexion sur soi, la chercheure tel que le notait d'ailleurs, Gohier (2004, p. 13), ne sera pas en mesure de se questionner sur le « bien-fondé de sa recherche, ses retombées pour les sujets, voire pour la société et les règles d'ordre éthique qu'il se donne, au-delà de celles prescrites par la communauté scientifique ». C'est dans cette réflexion d'ordre éthique que le paradigme interprétatif de la recherche a été énoncé, et ainsi, que cette dernière sera soumise à un examen rigoureux des valeurs, paradigmes et actions en faisant appel aux critères de scientificité.

3.6 Synthèse des choix méthodologiques

Cette recherche vise la production d'un portrait d'ensemble des curricula, des systèmes subjectifs reliés à la place accordée au bien-être des élèves et des relations que ces dimensions entretiennent avec le PFEQ (MEQ, 2006), la PRE (MEES, 2017) et un échantillon de PEVR des centres de services scolaires de la grande région de Montréal, soient ceux du CSSMB et du CSSM. Elle aspire également à obtenir une synthèse de l'opérationnalisation des cadres normatifs et ainsi, produire une description riche et détaillée

de l'influence des finalités subjectives éducatives sur la place accordée au bien-être des élèves.

CHAPITRE IV : ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de la recherche documentaire par étude de cas. Dans un premier temps, une analyse de contenu thématique du curriculum officiel a été complétée afin de dégager le sens accordé au bien-être des élèves des écoles primaires au Québec par les cadres normatifs, pour ensuite poursuivre avec une analyse des curricula réels et cachés. Dans un but de présenter la place accordée au bien-être par les différents curricula, un plus grand corpus de texte provenant des curricula officiel et réel a été analysé pour effectuer, tel que mentionné plus tôt, une analyse de contenu thématique. Nous débuterons la présentation des cas par le premier cas, celui du curriculum officiel, ensuite seront analysés le deuxième cas qui comprend les différents textes contenus dans le curriculum réel pour finalement, faire ressortir le plus possible, le dernier cas, celui caché au cœur des curricula officiel et réel.

4.1 Curriculum officiel

4.1.1 Programme de formation de l'école québécoise, ses origines et intentions

C'est en 1995, lors des États généraux sur l'éducation, que l'on convie la société québécoise à un important examen et à une refonte de son système d'éducation. Trente ans après le Rapport Parent, il semble que cette réforme des années 1960 se soit essoufflée (Cordeau, 2020) et que l'efficacité du système soit en perte de vitesse. Contrairement au

Rapport Parent, la Commission des États généraux sur l'éducation (Commission) préconisera une approche selon laquelle des pistes de rénovations possibles seront proposées plutôt que de (re)construire le système d'éducation (MEQ, 1996). Six grands axes de profils de formation seront mis de l'avant, soient la langue, la science et la technologie, les mathématiques, l'univers social, l'éducation physique et le domaine artistique, et les compétences méthodologiques (MEQ, 1996). Le contexte dans lequel naît le PFEQ fait également écho aux événements internationaux de l'époque « puisqu'un peu partout les programmes énoncés en contenus de connaissance font place aux curriculums de compétences » (Lenoir, Larose et Lessard, cités dans Huard, 2005, p. 1). La Commission proposera également de clarifier les finalités éducatives de l'école et de recentrer sa mission sur trois axes que sont l'instruction, la socialisation et la qualification ; les trois axes principaux qui guident les assises du PFEQ (MEQ, 1996). Ainsi, après toutes les réformes, examens et refontes qui ont précédé le PFEQ, les intentions de ce dernier seront définies et guidées en partie par les orientations proposées par la Commission sur les États généraux de 1995, tel un « programme de formation centré sur les apprentissages essentiels » (MEQ, 2006, p. 2).

Le PFEQ, tel que nous le connaissons aujourd'hui, est l'héritier des grandes réformes éducatives des années 1960, dont le Rapport Parent (Corbo et Couture, 2000). Les auteurs du Rapport Parent avaient formulé une nouvelle philosophie de l'éducation, notamment en soulignant l'idée que l'école devait être un atelier d'apprentissage intellectuel et humain, et que c'est en fonction des besoins de l'enfant que devaient s'aménager les programmes d'études et tout le système scolaire (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964 ; Corbo et Couture, 2000). Les auteurs

proposent, par exemple, que « L'enfant n'est plus tenu d'entrer dans un moule unique et peut désormais se développer plus à l'aise et suivant les lignes de force de sa personnalité, de ses aptitudes et de ses goûts » (Tome II, p. 31) et déplorent que ce soit « un lieu commun de dire que l'école est faite pour l'enfant ; pourtant on pense trop souvent l'enseignement en fonction des programmes des maîtres ou de l'école elle-même. » (Ibid.). Ils avancent de plus que l'« On doit, par exemple, les étapes du développement physique aussi bien qu'émotif ; il faut tenir compte des différences d'aptitudes individuelles ; il est nécessaire de comprendre les effets résultant de l'angoisse, de l'ambition, des aspirations. » (Tome II, p. 34) pour conclure que « L'école doit favoriser l'épanouissement des aptitudes et de la personnalité de tous les enfants ; elle doit préparer chacun à la vie et à un travail où il sera utile et heureux » (Tome II, p. 46). Cette philosophie est également présente, bien qu'exprimée autrement dans le premier chapitre du PFEQ, mais il est possible de constater qu'elle s'estompe peu à peu avec la lecture des deux chapitres suivants – ces affirmations sont explorées plus bas.

4.1.1.1 Présentation des résultats

Lors de l'analyse du curriculum officiel réalisée avec l'aide du logiciel ATLAS.ti, une codification mixte (déductive et inductive) en deux temps des trois premiers chapitres du PFEQ (MEQ, 2006) a été réalisée. Une première codification déductive a été réalisée à partir des modèles conceptuels de Konu et Rimpëla et de Ryff, pour ensuite poursuivre avec une codification inductive afin de faire ressortir les thèmes émergents et ainsi, regrouper certains éléments transversaux qui n'avaient pas bien été représentés. Après la lecture du PFEQ en entier, seuls les trois premiers chapitres ont été choisis lors de cette analyse, soient la « Présentation du Programme de formation », les « Compétences transversales » et les

« Domaines généraux de formation », puisque les chapitres subséquents regroupent davantage les domaines d'apprentissage que sont les langues, les mathématiques, les sciences et technologies, l'univers social et les arts, et sont conséquemment moins pertinents pour cette recherche qui tente de décrire la place du bien-être dans le curriculum officiel. Les premiers chapitres établissent en fait les assises du PFEQ en entier.

Le premier chapitre, « Présentation du Programme de formation » inclut l'introduction du ministre de l'Éducation de l'époque, monsieur François Legault. Les chapitres des « Compétences transversales » et des « Domaines généraux de formation » sont présentés par la suite (MEQ, 2006). Ce n'est qu'après une relecture du Rapport Parent qu'il est possible de réaliser à quel point le premier chapitre du PFEQ est profondément lié à ce dernier. Cependant, les fondements et vecteurs de ce chapitre sur les finalités de l'école pourraient être considérés en contradiction avec ceux auxquels s'ancrait le Rapport Parent ; il n'est désormais plus question de démocratiser l'école et de la rendre accessible au plus grand nombre, l'école doit désormais servir à la cohésion sociale et les élèves doivent plutôt maîtriser des savoirs. Il est alors possible de faire le lien entre les résultats de cette analyse et les éléments du rapport du CSE de 2016 et du tri social mentionné plus tôt dans cette recherche, lequel sera davantage exploré lors de cette présentation des résultats.

Un premier traitement a permis de repérer les thèmes et sous-thèmes émergents et pertinents en lien avec la problématique et le cadre conceptuel de cette recherche. Les thèmes ont ensuite été examinés afin d'identifier les récurrences et rapprochements, pour finalement les regrouper en familles thématiques. L'arbre thématique illustré ci-dessous (voir tableau 3)

a guidé l'analyse des cas et est directement lié et inspiré du modèle conceptuel de bien-être à l'école selon Konu et Rimpelä (2002).

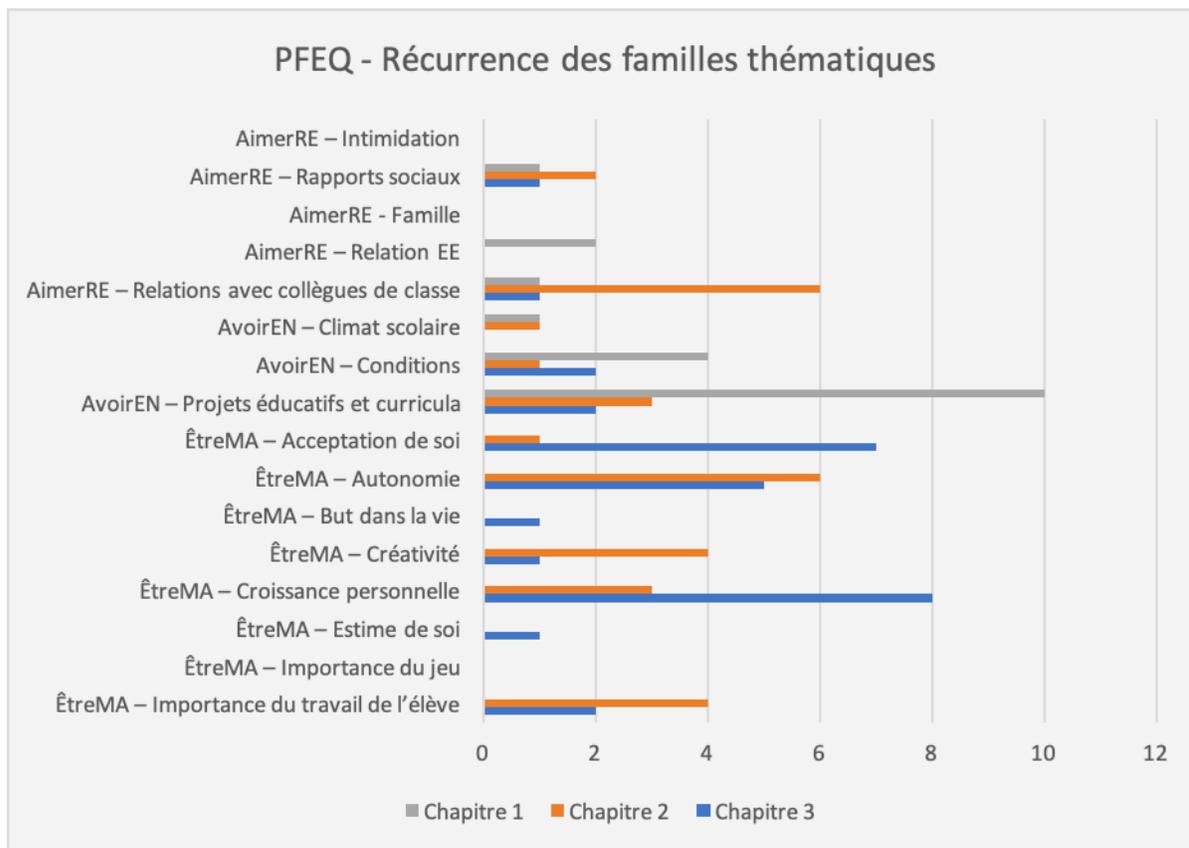
Tableau 3. Familles thématiques – Bien-être scolaire

Avoir – environnement (AvoirEN)	Aimer – relations (AimerRE)	Être – moyens d'accomplissements (ÊtreMA)
<ul style="list-style-type: none"> - Climat scolaire - Projets éducatifs et curricula - Conditions 	<ul style="list-style-type: none"> - Rapports sociaux - Relations élèves/enseignants - Relations avec les collègues de classe - Intimidation - Famille 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptation de soi - Autonomie - Croissance personnelle - Créativité - Importance du travail de l'élève - Importance du jeu - Estime de soi - Buts dans la vie

Les différents thèmes, citations et extraits du PFEQ ont été regroupés sous des familles thématiques afin de guider l'analyse, et pour débiter le processus d'analyse, la récurrence des thèmes a d'abord été comptabilisée dans le but d'obtenir un portrait d'ensemble de la représentativité de chaque famille de thèmes (voir figure 1). Les faits les plus marquants seront relevés dans le présent chapitre et il est notamment possible d'observer que certaines familles sont complètement absentes des trois premiers chapitres du programme, dont *AimerRE – Intimidations*, *AimerRE – Famille*, et *ÊtreMA – Importance du jeu*. Plus spécifiquement, la famille *ÊtreMA* n'est aucunement présente dans le premier chapitre du PFEQ (MEQ, 2006), soit le chapitre d'introduction qui présente le PFEQ, son contexte général, sa mission (instruire, socialiser et qualifier), ses orientations et ses caractéristiques. Ainsi, pourquoi le thème qui définit la croissance personnelle des élèves, dont ses moyens par lesquels il peut s'accomplir, n'est pas présent dans l'assise du PFEQ ? Il s'agit possiblement d'un indicateur selon lequel le souci pour le bien-être des élèves ne

ferait pas partie des finalités choisies par le cadre normatif et, si c'est le cas, est-ce au détriment d'une autre finalité ?

Figure 1. PFEQ - Récurrence des familles thématiques



Il est possible de constater que parmi les éléments relatifs à l'environnement scolaire (AvoirEN), ce sont les projets éducatifs et les curricula qui occupent une place prédominante, alors que les éléments liés au climat scolaire sont moins présents. Par ailleurs, il y a une forte concentration de la famille thématique ÊtreMA au chapitre trois du PFEQ, ou plus précisément des sous-thèmes que sont les moyens d'accomplissement, l'acceptation de soi, l'autonomie et la croissance personnelle ; mais ils sont par contre presque ou totalement absents des autres chapitres. Cette présence marquée de la famille thématique ÊtreMA au

chapitre 3 du PFEQ décrit notamment la santé et le bien-être (un domaine général de formation), comme suit :

Être en bonne santé, c'est réunir les conditions physiques et psychologiques nécessaires à la satisfaction de ses besoins et à la réalisation de ses projets. C'est aussi être à l'aise dans son milieu de vie, s'y développer harmonieusement et y éprouver un sentiment de valorisation, de bien-être et de sécurité. (MEQ, 2006, p. 44)

Le PFEQ poursuit et note que :

L'école a un rôle important à jouer à cet égard, notamment en ce qui a trait à la compréhension des enjeux liés à la santé et au bien-être et à l'adoption de saines habitudes de vie. Elle doit assurer aux élèves un environnement sécuritaire et favorable à leur épanouissement personnel et affectif [...]. (MEQ, 2006, p. 44)

Les axes de développement choisis pour ce domaine général de formation sont la

« Conscience de soi et de ses besoins : besoin physique, besoin de sécurité, besoin d'acceptation et d'épanouissement comme garçon ou fille, besoin d'actualisation de soi », la « Conscience des conséquences sur sa santé et son bien-être de ses choix personnels : alimentation, activité physique, sexualité, hygiène et sécurité, gestion du stress et des émotions » et un « Mode de vie actif et conduite sécuritaire : activités physiques intégrées en classe, à l'école, dans la famille et dans d'autres milieux ; conduite sécuritaire en toute circonstance » (MEQ, 2006, p. 44).

Toujours parmi la famille thématique ÊtreMA, les buts (aspirations), l'estime de soi et l'importance du jeu sont moins ou quasi-absents, et lorsqu'ils sont mentionnés, il est plutôt question de l'élève qui doit s'adapter au cadre, s'appropriier la culture du milieu ou trouver des moyens afin de s'adapter à la société. En effet, lors de l'analyse du PFEQ, une contradiction reliée à l'adaptation et à l'élève a été soulevée ; le PFEQ souligne le rôle

adaptatif de l'école et que le milieu doit être conçu selon les besoins des élèves, mais on exige au même moment que les élèves puissent s'adapter et se conformer au milieu scolaire.

Ainsi, voici une école qui s'adapte (MEQ, 2006) :

Ce programme, riche et diversifié, privilégie un apprentissage adapté à la réalité des jeunes [...]. Les jeunes auront ainsi la possibilité de développer des compétences de haut niveau dans une école soucieuse de leur réussite, exigeante et adaptée à leurs besoins. (page d'introduction du ministre)

[...] la responsabilité de l'école envers tous les élèves, quel que soit leur bagage d'aptitudes, de talents et d'intérêts, et le devoir qui lui incombe d'offrir des profils de formation adaptés. (p. 4)

Et un élève qui doit se conformer à un cadre (MEQ, 2006) :

L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève [...]. Mais elle se voit également confier le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent [...]. (p. 3)

[...] l'école se prête bien à l'apprentissage du vivre-ensemble en conformité avec un ensemble de valeurs [...]. (p. 34)

L'enfant [...] doit maintenant s'adapter à un groupe d'enfants de son âge dans un milieu qui lui est peu familier. Il apprend à tenir compte de l'autre et reconnaît peu à peu l'importance des règles de vie [...] il accepte de se conformer aux règles établies par les groupes auxquels il appartient. (p. 50)

Pourquoi ainsi cette dualité dans les fonctions ? L'adaptation des élèves aux cadres vient, sous toutes réserves, satisfaire l'exigence d'une possible finalité d'insertion professionnelle qui répond, à son tour, aux attentes sociales. Il est possible d'entrevoir les premiers paradoxes et tensions, dont il sera question plus loin dans cette analyse. Le tableau 4 ci-dessous démontre également la présence de cette dualité d'adaptation dans la famille thématique *AvoirEN – projets éducatifs et curricula* qui exige de l'élève de s'adapter au cadre prescrit (aux finalités éducatives des projets éducatifs et curricula), et en même temps, à l'école d'inclure des qualités adaptatives au sein de son curriculum.

Tableau 4. PFEQ : AvoirEN – projets éducatifs et curricula

Avoir – Environnement Projets éducatifs et curricula	Dans le sens de l'école qui s'adapte
	<ul style="list-style-type: none"> - École adaptée et soucieuse de la réussite - Organisation scolaire souple - Profils de formation adaptés - Développement global de l'élève - Lieu de socialisation et de vivre-ensemble - Différenciation pédagogique - Valeurs communes - Programme riche et diversifié
	Dans le sens de la conformité à un cadre
	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève qui doit s'adapter - Compétences - Insertion professionnelle - Répondre aux attentes sociales

Cette dualité existe également au sein de la famille thématique *AimerRE – Relations avec les collègues de classe*, le sous-thème émergent qu'est le respect de l'autre, remplace le respect de soi qui est complètement absent. Les auteurs du cadre théorique notent d'ailleurs qu'une conception eudémonique du bien-être des élèves par la réalisation et l'actualisation du potentiel (Ryff et Singer, 2008) ; par l'acceptation de soi (Ryff, 1995) et ; par l'estime de soi et les relations affectives (Bradburn, 1969) sont essentielles au développement global de l'enfant, tout comme il est essentiel de développer sa *propre* « boîte à outils » (Swidler, 1986 ; 2001). Ainsi, selon ces affirmations, la relation avec les autres est importante, mais le respect de soi l'est tout autant (voir tableau 5).

Tableau 5. PFEQ : AimerRE – relations avec les collègues de classe

Aimer – Relations Relations avec les collègues de classe	Dans le sens de l'école qui s'adapte
	<ul style="list-style-type: none"> - Respect des différences et ouverture - Partage
	Dans le sens de la conformité à un cadre
	<ul style="list-style-type: none"> - Respect de l'autre - Relations harmonieuses – coopération - Vivre-ensemble en conformité avec les valeurs choisies

La famille thématique suivante, *ÊtreMA – Croissance personnelle* (voir tableau 6) laisse entrevoir une continuité dans les paradoxes existants et tensions possibles, entre l'adaptation du milieu aux besoins des élèves et les attentes du milieu envers les élèves.

Tableau 6. PFEQ : ÊtreMA – croissance personnelle

Être – Moyens d'accomplissements Croissance personnelle	Dans le sens de l'école qui s'adapte
	- Se réaliser pleinement
	- Épanouissement personnel et affectif dans un environnement sécuritaire
	- Conscience de soi, de son potentiel et de ses aspirations personnelles et professionnelles (connaissances de ses talents, ses qualités et ses intérêts)
	- Développement harmonieux
	Dans le sens de la conformité à un cadre
	- Structurer son identité
	- Potentiel entrepreneurial et professionnel

Enfin, la définition qu'offre le PFEQ du bien-être reste plutôt succincte puisqu'elle traite surtout du bien-être physique, soit la santé physique de l'élève, mais elle offre tout de même une perspective du bien-être psychologique (MEQ, 2006), tel qu'en témoignent les extraits suivants :

[...] « être en bonne santé, c'est réunir les conditions physiques et psychologiques nécessaires à la satisfaction de ses besoins et à la réalisation de ses projets »

[...] « être à l'aise dans son milieu de vie, s'y développer harmonieusement et y éprouver un sentiment de valorisation, de bien-être et de sécurité »

[...] par « un environnement sécuritaire et favorable à leur épanouissement personnel et affectif, et mettre à profit toutes les occasions de bouger. (MEQ, 2006, p. 44).

On remarque ici un souci pour le bien-être, mais surtout pour son environnement. Il est plus difficile en revanche de voir comment cela se traduit dans le curriculum officiel, puisqu'il s'agit de définitions offertes dans le chapitre 3 du PFEQ, soit le chapitre sur les domaines de

formation. Ce dernier regroupe un ensemble de questions que les jeunes devront mobiliser comme autant de problématiques à résoudre tout au long de leur parcours. Conséquemment, il n'est pas question de décrire comment le tout sera mis en œuvre, ni comment il sera mesuré au regard des différents objectifs et indicateurs, il est plutôt question d'orienter certains apprentissages afin de permettre à l'élève de construire ses propres réponses à ces questions, afin de s'engager dans son développement personnel et dans sa société.

L'analyse de la PRE, présentée dans la prochaine section, permet d'établir un portrait plus complet de la place accordée au bien-être par les curricula officiels.

4.1.2 Politique de la réussite éducative, ses origines et intentions

Comme nous l'avons évoqué plus tôt, depuis le Rapport Parent, le système d'éducation québécois a connu de nombreuses transformations. Les ministres successifs ont cherché notamment à répondre à des enjeux contextuels, dont les enjeux de la persévérance, de la réussite scolaire et du décrochage scolaire. Une vision d'une réussite scolaire et éventuellement, d'une réussite éducative est mise de l'avant tout d'abord en 1992, avec le plan d'action sur la réussite éducative intitulé Chacun ses devoirs (MEQ, 1992), ensuite avec la stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaire, soit L'école, j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire (MELS, 2009), pour ensuite mener à l'adoption de la PRE en 2017 (MEES, 2017)⁸. Le fil conducteur de tous ces plans, stratégies et politiques est en

⁸ Il est toutefois impossible de confirmer si la PRE est toujours un document de référence et qu'elle soit toujours mise en application, puisque tel que mentionné plus haut, elle n'est plus présente sur le site du ministère.

fait de répondre à un taux de diplomation « alarmant » selon le gouvernement et le milieu scolaire.

Établissant une vision devant s'étendre jusqu'en 2030, la PRE tente de créer « des milieux éducatifs inclusifs, centrés sur la réussite de toutes et de tous, soutenus par leur communauté, qui, ensemble forment des citoyennes et des citoyens compétents, créatifs, responsables, ouverts à la diversité et pleinement engagés dans la vie sociale, culturelle et économique du Québec » (MEES, 2017, p. 26). À première vue, la PRE semble souhaiter aller au-delà de la simple diplomation ; elle vise l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous, mais les objectifs de la PRE nous présentent un tout autre portrait, au mieux nuancé à l'égard de cette finalité, et au pire, paradoxal. Effectivement, le concept de diplomation comme noyau central de la réussite semble persister à travers les nombreux plans d'action, stratégies et de la PRE, une hypothèse qui sera à nouveau explorée plus loin (MEES, 2017 ; MEQ, 1995). On y aperçoit possiblement ici les premières indications de finalités de nature plus scolaires qu'éducatives, mais soulignons que la poursuite de finalités associées au bien-être et au développement global des personnes n'est pas incompatible avec la poursuite de la réussite scolaire, les deux étant étroitement liés. Les documents analysés ne font toutefois pas le lien entre ces deux objectifs et la prépondérance de la mission « qualifier » et ses corollaires de seuil de réussite scolaire tendent à édulcorer les énoncés relatifs au bien-être.

4.1.2.1 Présentation des résultats

La PRE est divisée selon huit sections (l'état des lieux, les déterminants de la réussite, la vision et les valeurs, les grands objectifs, l'axe 1, l'axe 2, l'axe 3 et la mise en

œuvre), et toutes ont été analysées. La PRE offre notamment la définition suivante de la « réussite à l'école » :

Parce que réussir à l'école, c'est être libre. C'est être capable, plus tard, de transmettre, de redonner, d'innover, de s'affirmer. La réussite éducative, c'est la possibilité pour chacune et chacun de déployer ses talents à toutes les étapes de sa vie, que ce soit au terme d'un parcours de formation ou grâce au maintien de ses compétences. Mais la réussite éducative, c'est aussi et surtout des vies qui commencent bien et sur des bases solides. (MEES, 2017, p. 5).

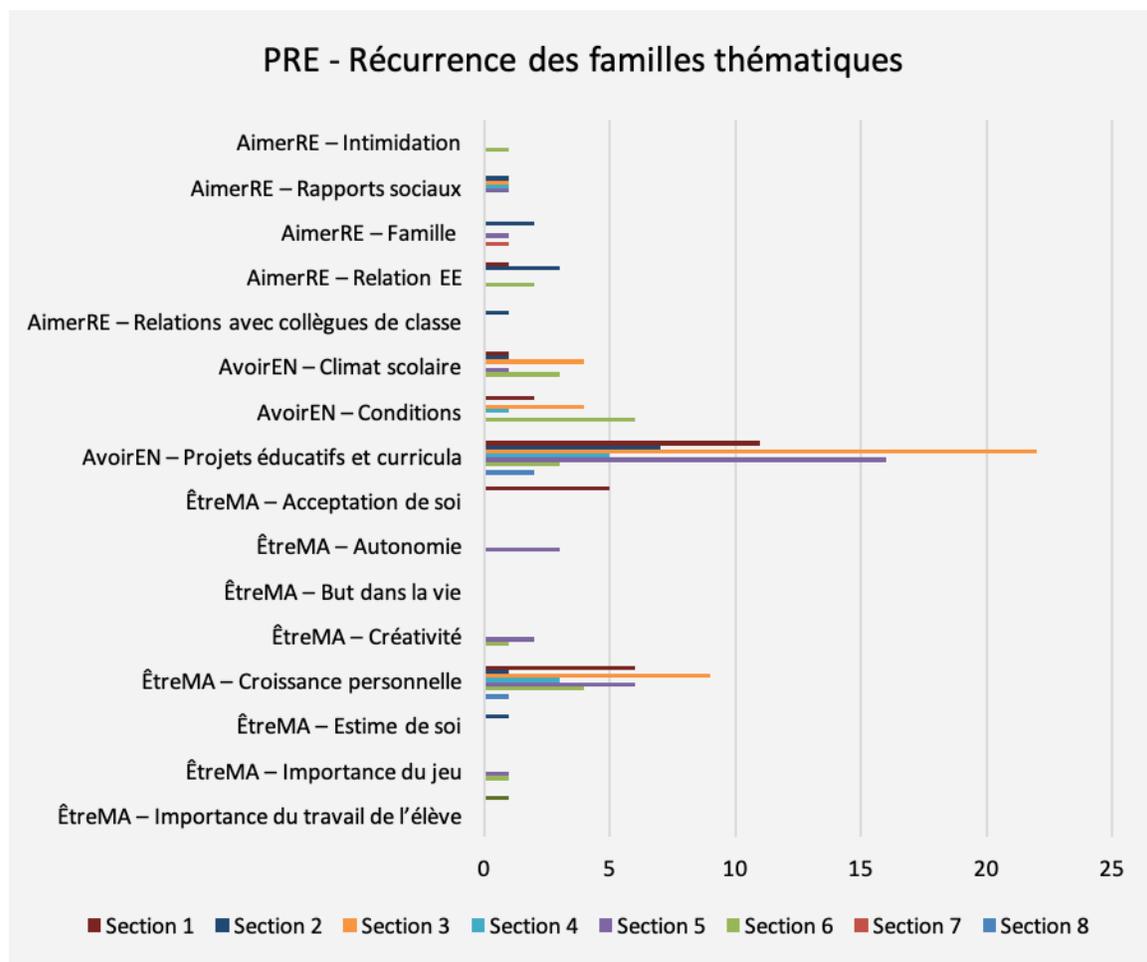
La PRE regroupe également sept grands objectifs, soit la diplomation et la qualification, l'équité, la prévention, la maîtrise de la langue, le cheminement scolaire et le milieu de vie, et chacun de ces objectifs est quantifiable selon des indicateurs préétablis (MEES, 2017). La PRE retrace également, à travers une ligne du temps, les projets, politiques, plans d'action et autres mesures relatives à la persévérance et à la réussite, des années 1960 à 2017, ce qui nous permet d'avoir un portrait d'ensemble du travail réalisé en matière d'éducation depuis le Rapport Parent. Les auteurs inscrivent par ailleurs la PRE dans une mouvance internationale selon laquelle les États cherchent à « améliorer la performance générale du système, un accroissement de l'équité et une reconnaissance de l'importance de la relation maître-élève » (MEES, 2017, p. 11).

La PRE n'offre toutefois pas dès le début, de définition claire de ce qu'est selon eux la réussite éducative, mais il faut plutôt attendre au tiers du document pour une définition, sans qu'elle soit présentée comme perspective officielle :

La réussite éducative couvre les trois grands vecteurs de la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier. Elle englobe la réussite scolaire, mais va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès le plus jeune âge. (MEES, 2017, p. 26)

Ainsi, toujours selon une codification mixte en deux temps, la prochaine étape de cette analyse documentaire thématique s'est effectuée en continuité avec celle complétée pour le PFEQ, en débutant avec une première lecture dans le but de faire ressortir les thèmes et sous-thèmes émergents pour ensuite, identifier les récurrences des familles de thèmes et leurs rapprochements. Les premiers résultats permettent de faire certains constats. On note d'abord une absence de certains thèmes d'une même famille, mais surtout celui de la famille *Être – Moyens d'accomplissement* regroupant l'importance du travail de l'élève et les buts dans la vie (voir figure 2). Le terme « travail » est en forte proportion associé au terme « marché du travail » (neuf occurrences), mais pas à celui de l'élève. Aucune occurrence liée à l'activité ou à l'action de l'élève n'a été relevée et aucune occurrence du terme « actif » ou « agir » n'est associée à l'élève, sinon dans une perspective de citoyenneté active éventuelle. Finalement, aucune occurrence du terme « buts » n'a été recensée, bien que cinq occurrences du terme « aspirations » l'ont été. Cette famille thématique s'est également avérée peu présente dans certains chapitres de la politique comparativement aux autres familles thématiques.

Figure 2. PRE – Récurrence des familles thématiques



Tout comme le PFEQ, la PRE semble s’inspirer du Rapport Parent et de cette époque, de par son désir d’instaurer un système souple et diversifié, fondé sur la polyvalence (Rocher, 2004), et cela se traduit dans le portrait dressé du climat scolaire et des conditions souhaitées. Les premières constatations, avant même la codification, démontrent un lien entre le bien-être et les thèmes appartenant à la famille thématique *Avoir – Environnement* (voir tableaux 7 et 8). La PRE démontre effectivement un souci pour le bien-être avec huit occurrences du climat scolaire, mais également dans l’impératif de rendre le milieu scolaire attentif à tous et à toutes, et selon une variété des besoins. Les résultats de l’analyse

démontrent que l'école souhaite créer un milieu propice à la réussite, à l'apprentissage et au développement, mais qu'elle doit également offrir des conditions propices au renforcement ou à la structuration de l'identité des élèves (trois occurrences) afin de préparer leur intégration à la vie citoyenne (MEES, 2017). Cependant, et de façon générale, l'élève n'est pas présenté comme étant un acteur de sa vie, mais plutôt comme le produit potentiel de conditions, d'environnements et d'actions des adultes et organismes associés à son éducation.

Tableau 7. PRE : AvoirEN – climat scolaire

Avoir – Environnement	Dans le sens de l'école qui s'adapte
Climat scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Bienveillant, inclusif, sain et sécuritaire - Ouvert à la diversité - Stimulant et innovant - Favorise le goût d'apprendre - Promeus la participation - Sentiment d'appartenance - Développement du plein potentiel - Lieux de transitions - Renforcement de l'identité

Tableau 8. PRE : AvoirEN – conditions

Avoir – Environnement	Dans le sens de l'école qui s'adapte
Conditions	<ul style="list-style-type: none"> - Moderne et lumineux - Confort acoustique - Température adéquate - Aménagement adapté - Qualité des bâtiments

Le prochain thème, *AvoirEN – Projets éducatifs et curricula*, semble prendre beaucoup plus de place que les autres familles thématiques selon les données recueillies et les occurrences des termes. S'il est ici question de finalités, les auteurs de la PRE ne le confirment pas, mais ils établissent ce qui la démarque d'autres cadres l'ayant précédée :

[La politique] intervient bien au-delà de la diplomation et de la qualification en mettant au cœur de sa vision la nécessité de former des citoyennes et des citoyens prêts à relever les défis du 21^e siècle. [...] Elle donne la priorité aux besoins des enfants et des élèves sans distinction. (MEES, 2017, p. 21)

Au-delà de ces énoncés, l'analyse semble démontrer que les finalités sous-jacentes poursuivies par le cadre normatif sont influencées par des visées de diplomation (notamment par une gestion axée sur les résultats) plutôt que par un désir de réussite éducative pour les élèves. La PRE note d'ailleurs qu'il existe un réel défi quant à la mesure de la réussite éducative puisqu'ils n'existent pas selon eux « d'indicateur unique et englobant qui permet de l'évaluer en un seul coup d'œil » (MEES, 2017, p. 31). Les éléments tirés de la PRE ci-dessous (voir tableau 9) démontrent que les auteurs se fient principalement aux moyens quantifiables, dont l'augmentation des taux de diplomation et l'instauration d'un système éducatif performant. Cette valorisation du capital humain soumet ainsi l'éducation à des impératifs économiques à visées néolibérales (Ball, 2008 ; Fabre et Gohier, 2015).

Tableau 9. PRE : AvoirEN – projets éducatifs et curricula

Avoir – Environnement Projets éducatifs et curricula	Dans le sens de l'école qui s'adapte
	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement adapté - Priorité aux besoins - Égalitaire, équitable et préventif - Parcours variés, diversifiés, flexibles et fluides - Mise en valeur de la diversité et de l'apprentissage du vivre-ensemble - Planifications individualisées - Interventions rapides - Préparation à la vie
	Dans le sens de la conformité à un cadre
	<ul style="list-style-type: none"> - Entrepreneuriat et innovation - Se développer pleinement en s'intégrant - Transition vers le marché du travail ou les études supérieures - Capacité d'adaptation - Intégrer les compétences du 21^e siècle - Réaffirmation des valeurs québécoises - Performance du système - Finalité de diplomation - Préparation à la vie (sociale et professionnelle)

Le thème *ÊtreMA – But dans la vie*, quant à lui, et selon les données recueillies, est étroitement lié à un désir de diplomation comme cible ultime, et avance que la réussite éducative doit passer par soit un accès aux études supérieures, une insertion réussie sur le marché du travail ou une participation à la vie citoyenne.

Tableau 10. PRE : ÊtreMA – but dans la vie

Être – Moyens d'accomplissement	Dans le sens de l'école qui s'adapte
	<ul style="list-style-type: none"> - Participer à la vie citoyenne
But dans la vie	Dans le sens de la conformité à un cadre
	<ul style="list-style-type: none"> - Accéder aux études supérieures - Entrer sur le marché du travail

Le thème *ÊtreMA – Croissance personnelle* est associé dans la politique à des éléments qui semblent également étroitement liés à la diplomation et à la qualification, même si la PRE affirme que cette dernière ne se résume pas qu'à cela (MEES, 2017).

Tableau 11. PRE : ÊtreMA – croissance personnelle

Être – Moyens d’accomplissement	Dans le sens de l’école qui s’adapte
	<ul style="list-style-type: none"> - Réussir afin de s’affirmer - Déployer ses talents sur des fondations solides - Ouvrir les fenêtres sur le monde - Favoriser la connaissance de soi - Analyse différenciée - Construire et renforcement de son identité - Exploiter le réseau et leur potentiel - Éventail de compétences
Croissance personnelle	Dans le sens de la conformité à un cadre
	<ul style="list-style-type: none"> - Attentes de succès scolaires (rendement) - Besoins du marché et aspirations personnelles

Enfin, malgré le fait que la PRE tente de créer un environnement (climat et conditions) sain, sécuritaire, moderne et surtout, inclusif, l’ensemble du document semble parfois être en dissonance entre cette volonté et des finalités de diplomation et de qualification, ainsi qu’au regard de l’importance portée à ce qui est futur, au détriment de l’activité de l’élève et de son état de bien-être pendant ses études. Il est également possible de se questionner quant à l’identité que l’on souhaite construire, à savoir si cette dernière est singulière ou plutôt conforme à des paramètres sociaux, et si cette construction identitaire est en conflit avec un état de bien-être (MEES, 2017) :

L’éducation est au cœur de nos vies, de nos familles, de nos communautés et de notre société. Les parents confient leurs enfants d’abord aux services de garde éducatifs à l’enfance, puis à l’école. Les jeunes y préparent leur avenir. [...] Les entreprises en attendent une main-d’œuvre compétente et polyvalente. La société souhaite des citoyennes et des citoyens responsables qui participent activement à la vie démocratique, sociale, communautaire, économique et culturelle. (MEES, 2017, p. 12).

L’importance de l’éducation dans notre société et de la réussite éducative des élèves est bien évidemment soulignée, mais comment est-il possible, selon ces finalités multiples, de répondre aux attentes des parents, des entreprises et de la société tout en accordant une place au bien-être des élèves ? Ce paradoxe sera exploré lors du prochain chapitre.

4.2 Curriculum réel

4.2.1 Le plan d'engagement vers la réussite, ses origines et intentions

La mise en œuvre des plans d'engagement vers la réussite (PEVR) est tout d'abord apparue dans le *Projet de loi 105* sanctionné en 2016 (*Projet de loi 105*, 2016) et a ensuite été élaborée dans les CSS en 2017 (avec une mise à jour en 2022) dans une perspective de gestion axée sur les résultats et parallèlement, avec la publication de la PRE (MEES, 2017). Les premiers PEVR devaient être mis en place par les centres de services scolaires en 2018 et devaient, initialement, avoir une durée de vie de quatre ans, mais le ministère de l'Éducation (MEQ) a prolongé d'un an l'application des PEVR à la suite des événements de la pandémie COVID-19. Ils se définissent comme étant « un outil de planification permettant, de façon transparente, de faire connaître à toute la population les engagements du centre de services scolaire dans le but d'assurer la réussite éducative de tous les élèves » (MEQ, 2022, p. 8). Afin de mieux saisir la direction que prennent les PEVR, il est primordial de comprendre ce qui les guide, c'est-à-dire à travers la Gestion axée sur les résultats (GAR) et donc, comment le MEQ définit cette dernière :

Au Québec, la gestion axée sur les résultats en éducation se définit comme une approche qui s'appuie sur les attentes, exprimées par les citoyennes et les citoyens à l'égard d'une organisation, sur l'analyse du milieu dans lequel elle évolue et sur l'examen des ressources dont elle dispose (financières, humaines, matérielles, etc.). (MEQ, 2022, p.5)

Il importe de noter que les PEVR doivent « être cohérent avec les orientations stratégiques et les objectifs du plan stratégique du ministère » (*Projet de loi 105* (2016, p. 12). Pour 2018-2022, les CSSS devaient aligner leur PEVR avec les six priorités suivantes :

- Le personnel professionnel et le personnel de soutien des services éducatifs complémentaires ;
- L'état du parc immobilier scolaire ;
- La maternelle 4 ans ;
- Les périodes de détente (récréation) ;
- Les activités parascolaires au secondaire ;
- La valorisation de la profession enseignante, et la formation initiale et continue. (MEQ, 2022, p. 9)

Pour 2023-2027, les PEVR des CSS doivent se conformer à de nouveaux objectifs et orientations mis de l'avant par le Plan stratégique 2023-2027 du MEQ (2023), lequel avance sept priorités en éducation :

- Revaloriser la langue française, particulièrement à l'écrit ;
- Rétablir une voie rapide vers le brevet d'enseignement ;
- Offrir du renfort aux enseignants dans les classes ;
- Avoir des projets pédagogiques particuliers plus accessibles et plus nombreux ;
- Investir dans la formation professionnelle ;
- Rendre le réseau scolaire plus performant ;
- Rénover les écoles. (MEQ, 2023b, p. 9)

Et précise :

Il est souhaité de donner une nouvelle impulsion à l'éducation, dont le modèle est aujourd'hui à un tournant. Il ne s'agit pas de tout réinventer, mais de mobiliser le Québec autour de l'aspiration d'avoir l'un des meilleurs systèmes d'éducation au monde. Beaucoup a déjà été fait, mais il reste encore des efforts à fournir pour en arriver à un système éducatif modernisé, performant et en quête d'excellence, permettant d'atteindre la grande ambition qu'est un taux de diplomation et de qualification de 90 % d'ici 2030. (MEQ, 2023b, p. 9)

Les PEVR placent ainsi l'accent sur les objectifs qui relèvent de leurs fonctions que sont la performance et l'excellence, et traduits notamment en résultats quantitatifs. D'autant plus, si les CSS doivent déterminer, dans leur PEVR, les orientations et les objectifs qu'ils souhaitent mettre de l'avant, en tenant compte des ressources mises à leur disposition et des besoins du milieu (MEES, 2017), ils doivent rendre prioritaires les objectifs inclus dans les

plans stratégiques élaborés par le ministère (que ce soit pour les premiers PEVR élaborés à partir de 2018, que les plus récents de 2023). Les schémas ci-dessous (voir figures 3 et 4), tirés du guide concernant l'élaboration des plans d'engagement vers la réussite, présentent la relation entre les paliers de gouvernance, mais aussi les étapes selon lesquelles le PEVR de chaque CSS et les projets éducatifs des établissements scolaires doivent se réaliser (MEES, 2017, p. 6).

Figure 3. Interrelation entre les trois paliers de gouvernance

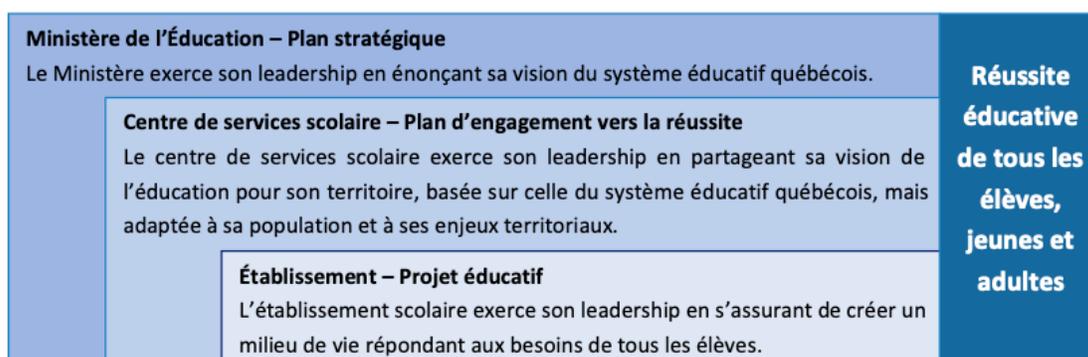
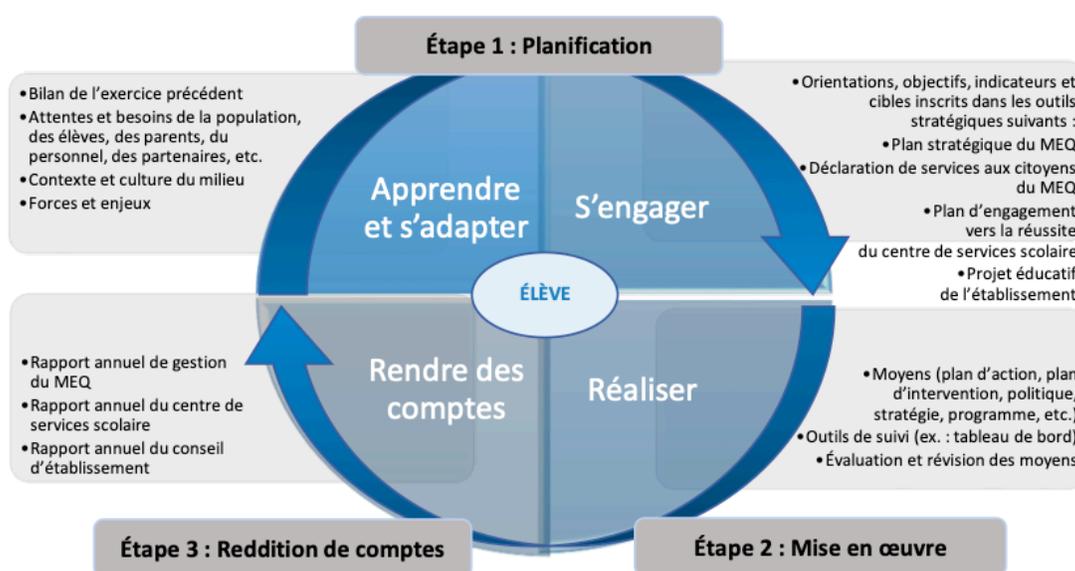


Figure 4. Étapes de la gestion axée sur les résultats



Les différents PEVR sont ainsi guidés par les plans stratégiques élaborés par le MEQ qui sont orientés à partir de la GAR, avec ses pôles de gouvernance guidant les réflexions et les décisions grâce à une analyse différenciée selon les sexes, le partenariat, la subsidiarité et le développement durable (MEQ, 2022). Compte tenu de ce qui est avancé dans les plans stratégiques, il est possible de se questionner quant à la hiérarchisation des orientations et des objectifs et, conséquemment, la prise en compte des besoins et du bien-être de l'élève dans toute sa globalité. Le guide pour l'élaboration du plan d'engagement vers la réussite (MEQ, 2022) réitère, en revanche, les valeurs mises de l'avant lors des premières grandes réformes que sont l'universalité, l'accessibilité et l'équité, et souhaite que les centres de services scolaires soient en mesure de s'en inspirer. La prochaine section tentera notamment de faire la lumière sur la place accordée à ces valeurs au regard du bien-être des élèves et de présenter cette transposition vers les plans d'engagement vers la réussite des centres de services scolaires et les résultats associés.

4.2.1.1 Présentation des résultats

Les PEVR des différents CSS ont été adoptés pour une première fois en 2018 avec une durée initiale de quatre ans, mais nous l'avons vu plus tôt – une année additionnelle a été accordée afin de permettre aux différents centres d'atteindre leurs objectifs vu le contexte de pandémie mondiale. Afin d'offrir un meilleur portrait d'ensemble et voir comment les centres de services scolaires sélectionnés dans le cadre de cette étude de cas se sont ajustés aux nouvelles exigences du ministère en matière de reddition de compte, l'analyse des PEVR de 2018-2022 et de 2023-2027 a été effectuée. Comme ce fut le cas pour le curriculum officiel, une analyse documentaire thématique du curriculum réel a été complétée dans le but

de faire ressortir la place accordée au bien-être des élèves. Dans le cadre de cette recherche, et tel que mentionné plus tôt, les PEVR du Centre de services scolaire de Montréal et du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys ont été retenus dans le plan d'échantillonnage.

4.2.1.1.1 Centre de services scolaire de Montréal

Le PEVR du Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) a été choisi en raison du contenu volumineux (48 pages au total) de la première édition, celui de 2018-2022, et parce qu'il s'agit de l'un des plus grands centres de services scolaires au Québec, avec 190 établissements scolaires en 2022. Le PEVR de 2018-2022 présentait également un lexique de six pages, un élément plutôt intéressant puisqu'absent du curriculum officiel (du PFEQ et de la PRE). La seconde édition de 2023-2027 ne contient quant à elle que 22 pages et est beaucoup plus succincte. Cette dernière différence sera analysée plus bas, à savoir si le CSSDM a choisi la continuité dans les cibles et finalités identifiées, ou s'il a choisi la voie tracée par le ministère en termes de reddition de compte, de performance et de gestion efficace mise de l'avant par la GAR (MEQ, 2022).

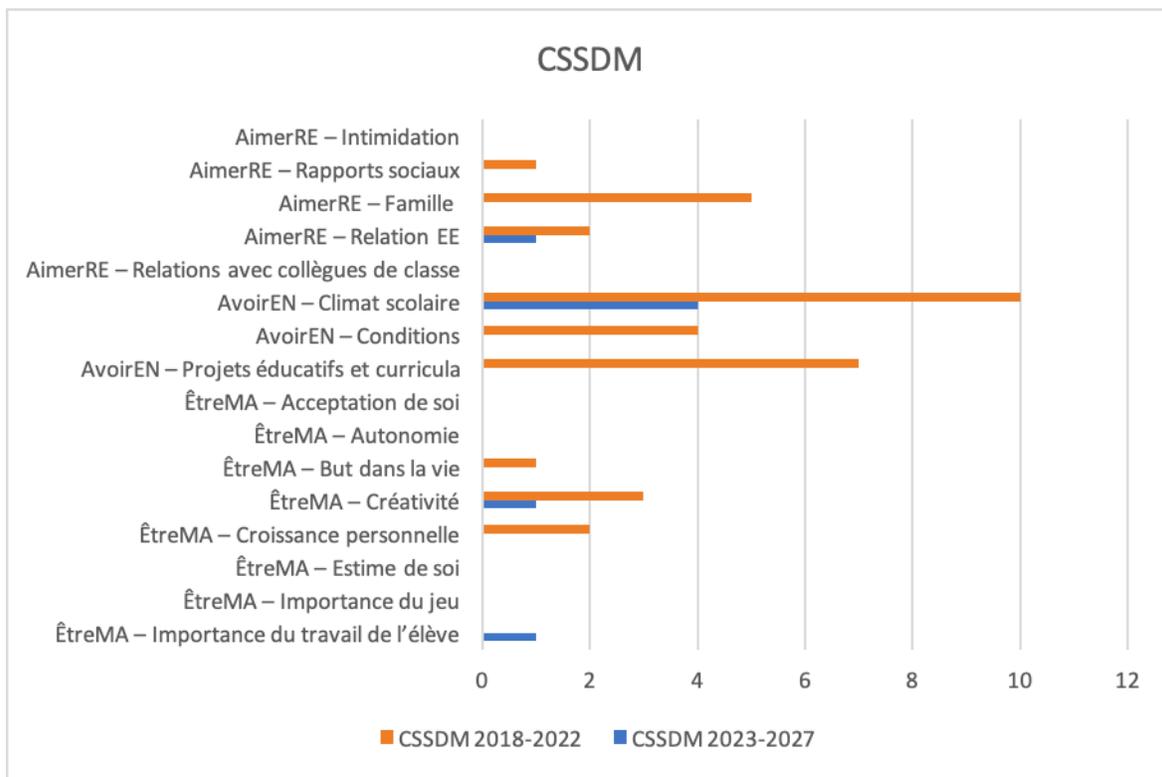
Une recension des thèmes et sous-thèmes émergents et pertinents, en cohérence avec le modèle conceptuel du bien-être des élèves à l'école, a été effectuée et en continuité avec la méthodologie choisie pour cette étude de cas, ainsi qu'une récurrence des thèmes (voir tableau 12).

Tableau 12. CSSDM : sous-thèmes émergents

PEVR de 2018-2022	PEVR de 2023-2027
<ul style="list-style-type: none"> - Cohésion sociale - Éducation inclusive - Pensée critique - Pratiques collaboratives et efficaces - Égalité des chances - Gestion des talents - Prévention - Vulnérabilité - Préparation à la vie 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptation - Diversité des besoins - Équitable

Malgré le fait que le premier PEVR du CSSDM semble être complet en termes de taille, mais également de contenu, plusieurs thèmes sont absents, dont ceux de la famille *AvoirRE* – *Relations avec collègues de classe*. Il s’agit d’une première dans cette analyse des résultats puisque ce thème était omniprésent dans le curriculum officiel (au sein du PFEQ et de la politique). La famille thématique *Être – Moyens d’accomplissement* est encore la grande perdante, les thèmes *ÊtreMA – Acceptation de soi*, *ÊtreMA – Estime de soi*, *ÊtreMA – Importance du jeu* et *ÊtreMA – Importance du travail de l’élève* demeurant absents des résultats (voir figure 5). L’analyse de contenu thématique permet de constater cette différence importante entre les deux éditions, puisque la grande majorité des thèmes sont absents du PEVR de 2023-2027.

Figure 5. CSSDM – Récurrence des familles thématiques



Le PEVR du CSSDM de 2018-2022 offre une définition du bien-être dans son lexique, quoique très sommaire et tirée d'un dictionnaire ; il présente le bien-être comme un « État de satisfaction du corps ou de l'esprit qui procure un sentiment agréable » (Antidote 9, 2015, cité dans CSSDM, 2018, p. 41). Le bien-être est également présent dans le cadre de référence du PEVR, sous l'objectif concernant l'environnement scolaire, qui vise à « offrir à tous un milieu éducatif stimulant, accueillant, inclusif, sain et sécuritaire qui favorise l'apprentissage, le bien-être et la bienveillance. » (CSSDM, 2018, p. 26). Cet objectif est semblable à ce que propose la PRE concernant le climat scolaire et ses conditions. Le PEVR de 2023-2027, quant à lui, ne mentionne tout simplement pas le concept de bien-être.

Les deux PEVR du CSSDM mettent de l'avant plusieurs concepts différents associés au bien-être, dont celui de la bienveillance. On le retrouve surtout dans le PEVR de 2018-2022 sous les thèmes de *AimerRE – Rapports sociaux*, *AimerRE – Relations élèves/enseignante*, *AvoirEN – Climat scolaire* et sous le thème *AvoirEN – Conditions* (voir tableaux 13 et 14). Ainsi, le premier PEVR du CSSDM vise à ce que soient développés des rapports sociaux, des relations entre les élèves et leur enseignante, et des conditions et un climat empreint de bienveillance. Les auteurs citent notamment la PRE pour définir la bienveillance comme de « petits gestes du quotidien empreints de bonté et de gentillesse, qui visent à prendre soin de soi, des autres et de son environnement » (MEES, 2017, cité dans CSSDM, 2018, p. 41). Le PEVR de 2023-2027, quant à lui, en fait une de ses valeurs de base ; on le mentionne comme faisant partie des objectifs du MEQ, mais le CSSDM ne s'engage pas davantage à l'égard de la bienveillance et ne l'utilise pas ailleurs dans son PEVR.

Tableau 13. CSSDM : Aimer – relation

	PEVR de 2018-2022	PEVR de 2023-2027
Aimer – Relations	<ul style="list-style-type: none"> - Milieux inclusifs - Environnement familial traduit par des pratiques collaboratives - Pratiques collaboratives au service de la régulation du PEVR - Régulation de la pratique enseignante - Développement d'une culture qui favorise des relations empreintes de bienveillance - Mobilisation des acteurs (efforts communs) autour de la réussite éducative 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouverture du personnel, accueil naturel

Tableau 14. CSSDM : Avoir – environnement

	PEVR de 2018-2022	PEVR de 2023-2027
Avoir – Environnement	<ul style="list-style-type: none"> - Milieux inclusifs, bienveillants, sains, sécuritaires et stimulants - Pratiques pédagogiques inspirantes et efficaces - Culture de bienveillance - Milieu qui tient compte des facteurs scolaires, individuels, familiaux, sociaux et culturels - Aménagement flexible - Améliorer l'attention et l'attitude des élèves - École fonctionnelle - Souplesse 	<ul style="list-style-type: none"> - Milieu bienveillant afin d'améliorer le bien-être et le sentiment de sécurité - Sain et positif - Environnement propice aux apprentissages - Assurer un service respectueux, fiable et empressé (de faire quoi, le CSSDM ne le précise pas) - Offrir un traitement équitable

Le concept d'autodétermination est également mis de l'avant par le PEVR de 2018-2022 qui le définit comme un ensemble « d'habiletés et attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes inclus » (CSSDM, 2018, p. 41). Ce dernier est cependant absent du PEVR de 2023-2027, quoique plusieurs thèmes de la famille *Être – Moyens d'accomplissement* sont absents, tel que souligné plus tôt (voir tableau 15).

Tableau 15. CSSDM : Être – moyens d'accomplissement

	PEVR de 2018-2022	PEVR de 2023-2027
Être – Moyens d'accomplissement	<ul style="list-style-type: none"> - Compétences du 21^e siècle que sont la pensée critique et la résolution de problème - Libre choix - Contrôle sur sa vie - Accroître son sentiment d'efficacité - Apprendre à se connaître - Fixer des buts - Répondre aux besoins de la collectivité / de la société - Contribuer à trouver des solutions aux problèmes économiques, sociaux et environnementaux 	<ul style="list-style-type: none"> - Valeur de créativité - Reconnaît l'effort et les bons coups

Finalement, tout comme ce fut le cas lors de l'analyse des résultats de la PRE, le PEVR du CSSDM de 2018-2022 ne tisse pas de lien entre ses intentions afin de créer un milieu inclusif et des pratiques empreintes de bienveillance, et sa conclusion est ancrée dans la présentation des orientations et des objectifs qui seront mesurés par les taux et écarts de diplomation. La version de 2023-2027 semble faire abstraction du concept d'inclusion ou d'une éducation inclusive, et des pratiques empreintes de bienveillance, même si cette dernière fait partie des valeurs de base. Il est possible de postuler que cette nouvelle direction prise par le CSSDM, en consultation avec diverses populations, visait à générer un certain consensus social. Ainsi, le PEVR du CSSDM de 2018-2022 apparaît plus nuancé, avec des finalités partagées entre la bienveillance et l'autodétermination, et les objectifs quantifiables exigés par les différents curricula officiels. Le PEVR de 2023-2027 est quant à lui beaucoup plus en lien avec les objectifs élaborés par le guide pour l'élaboration de plan d'engagement vers la réussite, la GAR et le Plan stratégique 2023-2027.

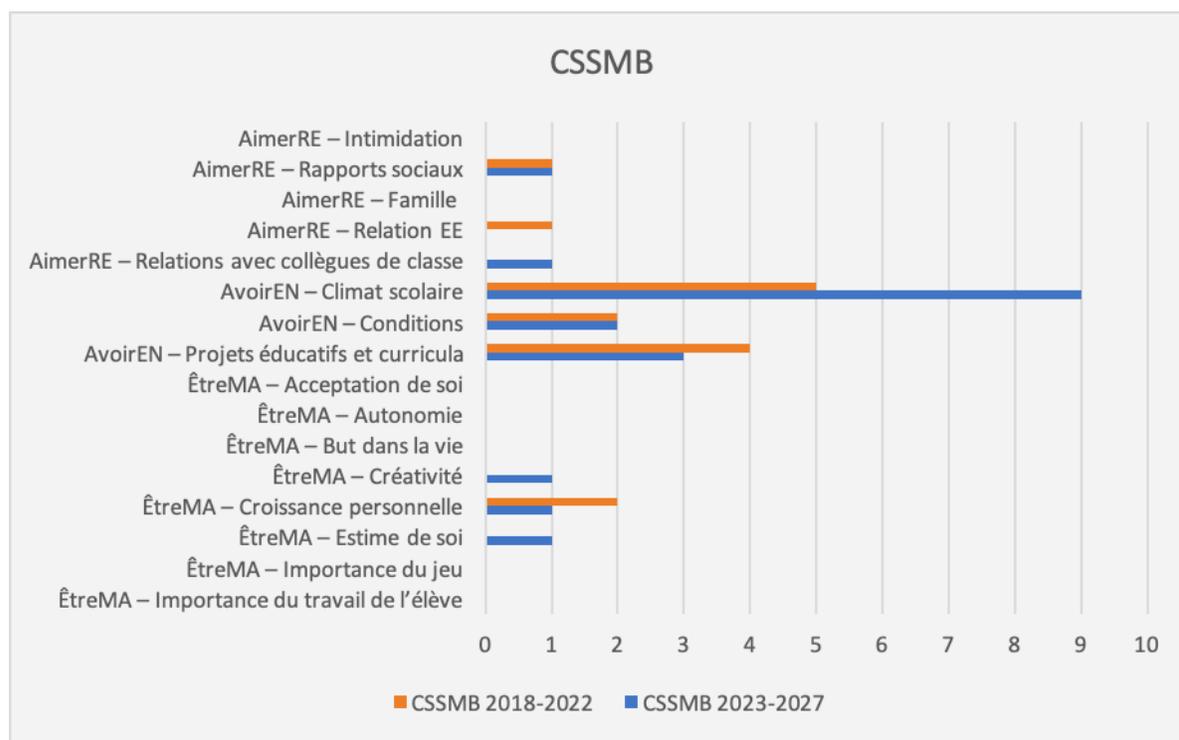
4.2.1.1.2 Centre de services scolaire Marguerite Bourgeoys

Tout comme ce fut le cas pour le PEVR du CSSDM, l'analyse du corpus de textes réels ayant débuté vers la fin de la mise en fonction du premier PEVR, soit en 2022, une analyse des deux PEVR du Centre de services scolaire Marguerite Bourgeoys (CSSMB) (2018-2022 et 2023-2027) a été réalisée afin d'offrir un meilleur portrait d'ensemble, mais aussi, afin d'examiner si ces deux PEVR s'inscrivent dans une continuité. Le tout a débuté par une recension des thèmes et sous-thèmes émergents et pertinents en lien avec le modèle conceptuel du bien-être des élèves à l'école (voir tableau 16), pour ensuite poursuivre avec une occurrence des thèmes (voir figure 6).

Tableau 16. CSSMB : Sous-thèmes émergents

PEVR de 2018-2022	PEVR de 2023-2027
- Collaboration	- Adaptation
- Compétences	- Compétences
- Diversité des besoins et des réalités	- Diversité des besoins et des réalités
- Égalité des chances	- Égalité des chances
- Valeurs scolaires / institutionnelles	- Développement durable
- Prévention	- Intégration
	- Gestion efficace

Figure 6. CSSMB – Récurrence des familles thématiques



Les résultats de l'analyse du premier PEVR du CSSMB de 2018-2022 démontrent que la plupart des thèmes sont inexistantes (voir figure 6). Le PEVR de 2018-2022 définit « trois orientations déclinées en 17 objectifs ». Les orientations sont « 1) assurer un continuum de services adaptés aux besoins des élèves ; 2) consolider l'effet enseignant par le soutien de la communauté éducative ; 3) assurer un milieu de vie inclusif et accueillant, ouvert sur le monde et l'avenir. » (CSSMB, 2018, p. 4). Quoique le PEVR de 2018-2022

s'avère succinct, il a été possible d'observer brièvement lors de la collecte de données qu'une page entière du site Web du CSSMB est dédiée à l'importance d'adopter une conception holistique de la réussite éducative et un répertoire (un site Internet autonome) d'outils et de références est rendu disponible pour les élèves et les parents afin de les soutenir dans leur parcours scolaire (le public ciblé étant les élèves du secondaire). Celui de 2023-2027, contenant plus d'une trentaine de pages, semble à première vue plus complet, mais offre très peu d'éléments lorsqu'il est question de bien-être. Ce dernier est présenté sous forme d'enjeu et défini ainsi :

La santé mentale et physique fait partie intégrante du bien-être général et en est une composante essentielle. Le bien-être renvoie à un ensemble de facteurs : la santé, la réussite, le plaisir, la réalisation de soi, l'harmonie avec soi-même et les autres, sans oublier la capacité d'adaptation et la résilience. La santé et le bien-être des élèves et des adultes apparaissent donc, aujourd'hui, dans les consultations, comme des enjeux importants. On veut plus que jamais des milieux de vie où tous les élèves et le personnel peuvent s'épanouir et évoluer dans le respect et la prise en compte de leurs différences et de leurs besoins. Des milieux exempts de violence et d'intimidation, des milieux sécuritaires où les relations interpersonnelles sont positives. (CSSMB, 2023, p. 26).

Les enjeux liés au milieu inclusif, lequel peut aussi être associé au bien-être sont également présentés dans cette section :

On vise plus que jamais l'inclusion afin de créer des milieux de vie qui acceptent, respectent, soutiennent et font valoir la différence, afin de stimuler le sentiment d'appartenance et permettre à toutes et à tous d'exprimer leur authenticité dans un vivre-ensemble réel. Le contexte unique de diversité dans lequel évolue au quotidien le personnel du CSSMB explique que la diversité et l'inclusion soient encore ciblées comme des enjeux importants. (CSSMB, 2023, p. 26).

Cette section est suivie de la section « Vision » énoncée comme suit :

Le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys se veut une organisation apprenante, inclusive et bienveillante à l'égard de ceux et celles qui mettent la réussite et le bien-être des élèves au cœur de leurs actions. Porté par une culture de collaboration et la force décuplée de l'intelligence collective du personnel, le CSSMB déploie des pratiques pédagogiques et managériales reconnues et validées par la recherche, afin d'incarner une vision partagée par toute la communauté éducative : la réussite des élèves. (CSSMB, 2023, p. 28).

La vision est traduite en orientation, dont « Favoriser la santé et le bien-être des élèves et des membres du personnel ». Cette orientation établit le lien entre le bien-être et la réussite :

La santé globale et le bien-être favorisent l'engagement, la motivation, le sentiment d'appartenance et la réussite. Il est essentiel que les élèves, et les membres du personnel puissent évoluer, s'épanouir, apprendre et progresser dans des milieux de vie inclusifs, sécuritaires et bienveillants. (CSSMB, 2023, p. 32).

Cette orientation est dotée de deux indicateurs « Taux de participation des élèves de niveau secondaire à un projet pédagogique particulier » et « Sentiment de bien-être auprès des élèves. ». Le document précise au sujet de cet indicateur que « Cet indicateur comprend le monitoring de la proportion d'écoles et de centres ayant recours au référentiel sur le bien-être de l'élève du MEQ » (CSSMB, 2023, p. 35). Le premier indicateur est accompagné d'une cible quantitative, mais il ne semble pas avoir de cible pour le second. Il n'a donc pas été possible de savoir comment le CSSMB entend apprécier le bien-être des élèves, quelles actions sont ciblées pour ce faire et comment le bien-être s'intègre au curriculum réel. Une section est notamment dédiée à divers fascicules développés dans l'optique de favoriser et de promouvoir la gestion et des pratiques pédagogiques efficaces, mais encore on arrive difficilement à circonscrire la place accordée au bien-être.

Ci-dessous sont présentées les familles thématiques associées au bien-être présentes, mais avec peu d'occurrence, dans les deux versions de PEVR du CSSMB (voir tableaux 17 et 18).

Tableau 17. CSSMB : Aimer – relations

	PEVR de 2018-2022	PEVR de 2023-2027
Aimer – Relations	<ul style="list-style-type: none"> - Vivre-ensemble en français dans une culture québécoise - Diversité - Relations interpersonnelles harmonieuses - Collaboration - Valoriser pour atteindre la persévérance scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivre-ensemble en français dans une culture québécoise - Diversité - Mobilisation - Responsabilité partagée - Relations positives

Tableau 18. CSSMB : Être – moyens d'accomplissement

	PEVR de 2018-2022	PEVR de 2023-2027
Être – Moyens d'accomplissements	<ul style="list-style-type: none"> - Cheminement personnel - Encourager le dépassement de soi 	<ul style="list-style-type: none"> - Créativité, croissance personnelle et estime de soi, mais seulement comme élément définissant le bien-être

La famille thématique *Avoir – Environnement* est celle qui regroupe le plus grand nombre d'éléments concernant le bien-être, mais le concept de gestion efficace continue de dominer le discours. Les deux versions visent toutefois à établir un climat scolaire inclusif, accueillant, ouvert sur le monde, collaboratif, sain, sécuritaire, proactif et bienveillant. Le thème *AvoirEN – Projets éducatifs et curricula* quant à lui permet de relever des objectifs en lien avec des services adaptés aux besoins des élèves, des pratiques centrées sur la réussite, la promotion de parcours diversifiés et des pratiques efficaces en gestion de classe. Les cibles présentées, en continuité avec la première édition du PEVR du CSSMB, s'articulent autour de l'atteinte des objectifs de réussite aux épreuves ministérielles, de diplomation et de qualification établies au niveau national. Le CSSMB se félicite notamment dans la deuxième

version d'être encore le premier en termes de taux de diplomation au Québec. Ils comparent leurs résultats selon divers domaines ; la diversité ethnoculturelle et linguistique, les milieux défavorisés, l'adaptation scolaire et la réussite des garçons. Le seul indicateur utilisé pour mesurer ces différents domaines demeure le taux de diplomation de leurs élèves.

Malgré une version qui semble plus complète en 2023-2027 et un souci manifeste à l'égard du bien-être des élèves, les PEVR du CSSMB évoquent une priorité accordée aux finalités de diplomation et de qualification, ainsi qu'à l'efficacité dans la gestion et l'enseignement. Finalement, tout comme les deux éditions du PEVR du CSSDM, ceux du CSSMB utilisent des cibles quantifiables dans une optique de reddition de compte en lien avec les plans stratégiques du MEQ et la GAR.

CHAPITRE V : DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, l'analyse des cadres normatifs et des curricula officiel et réel a permis de mettre en lumière la continuité dans laquelle s'inscrit les curricula comme porteurs des finalités éducatives de la structure normative qui contraint le curriculum réel et qui s'actualise dans les milieux scolaires. Dans ce cinquième chapitre, les résultats seront interprétés en fonction des paradoxes et tensions en lien avec la théorie de socialisation de Durkheim et les recherches réalisées dans le domaine du bien-être scolaire, mais aussi en tentant de répondre à la question de cette recherche, à savoir en quoi et comment les textes normatifs des écoles primaires publiques québécoises et les cadres prescriptifs les transposant témoignent-ils d'un souci du bien-être des élèves ? Ce travail de recherche a proposé d'identifier et de décrire les finalités et énoncés des cadres normatifs du système d'éducation québécois et du curriculum des écoles primaires québécoises qui témoignent d'un souci du bien-être des élèves ; et comment, les finalités et énoncés sont transposés dans les cadres prescriptifs locaux et contextuels que sont les plans d'engagement vers la réussite et les indicateurs qui les caractérisent. Un retour sur cette question et ces objectifs sera complété en abordant plusieurs thèmes, dont l'approche écosystémique du bien-être, et l'échec de la mission de l'école. On abordera également les paradoxes et tensions illustrés dans le tableau

19 afin de guider la discussion à la suite de l'analyse des résultats de cette recherche documentaire par étude de cas.

Tableau 19. Paradoxes et tensions au sein des curricula

Paradoxes et tensions	<ul style="list-style-type: none"> - Processus de socialisation versus épanouissement subjectif - Hétéronomie versus autonomie - Bien-être en version différée - Détournement de la mission de l'école
-----------------------	--

5.1 Curriculum caché

À travers les époques, les systèmes scolaires ont vu défiler des finalités éducatives plurielles et multiples, et toutes ont suscité de grandes disputes quant aux réels buts et objectifs des programmes scolaires mis en place, mais aussi quant à la vocation de l'école (Lenoir et al., 2016).

Toute discipline scolaire est investie, chargée à différents degrés d'autres contenus qui ne sont pas directement issus des disciplines scientifiques : elle véhicule de manière souvent cachée, implicite – ce qui ne peut être ignoré – des valeurs, des normes, des préoccupations politiques, des options idéologiques, des enjeux sociaux, des connaissances d'usage, des pratiques sociales de référence, etc., sans compter des biais et des occultations cognitifs. (Lenoir et al., 2016, p. 213-214)

Le curriculum caché est implicite pour diverses raisons, soit parce qu'il est tellement évident que nous n'avons pas besoin de le nommer, ou soit que l'on préfère rester vague par manque de consensus, mais toute société est guidée par des choix sociétaux consensuels, et la société québécoise n'en fait pas exception (Durkheim, 1922 ; Perrenoud, 1993). La mission contenant les finalités éducatives explicites et affichées par le gouvernement québécois au sein de ses textes normatifs (instruire, socialiser et qualifier) affiche une approche constructiviste, telle que l'a démontré cette analyse, et semble cacher d'autres intentions guidées par des finalités apparemment d'influence économique. Quoique les différents

curricula semblent démontrer un intérêt pour le bien-être des élèves, le curriculum caché laisse plutôt, selon les résultats obtenus et analysés, entrevoir une structure prescriptive ne mettant pas de l'avant le bien-être de ces derniers et entrerait en tension avec les intentions de socialisation et d'instruction.

Le curriculum caché ne se « cache » pas seulement dans les comportements, le matériel de formation, le discours des acteurs scolaires et les non-dits, on le retrouve également et surtout, dans la traduction des injonctions (à partir des curricula officiel et réel), et l'hypothèse selon laquelle les finalités économiques priment sur un souci de bien-être des élèves semble se confirmer malgré les intentions de bienveillance mises de l'avant par les PEVR. L'analyse réalisée au chapitre IV a notamment démontré cette dualité dans les fonctions de l'école, mais plus encore, cette influence grandissante de la GAR avec sa reddition de compte, son système performant et sa gestion efficace.

5.2 Paradoxes et tensions

Le chapitre des résultats et l'analyse des curricula officiel et réel a permis de faire ressortir une multitude de finalités, souvent en contradiction les unes avec les autres. Comment est-il possible, selon ces finalités plurielles et multiples, de répondre aux besoins des élèves, des parents, des entreprises et de la société tout en accordant une place au bien-être des élèves ? Nous souhaitons aborder cet enjeu ici.

5.2.1 Paradoxes et tensions au sein du curriculum officiel

L'analyse du curriculum officiel a fait ressortir plusieurs paradoxes et tensions au sein du PFEQ et de la PRE. Tout d'abord, au sein du PFEQ, l'une des tensions les plus

significatives est celle qui réside entre le processus de socialisation en fonction de la reproduction de la société actuelle et l'épanouissement subjectif. Ce processus de socialisation permettrait de conclure que l'élève peut être bien, mais seulement s'il s'intègre à la vie scolaire et au vivre-ensemble. Le « vivre-ensemble », présent dans les trois axes de la mission de l'école, est défini selon le PFEQ comme suit :

Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables (MEQ, 2006, p. 3).

Le vivre-ensemble fait également partie des domaines généraux de formation et avance que l'école constitue :

(...) un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égaux et à rejeter toute forme d'exclusion. Elle place les élèves dans des situations qui les amènent à relever quotidiennement les défis de la coopération dans un esprit d'entraide, de solidarité, d'ouverture à l'autre et de respect de soi. Elle leur permet ainsi de faire l'expérience des principes et des valeurs démocratiques sur lesquels se fonde l'égalité des droits dans notre société (MEQ, 2006, p. 50).

Mais encore, le PFEQ poursuit sa définition du vivre-ensemble en affirmant que l'élève doit contribuer « volontiers à l'élaboration de règles de vie basées sur le principe de l'égalité des droits et » doit accepter « de se conformer aux règles établies par les groupes auxquels il appartient » (MEQ, 2006, p. 50).

Selon Durkheim (1922), c'est par le biais de mécanismes d'intégration (le vivre-ensemble) et de régulation (la soumission aux notions communes) que le milieu social façonnera l'enfant à *son image*. Or, il est possible de questionner dans quelle mesure

façonner l'enfant à l'image du milieu social actuel offre les conditions de bien-être telles que définies dans le cadre théorique. On pourrait évoquer à ce sujet les pressions de l'idéologie néolibérale – dont l'accent sur la performance, la compétitivité, la hiérarchisation sociale, l'individualisme, l'efficacité, par exemple – qui agissent comme autant de tropismes d'action et de rapports à soi, aux autres et au monde comme caractéristiques de ce milieu social, et, partant, questionner le bien-fondé de les reproduire.

Ainsi, cette structuration des comportements ou de l'identité, qui est présente au sein du PFEQ, favorise la notion de la socialisation, d'un vivre-ensemble qui pourrait s'avérer incompatible avec l'épanouissement subjectif et potentiellement avec le bien-être des élèves. Le PFEQ souligne également l'importance de se réaliser pleinement dans un environnement éducatif adapté aux besoins des élèves, mais il est ensuite demandé à ces élèves de se conformer et d'intégrer les valeurs du milieu pour finalement arriver à une normalisation des comportements attendus. Selon Fabre et Gohier (2015), on ne peut faire abstraction des transformations et de l'évolution sociale, mais un équilibre devrait être possible entre l'adaptation d'un individu à la société et son émancipation individuelle et collective.

Une seconde tension, inscrite dans le processus de socialisation, est présente dans les cadres normatifs analysés et concerne la dissonance entre l'hétéronomie et l'autonomie de l'élève. L'hétéronomie est une notion selon laquelle un être doit vivre selon les règles qui lui sont imposées et selon les normes établies (Durkheim, 1922). L'autonomie présuppose, pour sa part, que la personne est libre de faire des choix fondés sur un code de conduite authentique qui lui appartient et grâce auquel elle peut effectuer des choix réfléchis (Peters, 1973). S'il est accepté que l'enfant accède à cette autonomie graduellement, les résultats de

recherches récentes permettraient d'envisager que l'enfant dispose dès un très jeune âge de ressources cognitives et émotionnelles pour élaborer, pour lui-même, des règles morales et pro-sociales (Haji et Cuypers, 2008). Nous avons cherché, mais en vain, dans les textes analysés des éléments qui *a minima* soutiendraient la réflexion et le développement des ressources et outils nécessaires à l'enfant pour qu'elle définisse ses valeurs, ses règles et qu'elle évalue ses choix et actions en conséquence.

Si, tel que l'avancent les modèles théoriques des soixante dernières années sur le bien-être des personnes (Maslow, Rogers, Erickson, Ryff, etc.), l'autonomie est une dimension et une condition essentielle au bien-être des personnes. Celle-ci est caractérisée par l'autodétermination, la régulation des pressions sociales pour agir et penser d'une certaine façon, l'autorégulation et l'autoévaluation de ses comportements selon ses règles authentiques et réfléchies propres, il importe de questionner dans quelle mesure la forme scolaire et les règles qu'elle impose, à travers les curricula officiel et réel, soutiennent le développement de l'autonomie.

Il en est question dans le PFEQ qui définit l'école québécoise comme un milieu devant fournir les *conditions* de bien-être. Le texte avance toutefois que les élèves ont l'*obligation* de se conformer, ce qui compromet à la fois la possibilité qu'ils aient de définir eux-mêmes la vie bonne, de définir leurs valeurs et règles propres et un mode de vie qui convient à leur personnalité. En somme, l'obligation de se conformer aux normes et conventions qui caractérisent la société actuelle nuirait aux conditions de bien-être des élèves (Durkheim, 1922 ; Konu et Rimpelä, 2002).

Il est possible de postuler que le bien-être prescrit dans le PFEQ ne correspond pas au bien-être théorique tel qu'il est décrit dans notre cadre théorique et par les différents auteurs (Allardt, 1993 ; Bradburn, 1969 ; Konu et Rimpelä, 2002 ; Ryff, 1995 ; Ryff et Singer, 2008). En effet, le souci du bien-être présenté dans ce curriculum officiel n'est pas nécessairement un enjeu vécu au moment présent par les élèves, mais il serait plutôt en préparation, en quelque sorte différé. Il est effectivement suggéré, dans la finalité souhaitée qu'est l'insertion sociale et professionnelle, que celle-ci est garante de cet état de bien-être tant souhaité par le consensus social (Durkheim, 1922 ; Filloux, 1993 ; MEQ, 2006). Quand est-il du bien-être présent des élèves ? Est-il différé au profit d'un consensus social conditionné, du moins en partie, par des visées néolibérales ? À première vue, il serait possible d'avancer l'hypothèse selon laquelle le bien-être des enfants est en effet en attente, ou plutôt, qu'il sera le résultat d'une diplomation et d'une entrée sur le marché du travail.

Selon les résultats obtenus lors de notre analyse, les paradoxes et tensions qui résident au sein de la PRE sont en continuité avec ceux que l'on retrouve dans le PFEQ. Il est toujours question de mise en place d'un processus de socialisation par une structuration de l'identité des élèves selon les attentes du milieu, mais la façon dont se manifestent ces paradoxes et tensions est quelque peu différente puisqu'on accorde une importance plus significative aux conditions et au climat scolaire (voir tableau 20). Alors, même s'il est énoncé que le milieu doit s'adapter aux besoins des élèves, les résultats de notre analyse ne permettent pas d'identifier des propositions concrètes à ce sujet. La PRE affiche et défend « un ensemble de valeurs humanistes telles que celles de liberté, d'égalité, d'équité, de solidarité et de démocratie » (Fabre et Gohier, 2015, p. 23), mais les finalités semblent plutôt orientées vers le rendement, l'efficacité, la performance, l'adaptabilité, l'engagement, la

concurrence et la compétition, bref des valeurs d'inspiration néolibérale (Fabre et Gohier, 2015). La PRE insiste sur la préparation des élèves à la vie, mais non seulement cette vie ne concerne-t-elle pas la vie de l'élève au moment où il transite par et dans l'école, mais elle est de plus largement définie en termes de marché. Parle-t-on alors d'une école-entreprise (école-fabrique de l'excellence, école-service, école-institution, école-préparation à la vie, école-partenariat, etc.) (Fabre et Gohier, 2015), avec des évaluations standardisées et des standards de performance ?

Tableau 20. Paradoxes et tensions au sein du curriculum officiel

Finalités	Affichées	Promues
Curriculum officiel	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage adapté - Diversification des parcours - Affirmation et conscience de soi - Jugement critique - Autonomie et créativité - Égalité des chances pour tous - Épanouissement personnel et affectif - Actualisation de son plein potentiel - Bienveillance et inclusion - Conditions modernes, sécuritaires et adaptés - Mise en valeur de la diversité des personnes et de l'apprentissage - Relations harmonieuses - Diversité des besoins 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivre-ensemble (intégration) - Gestion du stress - Préparation à la vie - Fonctionner dans des structures - S'appropriier la culture de son milieu - Insertion sociale - Apprentissages qualifiants - Performance du système - Finalité d'études supérieures ou d'entrée sur le marché du travail - Réaffirmation des valeurs québécoises - Succès scolaires et rendement - Conciliation des besoins du marché

5.2.2 Paradoxes et tensions au sein du curriculum réel

Les paradoxes et tensions qui résident au centre du curriculum officiel sont en continuité avec le curriculum réel, mais les manifestations, encore une fois, sont quelque peu différentes. La question selon laquelle les fondements du curriculum réel et la place qu'occupe le bien-être des élèves se pose toujours. À travers la théorie de structuration de

Durkheim (1922), nous cherchions à examiner s'il s'agit de former l'élève idéal, fragmenté en fonction de ses résultats scolaires et qui saura s'adapter au milieu et aux exigences de la performance et de la compétition, ou d'opérationnaliser des valeurs d'inclusion, de bienveillance et d'adaptabilité du milieu scolaire. En somme, il s'agit d'analyser la place concrète et opérationnalisée qu'occupe le bien-être dans les prescriptions des centres de services scolaires.

Nous avons constaté que les plans d'engagement vers la réussite présentent, tout comme le PFEQ et la PRE, des valeurs qu'ils tentent de mettre de l'avant (ce qui est affiché), c'est-à-dire une éducation inclusive, équitable et bienveillante, tout en prescrivant des cibles mesurables (ce qui est promu), propres à un système efficace, performant et qui « prépare les élèves à la vie » par la diplomation et la qualification. Cette tension est confirmée avec l'analyse des PEVR sélectionnés qui affichent des valeurs humanistes incluant un souci pour le bien-être des élèves, mais dont les cibles choisies dressent un tout autre portrait : un de diplomation, de qualification et d'insertion professionnelle. Seules ces cibles sont effectivement opérationnalisées sous forme d'indicateurs, les valeurs affichées n'étant pour leur part pas traduites concrètement dans des actions ou des obligations. Nous pourrions postuler que l'atteinte des cibles doit s'inscrire dans des attitudes de bienveillance, de prise en compte des besoins et d'inclusion nécessaires pour le bien-être des élèves, bien que ce qui est explicite dans les PEVR fasse de l'élève *le moyen* par lequel l'école et le système d'éducation tout entier « réussit » à répondre aux attentes supposément consensuelles de la société, soit celles du marché dans une perspective néolibérale, que nous aborderons un peu plus loin dans ce chapitre. De telles prescriptions n'auraient-elles pas de surcroît tendance à

contraindre les actions des personnes enseignantes qui souhaiteraient en définir les finalités autrement que par la réussite aux évaluations ?

La tension relative à l'autodétermination réside dans le fait que ce concept « tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux, à savoir le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation à l'autrui » (Laguardia et Ryan, 2000, p. 285), alors que le curriculum réel tente plutôt de remplacer cette autonomie et ce besoin de compétence (étroitement lié à la famille thématique *Être – moyen d'accomplissement* quasi absent sinon totalement, des PEVR analysés), par la résilience et l'adaptation des élèves à leur milieu. Dans une perspective d'école démocratique, l'autodétermination devrait aussi permettre aux élèves d'être des artisans de leur propre réussite, d'« avoir le pouvoir sur soi-même, de pouvoir décider de son sort, avoir le courage de penser par soi-même, sans la gouvernance d'autrui, et de faire un usage de notre raison, solidairement et avec d'autres, dans l'intérêt collectif. » (Demers, 2020, p. 20). Nous postulons que les prescriptions relatives à la performance offrent peu de place pour agir en ce sens – pressés à atteindre les cibles, les acteurs et actrices de l'éducation ne seraient-ils pas plutôt orientés vers une régulation plus autoritaire que démocratique du comportement des élèves ?

Pour conclure, notre analyse nous permet de constater des dissonances entre ce qui est affiché et défendu par le curriculum réel (voir tableau 21), soit « un ensemble de valeurs humanistes telles que celles de liberté, d'égalité, d'équité, de solidarité et de démocratie » et ce qui est promu et prescrit qui sont des « valeurs a priori antagonistes, comme celles de compétition et de concurrence, de rendement et d'efficacité » (Fabre et Gohier, 2015, p. 23-24). Il semble par ailleurs exister une continuité dans les paradoxes et tensions à travers les

différents cadres normatifs ; entre ce qui est affiché et défendu, et ce qui est promu et prescrit comme finalités éducatives. S'il est entendu que l'éducation sera toujours un fait social, il nous semble nécessaire de questionner les finalités qui placent l'éducation soit au service de la reproduction de la société telle qu'elle est, avec les failles relatives aux inégalités, aux crises politiques et démocratiques, pour ne nommer que celles-ci. Si l'éducation doit plutôt servir « l'humanité, et l'homme dans l'enfant » (Reboul, 1980, p. 136) et lui fournir les outils pour qu'il devienne soi et libre, elle ne peut être compatible avec des finalités néolibérales.

Tableau 21. Paradoxes et tensions au sein du curriculum réel

Finalités	Affichées	Promues
Curriculum réel du CSSDM	<ul style="list-style-type: none"> - Conditions adaptées - Éducation inclusive - Égalité des chances - Respect des différences - Équité sociale pour le plein épanouissement de tous - Pensée critique - Environnement socioéducatif sain et de qualité - Milieu bienveillant, sain, sécuritaire, stimulant et accueillant pour favoriser le bien-être et l'apprentissage - Autodétermination - Mettre fin à toutes formes de discrimination - Prévention - Favoriser la réussite de tous 	<ul style="list-style-type: none"> - Pratiques efficaces - Développement des compétences essentielles du 21^e siècle - Cohésion sociale - Préparation à la vie - Marché du travail - Maximiser le progrès - Système performance (quantifiable) - Standardisation
Curriculum réel du CSSMB	<ul style="list-style-type: none"> - Approches collaboratives - Parcours diversifiés et adaptés aux besoins des élèves - Milieu inclusif, accueillant, ouvert sur le monde, bienveillant, sain et sécuritaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation performante - Pratiques pédagogiques probantes - Gestion efficace - Compétences du 21^e siècle - Préparation à la vie - Indicateurs quantifiables

La rigidité des programmes actuels, et cette continuité dans les finalités et les cibles choisies (avec ses évaluations standardisées et ses standards de performance) empêchent les

programmes d'évoluer, et donc, contraint cette adaptabilité du milieu envers les élèves et rend difficile l'atteinte de cet état de bien-être (Fabre et Gohier, 2015).

5.3 Approche écosystémique du bien-être des élèves quasi absent des curricula

La convocation du bien-être sous diverses formes dans les trois niveaux de curricula cacherait en fait les finalités effectives du système scolaire. En effet, les résultats de notre analyse semblent indiquer que le bien-être des élèves découlerait de leur conformité aux conditions et exigences préétablies, de leur adaptation à ces cadres et de leur résilience face aux défis qui en découlent.

L'analyse des cadres normatifs fait état d'une perspective déficitaire en ce qui concerne le bien-être des élèves en contexte scolaire, manifeste notamment dans l'usage d'affects négatifs pour décrire et faire référence au bien-être tels que la vulnérabilité, l'exclusion, l'intimidation, le stress et l'anxiété de performance. S'il s'agit des éléments liés au climat scolaire, le rapport du CSE (2020) arrive à tout autre constat. S'appuyant sur les résultats de trois études réalisées entre 2013 et 2018, et voulant que bien que les élèves indiquent dans une certaine mesure et relativement à certaines dimensions du bien-être qu'ils se sentent bien dans leur milieu et se sentent soutenus, de plus en plus d'enfants souffrent du trouble anxieux et se voient prescrire des antidépresseurs (CSE, 2020).

Les données relatives au bien-être perçu par les enfants sont généralement positives à plusieurs égards (ex. : soutien social, justice scolaire, sécurité), mais elles montrent aussi que, de leur point de vue, la vie scolaire comporte son lot de défis (ex. : faible sentiment d'efficacité personnelle, manque d'intérêt pour l'école, faible estime de soi) et de difficultés (ex. : auteur ou victime de violence). [...] Enfin, pour le Conseil, trop d'enfants ne vont pas bien. Cette situation justifie amplement que l'on s'attarde à la recherche de solutions, qui appliquées de manière diligente, pourraient leur permettre de grandir, d'apprendre et de s'épanouir dans un milieu scolaire bienveillant et pour la vie durant. (CSE, 2020, p. 18)

Ainsi, les enfants semblent en général être bien auprès des acteurs scolaires, à l'intérieur du microsystème (leur famille et l'enfant) et du mésosystème (la famille conjugquée à l'école), mais les résultats de recherches portent à croire que les exigences comme celles découlant de la GAR, telle la pression exercée par les examens à enjeux forts, traduites dans les PEVR, la PRE et le PFEQ, pourraient avoir un effet négatif sur leur bien-être (Cassidy, 2010 ; Kern, 2013 ; Maroy, 2021 ; Watson et al., 2014). Dans leur analyse des données longitudinales collectées auprès d'élèves de deuxième secondaire, Klapp et al. (2024) ont constaté un effet délétère d'un contexte axé sur la performance (les notes) sur le bien-être psychologique de la cohorte d'élèves y ayant évolué, en comparaison avec la cohorte ayant évolué dans un contexte moins axé sur la performance. Ils rappellent que « Des chercheurs ont par ailleurs avancé que placer un accent plus important sur l'évaluation et les résultats scolaires peut nuire à la santé mentale, au bien-être et au soutien social des enfants et des jeunes (par exemple Banks & Smyth, 2015 ; Cefai et al., 2021 ; Chamberlin et al., 2018 ; Högberg et al.,

2019), de même pour l'anxiété et l'estime de soi perçue » (Klapp et al., 2024, p. 276-277, notre traduction).⁹

Élaborons davantage sur cette approche écosystémique qui semble avoir un lien avec la théorie de l'acteur réseau, ou la sociologie de la traduction d'Akrich et al. (2006). Le rapport du CSE (2020), qui se concentre principalement sur le milieu, recommande que le milieu scolaire soit mieux outillé pour répondre aux besoins dits multidimensionnels des élèves, mais comment cela est-il possible quand les écoles, dans une perspective de reddition de comptes vis-à-vis des PEVR, voient leurs conditions, leurs pratiques et leurs actions normalisées et contrôlées ? Il faudrait plutôt questionner les assises du système, car même le PFEQ, avec sa mission d'instruire, de socialiser et de qualifier, cache en son fond, des finalités guidées par des visées économiques. Le cadre normatif propose ainsi sa propre définition du bien-être et promeut une conception hédoniste qui vise plutôt le plaisir personnel, les récompenses et le rendement (Laguardia et Ryan, 2000) au service de ce taux de diplomation prescrit. Selon les études réalisées et choisies par le CSE dans son rapport de 2020, les élèves arrivent à être bien dans une certaine mesure et à travers certaines dimensions en raison du soutien des personnes enseignantes (incluant les acteurs et actrices scolaires), parce que ces derniers partagent des valeurs de bienveillance et de justice scolaire. C'est donc dire que ces acteurs et actrices ont un souci pour le bien-être beaucoup plus prononcé que ce qu'on semble trouver dans les curricula officiel et réel. S'ils sont guidés par des valeurs humanistes, mais le rapport de force étant inéquitable puisque c'est un combat

⁹ « *Researchers have argued that changes leading to a stronger focus on assessments can hurt children and youth's mental health, well-being, and social support (...), as well as for anxiety and perceived self-worth.* » p. 276

entre les microacteurs (les familles, les personnes enseignantes et les élèves) et les macroacteurs (les institutions, les organisations et le consensus social), les curricula semblent manier un pouvoir prescriptif et contraignant par une reddition de comptes (ce qui inclut les PEVR), et partant, s'attribuer l'autorité de parler au nom d'un consensus social (Akrich et al., 2006).

Les personnes enseignantes en retour, comme groupe, agissent en fonction de leurs propres finalités, celles guidées par le concept de pratique sociale abordé plus tôt lors de cette recherche et selon la théorie de structuration de Giddens (1979) qui note d'ailleurs cette dualité dans la structure, entre l'individu et l'institution, entre les personnes enseignantes et le curriculum officiel. Les résultats de notre analyse permettent effectivement d'avancer l'hypothèse que bien qu'il existe une « influence effective indubitable des FES » ou finalités éducatives scolaires, « sur la compréhension que les enseignants (...) » se donnent « du curriculum qu'ils doivent mettre en œuvre et, par là, sur leurs pratiques d'enseignement elles-mêmes » (Lenoir et al., 2016, p. 4), les acteurs et actrices de l'école agissent aussi en fonction de leur conscience pratique, qui comporterait des leviers favorisant certaines dimensions du bien-être chez les élèves.

5.4 Échec et détournement de la mission humaniste de l'école

5.4.1 Instruire, socialiser et qualifier

« L'école ne fait pas ce qu'elle dit qu'elle fait » (Lenoir et al., 2016) ! Nous l'avons vu plus tôt, les États généraux sur l'éducation de 1996 ont établi les assises du PFEQ, mais aussi mis de l'avant ce qui allait devenir la mission de l'école québécoise (MEQ, 2006). Les

finalités choisies, soit d'instruire en donnant aux élèves les connaissances, les habiletés et les attitudes pour permettre un apprentissage tout au long de la vie ; de socialiser en leur transmettant les valeurs de la société québécoise que sont l'égalité, la liberté, le respect de l'autre, la justice, la coopération et la solidarité ; et finalement, de qualifier en tenant compte des besoins du marché et des champs d'intérêts des élèves (de leurs aptitudes) dans le but de réussir leur intégration sur le marché du travail (MEQ, 1996), ont été choisies pour guider et donner un sens aux institutions, mais elles ont au final été détournées par des visées néolibérales promues par le curriculum caché. Ce détournement aurait un réel impact sur le bien-être des élèves du primaire au Québec, et selon le CSE et à la lumière des résultats de notre analyse, force est de constater que la finalité « qualifier », a monopolisé la mission de l'école et place le bien-être des élèves en détresse, mais sommes-nous devant l'illusion dite humaniste qui nous a laissé croire que le bien-être des élèves a déjà eu une chance contre les pressions politiques et économiques ?

5.4.2 Le bien-être des élèves dans une perspective néolibérale

L'analyse des différents niveaux de curricula, et surtout l'analyse des PEVR, nous a permis de constater l'importance que prend la gestion efficace, avec sa reddition de compte et son modèle de Nouvelle Gestion Publique (Demers, 2020). Cette GAR semble être en fait qu'un moyen de réguler le système scolaire québécois dans une perspective néolibérale, et permettrait la mise « en place de nouveaux outils de gestion (plans stratégiques) ou de régulation (outils de contractualisation, de reddition de comptes, indicateurs de suivi) censés mieux aligner les objectifs et le fonctionnement des établissements scolaires avec des objectifs fixés contractuellement » (Maroy et Vaillancourt, 2013). Ce nouveau rendre compte

a permis la liquidation de l'héritage des grands chantiers en matière d'éducation et ainsi, détruit ce sur quoi reposaient les grands principes du Rapport Parent, soit une vision humaniste de l'école (Demers, 2020). On assiste, au même moment, à un appauvrissement de l'école et à un détournement de la réelle mission de l'école, et le prix à payer pour cette logique néolibérale pourrait très possiblement être, entre autres choses, le bien-être des élèves. Laval (2010) dénonce également ce désir d'efficacité et cette offensive néolibérale à l'école :

L'économie a été placée plus que jamais au centre de la vie individuelle et collective, les seules valeurs sociales légitimes sont celles de l'efficacité productive, de la mobilité intellectuelle, mentale et affective et de la réussite personnelle. Cela ne peut laisser indemne l'ensemble du système normatif d'une société et son système d'éducation. (Laval, 2010, p. 33)

Demers (2020) note plus récemment que « l'institution scolaire établie par le Rapport Parent a été absorbée par les forces du néolibéralisme et l'éducation est conséquemment pensée en termes économiques », et ce au détriment des élèves et des acteurs qui évoluent dans le milieu scolaire (p. 2). Même si on tente tant bien que mal de mesurer l'état du bien-être des élèves, notamment par les nombreuses enquêtes menées dans le cadre du PISA par l'OCDE ou de l'Institut national de santé publique du Québec, il appert qu'au final on ne mesure que la performance du système et de ses élèves (la diplomation), et plaçant les écoles publiques québécoises en concurrence les unes avec les autres (Demers, 2020 ; Fabre et Gohier, 2015 ; Laval, 2010).

CONCLUSION

En conclusion, cette étude de cas documentaire présente la place accordée au bien-être des élèves et de son opérationnalisation par les différents niveaux de curricula. Elle témoigne d'une transposition curriculaire des visions et des valeurs d'une société et expose les finalités du curriculum caché qui s'immiscent à tous les niveaux des curricula.

Le premier objectif de cette recherche a été d'identifier et de décrire les finalités et énoncés des cadres normatifs du système d'éducation québécois et du curriculum des écoles primaires québécoises qui témoignent d'un souci du bien-être des élèves. L'interprétation des résultats a permis de dégager que ce qui est affiché et défendu par les curricula est « un ensemble de valeurs humanistes telles que celles de liberté, d'égalité, d'équité, de solidarité et de démocratie », mais ce qui est promu dresse un tout autre portrait, soit des « valeurs a priori antagonistes, comme celles de compétition et de concurrence, de rendement et d'efficacité » (Fabre et Gohier, 2015, p. 23-24). Le système d'éducation québécois tel que nous le connaissons aujourd'hui, a été construit comme nous l'avons vu plus tôt, à la suite notamment, des réformes éducatives des années 1960 qui ont imaginé une école tel un atelier d'apprentissage intellectuel et humain, et où les programmes d'études seraient aménagés en fonction des besoins de l'enfant. Or, les résultats démontrent que les programmes, quoique

construits avec un certain souci de bien-être, sont principalement guidés par des finalités à visées néolibérales issues du curriculum caché. Le souci pour le bien-être des élèves est bien présent, mais il est grandement affecté par les finalités du curriculum caché.

Le second objectif de cette recherche était de décrire comment les finalités et énoncés sont transposés dans les cadres prescriptifs locaux et contextuels que sont les plans d'engagement vers la réussite et les indicateurs qui les caractérisent. L'analyse du PFEQ, de la PRE et des PEVR a permis de constater une continuité en termes de finalités. En effet, les PEVR analysés évoquent une priorité accordée aux finalités de diplomation et de qualification, ainsi qu'à l'efficacité dans la gestion et l'enseignement. Ils utilisent des cibles quantifiables dans une optique de reddition de compte en lien avec les plans stratégiques du MEQ (2022; 2023b) et la GAR. Malgré cela, on dénote un souci manifeste à l'égard du bien-être des élèves.

Pour cette recherche, il est possible de relever quelques limites méthodologiques. Tout d'abord, nous l'avons démontré au deuxième chapitre, le bien-être est un concept multidimensionnel qui le rend difficile à mesurer (CSE, 2020). Conséquemment, si un autre modèle conceptuel du bien-être à l'école avait été développé (celui développé dans le cadre de cette recherche fut basé sur les recherches d'Allardt, 1993 ; de Konu et Rimpelä, 2002 ; de Ryff, 1995), l'analyse aurait très probablement produit des résultats différents, quoique pas nécessairement contradictoires puisqu'il existe tout de même un consensus quant aux dimensions sélectionnées (Ferrière et al., 2016). Une autre limite concerne les cadres prescriptifs locaux, c'est-à-dire les PEVR du CSSMB et du CSSDM, qui ne permettent pas une généralisation des données. Effectivement, leurs contextes ne sont pas identiques en tous points aux autres PEVR des centres de services scolaires à travers le Québec, quoique le but

premier d'une étude de cas n'étant pas toujours la généralisation des données (issue de la vision positiviste des sciences sociales), mais selon certains (Erickson, 1986 ; Merriam, 1988), « la recherche qualitative, et notamment l'étude de cas particuliers, peut permettre au chercheur d'observer et d'analyser un phénomène distinct en cours de processus, de naissance, de progression et de dépérissement. » (Karsenti et Demers, 2011, p. 249). Le phénomène ici en évolution étant l'opérationnalisation du curriculum officiel dans les écoles du Québec au regard du bien-être des élèves, à travers les cadres prescriptifs locaux que sont les PEVR. Une autre limite concerne l'actualisation du curriculum réel dans la pratique des acteurs et actrices scolaires (Giroux, 1981), et le curriculum caché, celui qui se manifeste dans le discours des personnes enseignantes (Giroux, 1981), et « dans les interactions quotidiennes entre élèves, enseignants, directions, personnel de soutien » (Demers, 2011, p. 269). Cependant, les circonstances et le contexte dans lequel cette recherche a été réalisée, conjuguées à la crise sanitaire mondiale, n'ont pas permis de collecter les données sur le terrain et donc, nous n'avons pas été en mesure de décrire la réalité vécue par les acteurs et actrices scolaires, et les élèves au regard du bien-être.

Toutefois, cette recherche se démarque par son analyse d'étude de cas documentaires des curricula au regard du souci du bien-être des élèves, qui n'a pas encore été exploré au Québec ; il est souvent question d'études du bien-être des élèves, des curricula ou de finalités néolibérales, mais pas, à notre connaissance et lors de la rédaction de ce mémoire, du bien-être au sein des curricula. Ce qui constitue l'essence même du bien-être, qui est en fait un débat vieux comme le monde, est de plus en plus exploré et mesuré, mais il y a eu très peu d'occasions qui ont donné lieu à l'étude des processus dynamiques qui favorisent le bien-être et donc, tentées d'identifier et de décrire ces processus dans un contexte scolaire québécois

qui pourraient le favoriser (Laguardia et Ryan, 2000). Les résultats obtenus grâce à cette recherche ont permis de confirmer l'importance du bien-être des élèves, mais aussi que les cadres normatifs ont un rôle à jouer dans l'atteinte de ce dernier.

Dans un futur rapproché, l'exploration de l'opérationnalisation des curricula officiel et réel en contexte scolaire, en lien avec le souci du bien-être, conjuguée à une observation de la pratique enseignante, serait un sujet de recherche intéressant et viendrait compléter l'analyse effectuée de la présente recherche. Les résultats d'une telle étude permettraient de poursuivre le lien entre les curricula officiel et réel, et ce qui est actualisé dans la pratique enseignante et qui plus est, comment les personnes enseignantes perçoivent et définissent le bien-être des élèves et comment tout cela est intégré dans leur pratique.

Références

- Allan H, T., Smith, P. et O’Driscoll, M. (2011). Experiences of supernumerary status and the hidden curriculum in nursing: a new twist in the theory–practice gap? *Journal of Clinical Nursing*. 20/5(6), 847-855. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2702.2010.03570.x>
- Allardt, E. (1993). « Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research ». Dans *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Apple, M. (2004). *Ideology and the Curriculum*. New York: Routledge.
- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris : École des mines de Paris.
- Ball, S.J. (2003). The Risks of Social Reproduction: the middle class and education markets. *London Review of Education*. 1(3), 163-175.
doi: <https://doi.org/10.1080/1474846032000146730>
- Ball, S.J. (2021). *The Education Debate (Fourth Edition)*. Policy Press.
- Banks, J. et Smyth, E. (2015). ‘Your whole life depends on it’: Academic stress and high-stakes testing in Ireland. *Journal of Youth Studies*. 18(5), 598-616.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992317>
- Barlatier, P.J. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. Dans Françoise Chevalier éd., *Les méthodes de recherche du DBA*. Caen. EMS Éditions. 126-139

- Bartlett, L. et Vavrus, F. (2014). Transversing the Vertical Case Study: A Methodological Approach to Studies of Educational Policy as Practice. *Anthropology & Education Quarterly*. 45(2). 131-147. <https://doi.org/10.1111/aeq.12055>
- Beaucher, H. (2012). *Le bien-être à l'école. Bibliographie*. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires du Centre International Des Études Pédagogiques.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Burgess, R. G. (1986). *Sociology, Education and Schools: An Introduction to the Sociology of Education*. New York: Nichols Publishing Co.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bryant, F.B. et Veroff, J. (1982). The structure of psychological well-being: A sociohistorical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(4), 653-673.
- Cassidy, C. (2009). *Thinking Children: The concept of 'child' from a philosophical perspective*. London: Bloomsbury Publishing.
- Cefai, C., Simões, C. et Caravita, S. (2021). A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU. *NESET report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

Centre de services scolaire de Montréal (2018). *Plan d'engagement vers la réussite 2018-2022*. Montréal.

Centre de services scolaire de Montréal (2023). *Plan d'engagement vers la réussite 2023-2027*. Montréal.

Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (2018). *Plan d'engagement vers la réussite 2018-2022*. Montréal.

Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (2023). *Plan d'engagement vers la réussite 2023-2027*. Montréal.

Chakor, T. (2010). La promotion du bien-être et la prévention des risques psychosociaux au sein de la sphère professionnelle : des représentations divergentes aux enjeux préventifs. Dans A. Florin et M. Préau (dir.), *Le bien-être*, Paris : L'Harmattan. 133-145.

https://hal.science/file/index/docid/584414/filename/CHAKOR_Tarik_La_promotion_du_Bien-etre_et_la_prevention_des_RPS_au_sein_de_la_sphere_professionnelle_DocNantes_.pdf

Chamberlain, K., Yasué, M. et Chiang, A. (2023). The Impact of Grades on Student Motivation. *Active Learning in Higher Education*, 24(2), 109-124.

Cifali, M. (2025). Démarches cliniques. Dans F.-M. Prot (éd), *Psychanalyse et éducation*. Presse universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/131d5>

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec & Parent, A.M. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans*

la province de Québec. Deuxième partie ou Tome II : Les structures pédagogiques du système scolaire. A. Les structures et les niveaux d'enseignement. Québec : Gouvernement du Québec.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec & Parent, A.M. (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Troisième partie ou Tome III : L'administration de l'enseignement. A. Diversité religieuse, culturelle, et unité de l'administration. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (1987). *Les défis éducatifs de la pluralité*. Québec : Gouvernement du Québec. [50-0358-AV-defis-educatifs-de-la-pluralite.pdf](https://www.gouv.qc.ca/publications/50-0358-AV-defis-educatifs-de-la-pluralite.pdf)
(gouv.qc.ca)

Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec : Gouvernement du Québec.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/cap-sur-lequite-rebe-2014-2016-50-0494/>

Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Québec : Gouvernement du Québec.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/bien-etre-enfant-50-0524/>

Corbo, C. et Couture, J.P. (2000). *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

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

- Cordeau, W. (2020). Le « virage du succès » ou celui de la performite? *À Bâbord ! Revue sociale et politique*. (86), 16-17. [Le « virage du succès » ou celui de la performiez? \(erudit.org\)](http://erudit.org)
- Cowen, E.L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, 22(2), 149-179.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks : Sage.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté : études multicas* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). *Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/5079/>
- Demers, S. (2020). *La guerre contre l'école publique et ses enseignant•es*. Saint-Joseph-du-Lac : M Éditeur.
- Demers, S. et Éthier, M-A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignements de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique. *Éducation & Didactique*. 7(2). <http://educationdidactique.revues.org/1743>
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : Les Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., Mons, N. et Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie*. 164. <https://rfp.revues.org/2121>

- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Dans Wittrock, M.C. (dir.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan. 119-161.
- Fabre, M. et Gohier, C. (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Rouen. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A. et Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 3(111). 341-365.
<https://shs.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2016-3-page-341?lang=fr>
- Filloux, J.-C. (1993). Émile Durkheim. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Vol. XXIII (1-2), 305-322.
- Florin, A. et Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école : Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves*. Paris : Conseil National d'évaluation du système scolaire (CNESCO).
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (2015). Texte établi et introduit par Martin Rueff. « Introduction » à l'Archéologie du savoir. *Les Études philosophiques*, 153(3), 327-352.
- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique*. (64), 421-444.

- Fourez, G. (2006). *Éduquer enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés*. De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/eduquer--9782804150464-page-43?lang=fr>
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London : MacMillan.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia : Temple University Press.
- Gohier, C. (2002). Les finalités de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 30(1), 1-6. <https://doi.org/10.7202/1079536ar>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*. 24, 3-17.
- Goldstein, R. (1998). *Analyser le fait éducatif : ethno-éducation comparée, une démarche, un outil*. Lyon : Chronique sociale.
- Gouvernement du Québec (2018). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec : Éditeur officiel du Québec. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/I-13.3,%20R.%208.pdf>
- Haji, I. et Cuypers, S. (2008). Authenticity-Sensitive Preferentism and Educating for Well-Being and Autonomy. *Journal of Philosophy of Education*. 42(1), 85-106. <https://philpapers.org/rec/HAJAPA-2>
- Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M. et Petersen, S. (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school

reform. *Journal of Education Policy*. 36(1), 84-106.

<https://doi.org/10.1080/02680939.2019>

Huard, V. (2007). « Lenoir, Y., Larose, F. et Lessard, C. (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* ». *Recherche et formation*. 55, 156-157.

<http://rechercheformation.revues.org/920>

Jonnaert, P. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : Un trompe-l'œil épistémologique? *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. 1(2), 223-230.

<http://dx.doi.org/10.1080/14926150109556463>

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). Chapitre 10. L'étude de cas. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *La recherche en éducation*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. 229-252

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Kern, D. (2013). Zombie Ideas in Education: High-Stakes Testing and Graduation Policies. *New England Reading Association Journal*. 49(1), 96.

Klapp, T., Klapp, A. & Gustafsson, JE. (2024). Relations between students' well-being and academic achievement: evidence from Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*. 39, 275-296.

Konu, A. et Rimpelä, M. (2002). *Well-being in schools: a conceptual model*. Oxford: Oxford University Press. 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>

Laguardia, J. et Ryan, R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.

Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise !* Paris : La Découverte.

Lecomte, J. (2009). *Introduction à la psychologie positive*. Paris : Éditions Dunod.

<https://www.cairn.info/introduction-a-la-psychologie-positive--9782100705337.htm>

Legendre, R. (2001). *Une éducation...à éduquer*. Éditions Guérin, Montréal.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e éditions*. Montréal : Éditions Guérin.

Lenoir, Y., Adigüzel, O., Lenoir, A., Lebâneo, J.C. et Tupin, F. (2016). *Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Tome 1. Fondements, notions et enjeux socioéducatifs*. Saint-Lambert : Éditions Cursus Universitaire.

Lenoir, Y. et Bouillier-Oudot, M.H. (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Levasseur, L. (2015). Le(s) rôle(s) de l'école et les principes régulateurs des systèmes éducatifs dans un monde pluriel. Dans Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M-A. (dir.), *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques*. (47-87). Montréal, Canada : Éditions MultiMondes.

Loi sur l'instruction publique. RLRQ c. I-13.3.

<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3>

- Maroy, C. et Vaillancourt, S. (2013). Le discours syndical face à la Nouvelle Gestion publique dans le système d'éducation québécois. *Éducation et Sociétés*. 32(2), 93-108.
- Maroy, C. (2021). *L'école Québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- McCowan, T. (2008). *Curricular transposition in citizenship education*. Theory and Research in Education. 6(2), 153-172.
- Merriam, S. (1988). *Case Study in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec (livre vert)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1996). *États généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?i dn=11426
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec.
- <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40558>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec :

Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire>

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2022). *Plan stratégique. 2019-2023*. Québec : Gouvernement du Québec.

<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4484832>

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2023a). *Indicateurs de gestion 2020-2021*.

Centres de services scolaires/Commissions scolaires. Québec : Gouvernement du

Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn->

[contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Access-information/reponses-transmises/2023/22-583_Diffusion.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Access-information/reponses-transmises/2023/22-583_Diffusion.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2023b). *Plan stratégique. 2023-2027*. Québec :

Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn->

[contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2024). *Tableau de bord de l'éducation*.

Québec : Gouvernement du Québec. [Site Web]. Consulté le 28 septembre 2024.

<https://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *L'organisation des services*

éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Québec : Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2014). *Indicateurs de gestion 2012-2013. Commissions scolaires*. Québec : Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_gestion_CS_2012-2013.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). LAB_ÉCOLE. (2019).

Penser l'école de demain. Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.lab-ecole.com/wp-content/uploads/2019/04/Penser-ecole-demain-Lab-Ecole-2019-BR-2019.pdf>

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2015).

Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Éditions 2014. Québec : Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_pps_2014.pdf

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*. 26(1), 110-138.

Nadeau, J.-B. (2025, 26 février). Les leçons de Marguerite-Bourgeoys. *L'Actualité*.

[https://lactualite.com/societe/les-lecons-de-marguerite-bourgeoys/#:~:text=Avec%20un%20taux%20de%20diplomation,%2C6%20%25%20de%20diplomation\).](https://lactualite.com/societe/les-lecons-de-marguerite-bourgeoys/#:~:text=Avec%20un%20taux%20de%20diplomation,%2C6%20%25%20de%20diplomation).)

Normatif. (s.d.). Dans *Le Robert. Dico en ligne*.

https://dictionnaire.lerobert.com/definition/normatif#google_vignette

Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2009). *Assurer le*

bien-être des enfants. Paris : Éditions OCD. https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/assurer-le-bien-etre-des-enfants_9789264059368-fr

Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2014). Résultats

du PISA 2012 : Des élèves prêts à apprendre : Engagement, motivation et image de soi (Volume III). *PISA*. Paris : Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264205345-fr>

Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2015). Relations

enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école? *PISA à la loupe*. 50, Paris : Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/5js32n6bn8d2-fr>

Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2018a), *Le Futur*

de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030. Paris : Éditions OCDE.

https://www.oecd-ilibrary.org/education/le-futur-de-l-education-et-des-competences_82baabcc-fr

- Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2018b), *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. Paris : Éditions OCDE.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-fr>
- Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2019a). *Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves*. Paris : Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>
- Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2019b). *PISA 2018 Results. What school life means for students' lives. (Volume III)*. Paris : Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Ouellet-Vézina, H. (2021, 16 juin). Québec confirme la mise sous tutelle du CSSDM. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2021-06-16/importantes-lacunes/quebec-confirme-la-mise-sous-tutelle-du-cssdm.php>
- Overgaard, V.J. (1994). *Teaching conceived as a social practice*. Thèse de doctorat inédite. Université Simon Fraser, Colombie Britannique.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologique exemplaires. *Recherches Qualitatives*. 27(2), 133-151.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans : Paillé, P. et Mucchielli, A. (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (269-357). Paris : Armand Colin.

- Paquay, L. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes? Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (57-98). Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Palluy, J., Arcand, L., Choinière, C., Martin, C. et Roberge, M-C. (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être : agir efficacement en contexte scolaire*. Institut National de Santé Publique du Québec [INSPQ]. Gouvernement du Québec.
<https://www.inspq.qc.ca/publications/1065>
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
- Peters, R. (1973). Aims of Education: A Conceptual Enquiry. Dans Peters, R. (dir.), *The Philosophy of Education*. (1-35). Oxford: Oxford University Press.
- Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York: Teachers College Press.
- Prescrit. (2005). Dans P. Merlet (dir.), *Le Petit Larousse Illustré*. Larousse.
- Projet de loi 105 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique*. (2016). 1^{re} sess., 41^e lég.
https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_client/lois_et_reglements/LoisAnnuelles/fr/2016/2016C26F.PDF
- Projet de loi 23 : Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*. (2023). 1^{re} sess., 43^e lég.

<https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-23-43-1.html>

- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation : Analyse du discours pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reich, J.W. et Zautra, A. (1981). Life events and personal causation: Some relationships with satisfaction and distress. *Journal of Personality and Social Psychology*. 41(5), 1002-1012. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.5.1002>
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire politique*. 12(2), 117-128.
- Rousseau, J. et Dubé, M. (1993). Déterminants personnels, relationnels et environnementaux du bien-être psychologique des personnes âgées. *Revue québécoise de psychologie*. 14(3), 3-29.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57, 1069-1081.
- Ryff, C.D. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69(4), 719-727.
- Ryff, C.D. et Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*. (9), 1-28.

- Ryff, C.D. et Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*. (9), 13-39.
- Secrétariat du Conseil du trésor. (2014). *Guide de gestion axée sur les résultats*. Québec : Gouvernement du Québec.
- https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/cadre_gestion/GuideGestionAxeResultat.pdf
- Storey, J. (2014). *New Perspectives on Human Resource Management* (Routledge Revivals). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315740560>
- Swidler, A. (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*. 5(2), 273-286.
- Swidler, A. (2001). What anchors cultural practices. Dans Schatski, T., Knorr Cetina, K. et von Savigny, E. (dir.), *The practice turn in contemporary theory*. (83-101). New York : Routledge.
- Tardif, M., Lessard, M. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, 23(1), 55-69.
- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou : Les Éditions CEC Inc.
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (s.d.). *À propos de la convention relative aux droits des enfants*. [Site Web].
- <https://www.unicef.ca/fr/discover-fr/article/a-propos-d%27une-gouvernance-axee-sur-les-enfants>

- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (1989) *La Convention relative aux droits de l'enfant*.
<https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/hrbodies/crc/crc-fr.pdf>
- Van Oudenhove, L. et Cuypers, S.E. (2010). The Philosophical "Mind-Body Problem" and Its Relevance for the Relationship Between Psychiatry and the Neurosciences. *Perspectives in Biology and Medicine*. 53(4). 545-557. [Project MUSE - The Philosophical "Mind-Body Problem" and Its Relevance for the Relationship Between Psychiatry and the Neurosciences \(jhu.edu\)](https://www.jhu.edu/~biomed/pbm/)
- Voyer, P et Boyer, R. (2001). Le bien-être psychologique et ses concepts cousins, une analyse conceptuelle comparative. *Santé Mentale au Québec*. 26(1), 274-296.
<http://id.erudit.org/iderudit/014521ar>
- Watson, C., Dankiw, J., Johanson, M. et Loder, M. (2014). Effects of High-Stakes Testing on Third Through Fifth Grade Students: Student Voices And Concerns For Educational Leaders. *Journal of Organizational Learning and Leadership*. 12(1). 1-11.
<https://www.leadingtoday.org/e-journal/effects-of-high-stakes-testing-on-third-through-fifth-grade-students-student-voices-and-concerns-for-educational-leaders/>
- Weber, J.-M. et Voynova, R. (2021). II – Qu'est-ce que l'École ? *Le décrochage scolaire. Un processus de constructions et de déconstructions* (p. 29-43). Champ social.
<https://shs.cairn.info/le-decrochage-scolaire--9791034604685-page-29?lang=fr>
- Yin, R. K., (2003) *Case Study Research. Design and Methods* (3e édition). Thousand Oaks : Sage Publications.

APPENDICE A – LES SIX DIMENSIONS DU BIENÊTRE SELON RYFF

Les six dimensions du bien-être de Ryff (1995)

Dimensions	Définitions
Acceptation de soi	L'acceptation de soi se définit par une attitude positive envers soi, reconnaître et accepter les multiples facettes de soi, incluant les bonnes et mauvaises qualités, et se sentir bien avec son passé.
Relations avec les autres	Cette dimension signifie avoir des relations avec les autres qui soient chaleureuses, satisfaisantes et de confiance. De plus, l'individu doit être préoccupé par le bien-être des autres et être capable d'empathie, d'affection et d'intimité. Finalement, pour cette dimension, la personne doit comprendre le principe de donner et de recevoir dans les relations avec les autres.
Autonomie	L'autonomie représente l'autodétermination et l'indépendance. De plus, la personne doit être capable de résister aux pressions sociales afin de penser et se comporter comme elle le croit. Également, les comportements doivent avoir originé de l'intérieur et la personne doit s'évaluer selon ses propres barèmes.
Maîtrise sur l'environnement	Cette dernière réfère au sentiment de maîtrise et de compétence pour gérer son environnement et de contrôler un nombre important d'activités externes. Aussi, cela signifie faire un usage efficace des opportunités et de choisir ou de créer des contextes profitables pour ses besoins et ses valeurs personnelles.
But dans la vie	En plus d'avoir un but dans la vie, la personne doit percevoir un sens dans sa vie présente et son passé. Également, la personne doit avoir des croyances qui donnent un sens à la vie et avoir des objectifs dans cette vie.
Croissance personnelle	La personne a le sentiment de s'épanouir, grandir et se développer. Elle est ouverte aux nouvelles expériences et elle a le désir de réaliser son plein potentiel. Elle remarque une amélioration de soi et de ses comportements avec le temps. Enfin, les changements qu'elle a effectués et qu'elle réalise semblent être influencés par la connaissance de soi et de son efficacité personnelle.

Source : Voyer et Boyer, 2001, p. 277

APPENDICE B – CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉS

Critères de scientificités

Critère d'évaluation	Description	Techniques proposées
Crédibilité (validité interne)	Renvoie à l'accord entre les vues des participants et la représentation que le chercheur se fait d'eux.	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement prolongé sur le terrain • Observation soutenue • Triangulation • Recherche d'explications divergentes • Débriefage ou <i>debriefing</i> (vérification externe)
Transférabilité (validité externe)	Renvoie à l'exactitude de la description servant à juger de la similarité avec d'autres situations de telle sorte que les résultats peuvent être transférés.	<ul style="list-style-type: none"> • Notes réflexives • Description dense et détaillée
Fiabilité (fidélité)	Renvoie à la stabilité des données dans le temps et dans les conditions.	<ul style="list-style-type: none"> • Tracé de l'audit • Triangulation • Notes réflexives
Confirmabilité (objectivité)	Renvoie au lien entre les données, les résultats et l'interprétation.	<ul style="list-style-type: none"> • Tracé de l'audit • Triangulation • Vérification par les membres

Source : Fortin et Gagnon, 2016, p. 3