AVIS PRÉSENTÉS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

2012

Commission de l'éducation en langue anglaise

Québec

Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport,
ISBN : 978-2-550-65754-5
ISBN PDF : 978-2-550-65755-2
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2012
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2012

12 00194

AVIS PRÉSENTÉS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

2012

Commission de l'éducation en langue anglaise

Table des matières

L'importance des services éducatifs complémentaires pour la réussite scolaire **page 5**

1. Les services et programmes prescrits page 5
2. La situation des écoles anglophones page 7
3. Les écueils page 8
4. Pénurie de ressources page 8
5. Modèle pédagogique des services complémentaires page 12
6. Sommaire page 13
7. Recommandations page 14
8. Annexe page 16

Un meilleur encadrement pour des écoles plus sécuritaires **page 21**

1. Introduction page 21
2. Des écoles-sécuritaires page 22
3. Intimidation page 25
4. Mémoire sur le projet de loi 56 page 27
5. Stratégies recommandées pour créer des écoles sécuritaires page 27
6. Annexe 1 : *Programmes de promotion de la sécurité dans les écoles* page 32
7. Annexe 2 : Mémoire de la CELA sur le projet de loi 56 page 36

COMMISSION DE L'ÉDUCATION
EN LANGUE ANGLAISE

L'importance des services éducatifs complémentaires pour la réussite scolaire

MÉMOIRE À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION,
DU LOISIR ET DU SPORT

MARS 2012

L'importance des services éducatifs complémentaires pour la réussite scolaire

Le présent avis fait suite à la reconnaissance par la ministre, lors de sa visite de février 2011 à la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA), de la nécessité d'améliorer les services éducatifs complémentaires, qui restent un sujet de préoccupation pour toutes les commissions scolaires anglophones et un réel problème dans les régions. Il est fondé sur l'examen de la Loi sur l'instruction publique (RSQ, c. I-13.3, art. 447[1]), sur les documents intitulés *L'École, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*[2] et *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*[3], ainsi que sur les réflexions des membres et des invités de la CELA. Il répond aux questions suivantes :

- Quel conseil la CELA peut-elle donner au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour l'aider à remplir sa promesse de hausser la diplomation à 80 p. 100 de tous les élèves d'ici 2020?
- Quelle est la contribution des services éducatifs complémentaires à la réussite des élèves?
- De quelles ressources complémentaires les commissions scolaires et, surtout, celles du secteur anglophone, disposent-elles actuellement pour aider les élèves à réussir?
- De quelles ressources ont-elles besoin pour hausser les chances de réussite de tous les élèves?

Depuis douze ans, les décideurs se concentrent sur l'application du curriculum refondu et minimisent le rôle des services éducatifs complémentaires dans la réussite scolaire. La CELA considère pourtant que ce rôle ne fait aucun doute et que tous les partenaires peuvent contribuer à la réussite des élèves. Certes, le Ministère donne plus d'argent aux commissions scolaires pour leur permettre d'engager des professionnels capables d'offrir des services éducatifs complémentaires, mais les besoins excèdent encore les ressources disponibles à tous égards. La CELA énumère ici certaines de ces carences.

1. LES SERVICES ET PROGRAMMES PRESCRITS

L'article 5 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire garantit douze services aux élèves, soit :

- promotion de la participation de l'élève à la vie éducative;
- éducation aux droits et aux responsabilités;
- animation, sur les plans sportif, culturel et social;
- soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire;
- information et orientation scolaires et professionnelles;
- psychologie;
- psychoéducation;
- éducation spécialisée;
- orthopédagogie;
- orthophonie;
- santé et services sociaux;
- animation spirituelle et engagement communautaire.

---

1 Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, RQ, c. I-13.3, art. 3.1 (version à jour au 1er janvier 2012).

2 Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *L'École, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2009.

3 Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, Gouvernement du Québec, 2002.

L'article 4 du Régime pédagogique classe ces services en quatre programmes, soit :

- services de soutien;
- services d'aide à l'élève;
- services de vie scolaire;
- services de promotion et de prévention.

Ce faisant, le Régime pédagogique regroupe des objectifs éducatifs qui ressortissent à plus d'un membre du personnel scolaire, ce qui rompt avec la définition traditionnelle des programmes de services complémentaires par champ d'activité (la vie scolaire, par exemple) ou par champ de pratique professionnelle (la psychologie, par exemple). Le Régime amène les commissions scolaires à bâtir des programmes qui obligent les fournisseurs de services à travailler en collégialité pour répondre aux besoins des élèves. Ce décloisonnement rejoint la recherche d'une vision plus intégrative des services aux élèves et tient compte de la démarche qui sous-tend le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)[4].

[4] DASSC, *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, p. 14.

2. LA SITUATION DES ÉCOLES ANGLOPHONES

La communauté anglophone réussit fort bien à intégrer aux classes ordinaires les élèves qui ont des besoins particuliers. (De fait, la CELA a entendu dire qu'on transfère certains élèves du secteur francophone au secteur anglophone pour qu'ils bénéficient de ce type d'enseignement). Pourtant, malgré l'augmentation du nombre d'élèves qui ont des besoins particuliers et d'élèves à risque, l'effectif global et, partant, le financement, diminuent. Les commissions scolaires font véritablement plus avec moins.

Nombre d'EHDAA dans les commissions scolaires anglophones du Québec

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Primaire	5631	5791	5887	6277	7395	7055
Secondaire	7560	8115	8202	8925	8952	S. O.

Source : AGIR, 30 janvier 2012

Évolution de l'effectif scolaire des commissions scolaires anglophones

	2006-2007	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Primaire	56 137	51 518	50 323	49 174
Secondaire	44 551	43 414	42 607	40 941
ENSEMBLE	100 688	94 932	92 930	90 115

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – P21sc1 : Tableau 1 : Prévision de l'effectif associé à la commission scolaire (une fiche par commission scolaire anglophone) réseau publique, 18 février 2011.

Des contraintes financières et des réductions de personnel ont imposé des choix difficiles. Par ailleurs, les services de promotion et de prévention sont un peu négligés parce que les commissions scolaires sont en mode réactif plutôt que préventif. Pourtant, la recherche montre l'importance du sentiment d'appartenance à l'école au regard de la persévérance de même que le besoin qu'a chaque élève de pouvoir consulter une ou un adulte, d'où la nécessité d'intensifier les services de vie scolaire et les services de promotion et de prévention. Les exercices destinés à développer le sens du leadership que procurent diverses activités parascolaires, le parlement étudiant et la représentation des élèves du secondaire au conseil scolaire stimulent fortement ce sentiment d'appartenance, bien que les élèves à risque y soient généralement sous-représentés et doivent donc être encouragés à participer. Certaines écoles se sont associées à des ligues sportives pour offrir des activités comme le football ou le hockey après l'école. Dans les régions, le partenariat est généralement avec une école francophone.

Les parents du secteur anglophone participent généralement de près à la vie scolaire, ce qui, selon la recherche, est favorable à la réussite scolaire des élèves. Dans certaines communautés, toutefois, il est difficile de recruter des bénévoles parmi les parents ou d'assurer la participation des parents : les parents célibataires, les parents des quartiers défavorisés, ceux qui ont des problèmes personnels ou qui ont eu une mauvaise expérience de l'école ont rarement la motivation, l'intérêt ou les moyens de

participer à l'éducation de leurs enfants. Il y a parfois aussi des problèmes trop complexes, même pour les parents et les enseignants les plus dévoués.

Enfin, toutes les commissions scolaires doivent gérer leurs ressources frugalement et tirer le meilleur parti de rares professionnels, ce qui relève du défi dans les régions, où les écoles sont généralement loin des cabinets de consultation et si éloignées les unes des autres. Le temps consacré aux déplacements diminue le temps auprès des élèves.

3. LES ÉCUEILS

Les tragédies rapportées avec sensationnalisme dans la presse mettent en évidence le besoin qu'ont certains élèves d'un soutien social et psychologique. Mais ce n'est là que la pointe de l'iceberg. Beaucoup d'autres ont des besoins qui ne font pas les manchettes mais leur vie et leurs résultats seraient meilleurs s'ils bénéficiaient de services éducatifs complémentaires en anglais. Les commissions scolaires anglophones réussissent généralement fort bien l'intégration en classe ordinaire des élèves qui ont des besoins particuliers, souvent par défaut d'ailleurs, dans les petites écoles où il n'y a qu'une classe de chaque échelon. Il faut tout de même impérativement déployer plus d'efforts pour les enfants qui risquent l'échec. L'insuffisance des services en anglais est particulièrement manifeste dans les régions, mais elle touche aussi les quartiers métropolitains.

La charge des enseignants augmente du fait qu'on attend de l'école des fonctions qui relèvent traditionnellement plus des parents. D'où le besoin d'une collaboration plus étroite entre tous les partenaires de l'éducation.

> « La frontière entre les services d'enseignement et les services complémentaires devient alors beaucoup plus perméable, et ce sont toutes les catégories de personnel de l'école qui doivent collaborer avec les parents et les partenaires de la communauté pour faire germer chez tous les élèves des compétences essentielles à leur insertion dans la société de demain[5]. »

Puisque la réussite scolaire nécessite, à l'évidence, cette démarche pluridisciplinaires des services éducatifs complémentaires, la CELA déplore l'absence de professionnels autres que les enseignants dans la liste des « acteurs » du document *L'école, j'y tiens*[6]!

4. PÉNURIE DE RESSOURCES

Ces obstacles nuisent à la prestation des services dans tout le système, au secteur des jeunes comme au secteur des adultes et au secteur professionnel. Ils sont pires encore à certains égards dans le milieu anglophone, en particulier dans les régions. Cette section précise justement les domaines où l'insuffisance des services est particulièrement inquiétante et les services les plus nécessaires à la réussite scolaire au secteur des jeunes.

Les besoins sont tout aussi grands dans les secteurs de la formation des adultes et de la formation professionnelle, où les services éducatifs complémentaires sont encore moins accessibles. Non seulement les difficultés d'apprentissage sont les mêmes chez les adultes que chez les jeunes, mais beaucoup d'adultes ont en plus besoin de services comme les banques alimentaires, Emploi-Québec, des conseils matrimoniaux et des conseils sur l'éducation des enfants. Il y a peu de conseillers d'orientation professionnelle dans les centres de formation des adultes et les services de soutien sont

---

[5] DASSC, *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, p. 22.
[6] Ministère de l'Éducation, *L'École, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, p. 8-11.

peu financés. L'élargissement de l'offre de services éducatifs complémentaires dans les secteurs de la formation des adultes et de la formation professionnelle augmenterait certainement la diplomation et aurait des effets à long terme sur la prochaine génération d'apprenants.

4.1 Conseillers pédagogiques et conseillers d'orientation

Les conseillers d'orientation des écoles ont une lourde tâche. Leur effectif diminue, et ils doivent se tenir au fait des nombreuses possibilités offertes aux élèves. Ils doivent ainsi connaître les programmes de formation professionnelle pour les présenter comme une solution attrayante, particulièrement aux garçons, qui risquent le plus le décrochage. Pour ce faire, ils ont besoin de perfectionnement professionnel. Les petites écoles n'ont pas de conseillers d'orientation, de sorte que les élèves connaissent très mal les possibilités de carrière, les critères d'admissibilité dans les cégeps, etc. Les programmes comme l'Approche orientante, Explo et le projet personnel d'orientation, sont certes très utiles, mais les services d'orientation professionnelle ne sont souvent offerts qu'au secondaire. Les commissions scolaires sont tenues à une affectation judicieuse des ressources soit, en l'occurrence, d'un nombre restreint de conseillers d'orientation. Même s'il incombe en principe aux enseignants d'intégrer l'Approche orientante aux programmes d'études du primaire et du secondaire, on peut raisonnablement supposer que les commissions scolaires attendent des conseillers d'orientation des écoles qu'ils assument le rôle principal en la matière. Et faute d'un effectif suffisant, la planification de la carrière est une avenue que peu de nos élèves peuvent explorer.

Quelques initiatives fort utiles, comme les salons de l'emploi, les stages d'observation en milieu de travail et la participation du secteur privé, sont offertes dans les grands centres urbains, où le partage des services est une option avantageuse et où les possibilités d'explorer carrières, emplois, etc., ne manquent pas. Pensons au Pearson Interactive Community Partnership, le partenariat de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson pour des « communautés interactives » avec le secteur privé, par l'entremise de ses conseillers et au profit des élèves du primaire, ainsi qu'au Sir Wilfrid Laurier School Board's Career Exploration Centre (centre d'exploration professionnelle de la Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier), où les enseignants de toute la province peuvent en principe emmener leurs élèves et leur faire connaître seize carrières ou métiers différents (même s'il est peu réaliste de penser que ce seul organisme puisse répondre aux besoins de toute la province.

4.2 Services psychologiques

Les écoles attendent aussi des conseillers qu'ils fournissent un soutien psychologique aux élèves, et ce rôle leur prend de plus en plus de temps. Si l'effectif étudiant diminue dans toute la province, de même que les ressources par personne, le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers, en revanche, continue d'augmenter.

Il y a pénurie de services et de ressources en anglais, sur le plan du dépistage comme de la prévention. Grâce à leur expérience professionnelle, les enseignants sont en mesure de voir que tel élève a besoin d'aide, mais il est frustrant de savoir que le problème ne sera pas résolu avant qu'il dégénère en crise. Selon leur convention collective, les enseignants doivent demander à la direction de convoquer le personnel et attendre la décision qui les invitera ou non à préparer un plan d'intervention. Le Ministère n'exige pas un diagnostic professionnel à l'égard des « besoins particuliers », mais dépistage et décision prennent parfois jusqu'à un an. La plupart des commissions scolaires se sont dotées d'un protocole qui oriente la démarche à suivre quand un ou une élève a besoin de ce type de service. Certes, les structures bureaucratiques ont été créées pour de bonnes raisons, mais elles ne facilitent pas les choses. L'élaboration du plan d'intervention, si

rapide soit-elle, n'est pas la solution. Pour que l'élève en profite, le plan doit être appliqué et doit être l'objet d'un suivi. Il serait plus utile si l'enseignante ou l'enseignant pouvait signaler un problème à une équipe scolaire qui se réunirait souvent et déciderait s'il y a lieu d'évaluer l'élève ou quelle est la démarche à suivre. Ce modèle, qui reconnaît la compétence professionnelle des enseignants, permettrait de consulter un ou une psychologue, qui suggérerait un mode d'intervention. Or, le modèle médical qui prévaut consiste à évaluer, à déterminer ce qui ne va pas, puis à y remédier. Il rend les enseignants dépendants de la solution imaginée par les professionnels et leur fait craindre injustement de causer du tort aux élèves.

Autre problème du secteur anglophone : les psychologues ne parlent souvent que le français. L'évaluation, faite en français, peut annuler les effets de la démarche, sans compter qu'il est parfois difficile aux enseignants anglophones d'interpréter le rapport.

4.3 Orthopédagogie

Parmi les personnes qui ont discuté avec la CELA, plusieurs ont souligné l'importance d'une intervention rapide en cas de problème d'apprentissage et d'un apprentissage précoce de la lecture. À cet égard, la recherche a amplement démontré que « les riches s'enrichissent et que les pauvres s'appauvrissent ». C'est ce dernier groupe qui risque le plus l'échec scolaire. Or la prévention et l'intervention aideraient les élèves à surmonter leurs difficultés ou, à tout le moins, à acquérir des habiletés et des méthodes qui leur permettent de les contourner. Il semble que l'investissement de ressources dès les premières années d'éducation reste rentable pendant toute la scolarité. Le diagnostic peut souvent être posé avant même que l'enfant entre en maternelle. L'évaluation rapide de ses besoins et l'apport d'une aide à l'acquisition des connaissances de base (auprès des parents, par exemple) ont une incidence directe sur les résultats scolaires. Mais l'écart doit impérativement être comblé le plus tôt possible. Le Programme d'aide à la lecture et à l'écriture (PAÉLÉ), offert dans les centres de formation des adultes de langue française, a fait ses preuves en la matière.

Les services psychologiques et psychoéducatifs, l'éducation spécialisée et l'orthophonie peuvent tous être partie intégrante du soutien aux élèves qui ont des difficultés en lecture et ceux dont les difficultés sont telles qu'ils risquent l'échec. Parmi les diverses formes envisageables, notons le travail individuel ou en petit groupe avec l'orthopédagogue ou un ou une spécialiste de la lecture (le cas échéant), le programme périscolaire d'aide aux devoirs, l'évaluation psychoéducative par une ou un psychologue ou l'évaluation par une ou un orthophoniste.

Dans le cas des élèves plus âgés, l'aide aux devoirs est financée par le Ministère suivant une échelle salariale fondée sur le statut des tuteurs. LEARN SOS offre des tutoriels en ligne dans la plupart des matières, du lundi au vendredi, mais seulement aux jeunes du secteur anglophone. Les services sont financés en vertu de l'entente Canada-Québec. Ils sont populaires sont animés par des enseignants diplômés, formés à cette fin et rémunérés à l'heure. Il existe aussi des programmes qui font appel à des bénévoles, comme celui de la St. Columba House et, dans certaines écoles, un programme d'aide offert en dehors des heures de classe. Ils dépendent de la bonne volonté et de la qualité des bénévoles. Leur succès montre qu'il vaudrait la peine de les faire mieux connaître dans toute la province, pour qu'un nombre croissant d'élèves en profitent.

4.4 Orthophonie

On s'entend généralement pour dire que les services d'orthophonie sont trop rares dans les commissions scolaires anglophones et plus encore en région. Or le lien entre le développement de la parole et du langage d'une part et l'apprentissage au cours des premières années d'autre part rend

ces services essentiels. Ils sont aussi nécessaires aux enfants plus âgés. Malheureusement, il y a pénurie d'orthophonistes dans le secteur public : le secteur de l'éducation et le secteur de la santé et des services sociaux se les disputent. Les parents qui ont les moyens de payer les consultations (dans la mesure où le service est offert là où ils vivent) doivent retirer leurs enfants de l'école pour les rendez-vous. Les administrateurs des commissions scolaires ont fait connaître ces pénuries au gouvernement et aux universités, mais l'écart entre l'offre et la demande n'en continue pas moins de croître. La plupart des commissions scolaires ne peuvent pas offrir ne serait-ce qu'un service de base après les premières années du primaire, alors que certains élèves en ont besoin même bien après le début du secondaire.

Le manque d'orthophonistes au Québec justifie l'étude des modèles en vigueur dans les autres provinces, qui autorisent l'application des recommandations des orthophonistes par d'autres professionnels. Il serait plus rentable et plus efficace de ne pas limiter l'intervention des orthophonistes au diagnostic et d'axer leurs services sur l'aide et le soutien aux enseignants. La CELA retient par ailleurs une initiative lancée récemment dans la région de la Baie des Chaleurs, où cinq groupes ont mis leurs ressources en commun pour engager un orthophoniste. C'est un minimum considérant que 10 p. 100 de l'effectif scolaire sont réputés avoir besoin d'aide.

4.5 Ressources documentaires

Il est reconnu depuis longtemps qu'un accès facile et rapide en temps opportun aux ressources documentaires, soit par l'étudiant ou le personnel enseignant, est une composante essentielle pour une éducation de qualité et de la réussite scolaire. Cependant, il a été porté à l'attention de la Commission qu'il existe un grand écart en ce qui concerne la qualité des bibliothèques dans les écoles anglophones.

Depuis le lancement du Plan d'action sur la lecture à l'école, les bibliothèques scolaires ont fait l'objet d'un renouvellement important et essentiel mais il y a des indications que l'accès à du personnel qualifié et à des ressources dans les bibliothèques est souvent plus difficile pour les commissions scolaires plus petites et plus éloignées et qui desservent de vastes territoires. Par exemple, le bibliothécaire ne peut être vu à l'école qu'une fois par an. Quel qu'en soit le cas, l'initiative est souvent laissé au personnel enseignant ou aux bénévoles d'être les piliers dans la plupart des bibliothèques scolaires de langue anglaise, surtout au niveau primaire afin d'assurer le bon fonctionnement de la bibliothèque de l'école, et ce, autant pour les achats que le remplacement de livres. Il ne serait pas exagéré de dire que sans ces bénévoles et ces enseignantes et enseignantes dévoués, de nombreuses bibliothèques scolaires anglophones cesseraient de fonctionner.

Il n'est également pas évident pour la Commission de savoir si les fonds du plan d'action étaient toujours utilisés pour les bibliothèques et l'embauche de bibliothécaires qualifiés. La Commission aimerait que des informations, soit afficher sur le site Web du Plan d'action sur la lecture en anglais, sur la façon dont ces fonds doivent être utilisés. En outre, la Commission considère que le MELS a besoin d'examiner l'impact sur la réussite scolaire en ce qui concerne l'accès inéquitable dans les écoles aux ressources documentaires et au personnel qualifié dans les bibliothèques, et de promouvoir des solutions innovatrices, telles qu'offrent les nouvelles technologies.

4.6 Santé et services sociaux

Il faut collaborer avec les Centres de santé et de services sociaux (CSSS). Une entente entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de la Santé et des Services sociaux prévoit la prestation de services aux écoles, mais le modèle est rigide et l'application inégale. À

l'évidence, les effets ne s'en font pas pleinement sentir dans les écoles du secteur anglophone. Il est impossible d'obtenir que les services soient fournis à l'école même, et les parents doivent aller les réclamer au CLSC local. Cet inconvénient est parfois aggravé par l'absence de personnel capable de communiquer en anglais. Même si le plan d'accès aux services de santé communautaire de chaque CSSS garantit la prestation d'une partie des services en anglais (dont les formulaires de consentement), tel n'est souvent pas le cas dans les régions éloignées de la province. Les membres du Quebec Community Groups Network (réseau québécois des groupes communautaires) suivent généralement de très près le dossier de la santé et des services sociaux et peuvent aider les écoles et les élèves à obtenir ces services en anglais. Le réseau des Centres scolaires et communautaires (CSC) du secteur anglophone peut aussi fournir des locaux pour la prestation de services de nutrition et d'hygiène dentaire et d'autres services de santé de base, puisque les parents acceptent généralement plus volontiers de profiter d'un programme offert dans une école anglophone que d'aller dans un CLSC, où ils se heurteront éventuellement à la barrière linguistique.

4.7 Animation spirituelle et engagement communautaire

Les animateurs de la vie spirituelle et communautaire des commissions scolaires répondent aux besoins de leur communauté. La description du travail est générique et permet une démarche souple. En principe, donc, les animateurs peuvent offrir aux élèves et aux enseignants des services comme l'élaboration de projets communautaires, des projets humanitaires, le parlement étudiant, des activités parascolaires, des initiatives du domaine de la nutrition, l'organisation d'assemblées spéciales, etc. Malheureusement, ils manquent de temps et, dans beaucoup d'écoles, ils ne sont pas aussi visibles qu'ils devraient l'être. Certains estiment que, dans certaines circonstances, ils seraient mieux employés dans un rôle de conseillers.

4.8 Sommaire des difficultés relatives aux ressources

Toutes les ententes de partenariat entre le Ministère et les commissions scolaires ont les mêmes buts, mais la stratégie doit être adaptée à la situation locale. Les exigences du Ministère relativement à l'affectation des ressources font que les services ne répondent pas toujours aux besoins des élèves à l'échelle locale, et le degré de responsabilité ajoute à la charge de travail administrative. Chaque établissement devrait être en mesure de fournir à chaque élève les outils de la réussite. Pourtant, à cause de la diversité des besoins, de questions démographiques et de l'insuffisance des ressources en regard du mandat, les écoles ont beaucoup de mal à offrir toute la gamme des services complémentaires. Les commissions scolaires anglophones en sont très conscientes. Quand elles ont la latitude nécessaire, elles trouvent souvent des solutions novatrices. L'organisation des services varie d'une commission scolaire à une autre, selon la situation de chacune, mais les cadres généraux sont semblables et la réussite des élèves reste le but ultime.

5. MODÈLE PÉDAGOGIQUE DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES

Dans l'esprit de ce décloisonnement et de la perméabilité entre services pédagogiques et services complémentaires que prône le document sur les services éducatifs complémentaires, la CELA demande l'adoption d'un modèle pédagogique de prestation des services aux élèves. La promotion des équipes-écoles se prête d'ailleurs à cette optique pédagogique de préférence au modèle médical actuel. Le modèle pédagogique ne considère pas les élèves comme ayant des déficits qu'il faut diagnostiquer et atténuer. Il repose sur l'idée qu'en diversifiant les méthodes pédagogiques et les stratégies de soutien, les enseignants et les autres professionnels valorisent les forces de chaque élève et favorisent son développement. Dans cette optique, il faut entre autres choses faciliter la

réalisation du plan d'intervention. Nous avons besoins de professionnels compétents au côté des professeurs, en classe, mais la structure actuelle ne le permet pas. Il faut moins penser à poser un diagnostic ou à assigner un code à tel ou telle élève et plus à rassembler les outils et les ressources nécessaires pour l'aider à réussir, ainsi qu'à évaluer ces outils et ressources pour s'assurer qu'ils sont aussi efficaces concrètement que théoriquement. En faisant moins d'évaluations, les professionnels auront plus de temps à consacrer à d'autres aspects du soutien. Sans compter que d'autres personnes pourront ainsi participer à l'application des solutions porteuses de réussite scolaire.

Certes, il faudra du temps pour passer du modèle médical à un modèle pédagogique et écologique intégré, mais la CELA estime que ce dernier aura plus d'incidence sur la réussite scolaire que le mode actuel de prestations des services éducatifs complémentaires.

6. SOMMAIRE

Le document intitulé *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* traite entre autres des trois thèmes suivants : tisser des liens étroits au sein de l'équipe école de même qu'entre l'école et les autres services offerts dans la communauté pour des services intégrés; viser une démarche pédagogique des services complémentaires, qui soit axée sur l'élève; créer les moyens d'élaborer des modèles d'organisation qui répondent aux besoins de chaque école ou commission scolaire.

> « Pour éviter le morcellement, le conseil d'établissement doit veiller à ce que l'école déploie une gamme de services intégrés et liés aux besoins réels de l'élève. Par services intégrés, on entend des services enchâssés dans un système cohérent, coordonné et harmonieux permettant le partage d'objectifs, auxquels chacun collabore. Ces services doivent être polyvalents, souples et adaptables. Ils doivent être planifiés en collaboration avec l'élève et ses parents d'abord, par l'enseignant et les autres agents d'éducation. Pour en augmenter l'efficacité, il faut prévoir du temps pour la concertation afin d'établir les priorités et d'éviter le double emploi[7]. »

Les enseignants se disent frustrés dans leur demande de services pour les élèves. Ils déplorent les longs délais entre le signalement d'un comportement ou de difficultés d'apprentissage et la prestation des services ainsi que la difficulté d'obtenir les services de professionnels surchargés. Ils demandent qu'on consacre plus de temps à reconnaître et résoudre les problèmes dès la maternelle et le premier cycle du primaire pour éviter leur persistance, voire leur aggravation. Ils demandent du temps pour collaborer avec les administrateurs et des professionnels de l'école et de l'extérieur.

La CELA en est à se demander combien des programmes et services prescrits sont véritablement appliqués à l'échelle des écoles. Il semble que le Ministère et les commissions scolaires dépensent temps et argent sans effet observable à l'école ni dans la classe, là où les services sont pourtant nécessaires, ou que les mesures élaborées le sont à un niveau trop spécifique, tout comme les rapports qui leur font suite, pour que les commissions scolaires ou les écoles puissent élaborer des initiatives qui répondent réellement à un besoin. Tant que nous serons prisonniers des rapports sans fin, nous répondrons essentiellement aux impératifs de la bureaucratie au lieu d'employer nos ressources humaines à améliorer la situation au profit des parents, des enseignants et, au final, des élèves.

---

[7] DASSC, *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, p. 23.

7. RECOMMANDATIONS

La Commission de l'enseignement en langue anglaise (CELA) croit que les services éducatifs complémentaires peuvent réellement donner à chaque élève une meilleure chance de réussir, à condition d'être soutenus dans tout le secteur anglophone, mais surtout hors des régions métropolitaines. Aussi formule-t-elle les recommandations suivantes :

- Fonder les services éducatifs complémentaires sur un modèle pédagogique plutôt que médical.
- Consacrer plus de temps et d'argent à la prévention qu'à la remédiation.
- Consacrer plus de ressources à la prévention des incidents tragiques mais aussi au soutien des élèves à risque.
- Intervenir le plus tôt possible, quand l'intervention est le plus profitable.
- Encourager les parents à participer à tous les aspects de l'intervention des professionnels auprès de leurs enfants.
- Revoir l'entente entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de la Santé et des Services sociaux dans l'optique du secteur anglophone.
- Donner aux commissions scolaires, aux écoles et aux centres la latitude d'offrir des services qui répondent spécifiquement aux besoins de leurs élèves.
- Examiner l'impact sur la réussite scolaire en ce qui concerne l'accès inéquitable dans les écoles aux ressources documentaires et au personnel qualifié dans les bibliothèques, et de promouvoir des solutions innovatrices, telles qu'offrent les nouvelles technologies.

ANNEXE

Invité :

Julie Hobbs, School Administrators Support Team (SAST; personnes ressources en accompagnement des gestionnaires), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Secteur des services à la communauté anglophone, des affaires autochtones et du Plan Nord

Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) :

Liste des membres de la CELA qui ont participé à la rédaction du présent avis :

- Cathrine Le Maistre, *présidence*
- Sarah Airo, Grant Brown, Liette Chamberland, Cindy Finn, Corinne Haigh, Joanne Henrico, Janet Intscher, James Jordan, Gloria Keenan, Judy Kelley, Stephen Kohner, Leo La France (membre d'office), Pascale L'Heureux, Mario Pasteris, Carmela Reino, Theodora Stathopoulos, John Watson
- Lynn Travers, *secrétariat et recherche*
- Juliette Larouche, *soutien administratif*

Le mandat de la CELA est de conseiller la ou le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toutes affaires influant sur les services d'éducation offerts dans les écoles primaires et secondaires. La ou le ministre peut aussi demander conseil à la CELA sur un sujet spécifique.

Les membres de la CELA sont nommés par la ou le ministre pour une durée habituelle de trois ans. Les candidatures sont proposées par les diverses associations et organisations anglophones qui représentent entre autres les enseignants, les parents, les administrateurs scolaires et les commissaires ainsi que des particuliers associés à l'enseignement postsecondaire.

Les candidatures sont acceptées en tout temps.

Commission de l'éducation en langue anglaise
600, rue Fullum, 11e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1
Téléphone : 514 873-5656
Télécopieur : 514 864-8921

cela-abee@mels.gouv.qc.ca
www.mels.gouv.qc.ca/CELA/anglais.htm

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE

Un meilleur encadrement pour des écoles plus sécuritaires

MÉMOIRE À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

Mai 2012

Un meilleur encadrement pour des écoles plus sécuritaires

1. INTRODUCTION

Dans sa lettre du 31 janvier 2012 à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) a énoncé cinq principes qu'il lui paraît important de respecter dans toute initiative de lutte contre la violence à l'école :

- L'intimidation est un élément d'un problème social plus vaste : la discrimination.
- Les lois et les politiques de tolérance zéro ne sont pas des réponses définitives.
- Tous les membres du milieu scolaire – personnel, élèves, concierges, secrétaires –doivent participer à l'élaboration et à l'application des politiques pour empêcher les comportements inacceptables.
- Les parents doivent prendre une part aussi active que l'école à la lutte contre les comportements inacceptables.
- L'éducation et l'appui de tous les partenaires sont essentiels.

Le présent mémoire développe ces principes et propose quelques stratégies pour rendre les écoles plus sécuritaires. Il se conclut par neuf recommandations sur la façon d'appliquer ces stratégies, qui sont aussi pertinentes pour la communauté scolaire que pour la ministre. Le mémoire de la CELA sur le projet de loi 56[8], présenté aux audiences de la Commission de la culture et de l'éducation, est reproduit à l'annexe 2. Prière de noter que les termes « écoles » et « directeurs » ou « directions » concernent aussi les centres de formation des adultes.

Nous tenons à souligner d'abord qu'il ne suffit pas de légiférer pour mettre vraiment fin à la violence à l'école. Mieux vaut prévenir et faire naître à l'école une culture constante de sécurité que de tenter de résoudre le problème par des actions spontanées ou ponctuelles. Or, il faut plusieurs années pour instaurer un milieu scolaire sécuritaire. Et si la sécurité n'est pas au rendez-vous, il n'y a pas de respect mutuel, et l'apprentissage s'en ressent forcément : les intimidateurs, tout comme les victimes d'intimidation, sont moins enclins à apprendre. La violence à l'école a, sur la santé mentale des victimes et des spectateurs, des répercussions qui vont parfois jusqu'au suicide. Il arrive aussi que la victime se livre à son tour à l'intimidation. Sans compter que l'atmosphère de violence empêche les enseignantes et les enseignants de faire leur travail et suscite un sentiment d'impuissance parmi le personnel.

[8] Projet de loi 56 : Loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école, consultable à l'adresse http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-56-39-2.html.

2. DES ÉCOLES-SÉCURITAIRES

Dans une école sans violence, chacun respecte les droits et les obligations prescrits par la loi, soit :

- l'acceptation de la diversité;
- la sécurité affective et physique;
- les règles de base communes;
- la clarté et la diffusion de ces règles;
- la pertinence des règles.

2.1 Définition d'une école sécuritaire

Un climat scolaire sain est favorable au bien-être psychologique et à l'épanouissement de chaque élève et propice au maintien d'un milieu sûr, qui refuse la violence sous toutes ses formes. L'école doit toutefois fournir des règles et des directives fermes et constantes pour assurer un comportement approprié des élèves. (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/drugfree/sa200.htm [traduction libre])

Les élèves et le personnel d'une école sans violence se sentent à l'abri de toute atteinte physique, affective et psychologique en classe et ailleurs, dans l'école comme aux alentours, dans les autobus scolaires et pendant les activités organisées par l'école. Une école sans violence est exempte de toute forme de discrimination. Elle accueille la différence, englobe tout le monde, n'est pas menaçante mais au contraire rassurante, et incite au respect. Tous les membres de la communauté scolaire éprouvent un sentiment d'appartenance à l'école. C'est un milieu sûr, où les élèves peuvent apprendre, s'épanouir et se développer. Les comportements attendus sont clairement définis et des mesures sont prises pour les faire respecter; les sanctions pour toute dérogation sont annoncées et mises en œuvre avec constance. Dans une école exempte de violence, les élèves sont à l'aise parmi les autres et parmi les adultes, grâce au respect mutuel.

2.2 Création d'un milieu sûr

Beaucoup d'organismes et de programmes sont voués à la création d'un climat scolaire sécuritaire. Nous nommons à l'annexe 1 quelques-uns des programmes déjà mis en œuvre dans des écoles anglophones.

La plupart d'entre eux ont un certain nombre de points en commun :

- ils sont fondés sur les méthodes pédagogiques;
- ils sont adaptés au niveau de développement des élèves;
- ils diminuent l'intimidation et l'absentéisme;
- ils stimulent l'empathie;
- ils améliorent le climat en classe et à l'école en général;
- ils favorisent l'apprentissage en classe.

Il existe tellement de programmes qu'il est inutile d'en créer de nouveaux. L'école a besoin d'une structure assez souple pour les adapter à ses besoins et intervenir de manière dynamique et favorable.

En fait, même sans programme structuré, il faut encourager chaque école à élaborer et à appliquer des mesures conformes aux besoins de la communauté locale. Toute activité, sportive, artistique ou sociale qui favorise le sentiment d'appartenance améliore la culture ambiante en répondant au besoin qu'ont les jeunes de s'intégrer à un groupe. On peut par exemple jumeler des élèves plus âgés à des plus jeunes ou confier les élèves à une enseignante ou un enseignant en particulier ou à un autre membre du personnel avec lequel ils établiront un lien d'amitié et de respect. Dans certaines écoles, les alliances homosexuelle - hétérosexuelles encouragent à sensibiliser chacun et chacune au problème de l'homophobie et à favoriser l'acceptation des différentes orientations. On peut encourager aussi les conseils scolaires à organiser des campagnes de lutte contre l'intimidation.

Toutes ces mesures profitent à l'école entière en faisant participer les élèves à l'amélioration du climat scolaire. Elles sont bénéfiques aussi en ce qu'elles valorisent chaque élève.

2.3 Amélioration du climat scolaire

« La sécurité dans les écoles est une responsabilité commune que partagent les ministères, les administratrices et administrateurs, le personnel enseignant, les conseillères et conseillers scolaires, le personnel de soutien, les élèves, les parents, la police et les partenaires communautaires.» (http://www.edu.gov.on.ca/fre/ssareview/report0626.pdf.)

La Loi sur l'instruction publique énonce le rôle et les responsabilités des conseils d'établissement, des directeurs, des enseignants, des commissions scolaires, des écoles, etc. Elle ne confère toutefois pas au protecteur de l'élève, au conseil d'établissement ou aux enseignants le pouvoir de donner suite aux prescriptions du projet de loi 56. Ainsi, les conseils d'établissement ne doivent pas discuter du cas d'élèves en particulier.

L'information et l'éducation sont les piliers de tout plan d'action, pour tous les protagonistes. L'argent versé aux conseils en vertu du plan d'action contre la violence[9] a été utilisé de diverses manières, selon les besoins locaux, et il n'y a pas d'autres fonds prévus pour aider directement les écoles à assumer les nouvelles responsabilités décrites dans le projet de loi 56. L'argent consacré à la promotion servira à sensibiliser le grand public mais n'aidera pas directement les écoles à s'acquitter de leurs obligations.

Pour modifier le climat scolaire, il faut conjuguer les efforts de tous les membres de la communauté scolaire et même de partenaires extérieurs. Dans le contexte québécois, cela englobe les directions d'école, le personnel (y compris les conducteurs d'autobus, le personnel des services d'entretien, les conseillers d'orientation, les médiateurs, les éducateurs en garderie, le personnel de secrétariat, les gestionnaires, les animateurs de la vie spirituelle et les conseillers en comportement), les élèves, les conseils d'établissement, les parents, les commissions scolaires, le protecteur des élèves, les services communautaires (police, sécurité publique, services de santé et services sociaux, hôpitaux, etc.), les partenaires de la collectivité (les municipalités, le YMCA, le Ministère, y compris les sections loisir et sport du portefeuille). Et tous ont besoin de perfectionnement professionnel pour mieux connaître la situation, savoir comment y réagir et y fixer des objectifs communs pour promouvoir la sécurité à l'école.

---

[9] Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble! Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école –2008-2011*. (Consultable à l'adresse http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page-fiche&id-1132.)

Il faut augmenter le nombre de conseillers, de psychologues et d'autres spécialistes afin qu'ils puissent travailler en anglais, à l'échelle des écoles et des commissions scolaires. L'aide que fournissent actuellement les bureaux régionaux aux commissions scolaires sur le plan des services complémentaires et de l'application du plan d'action contre la violence n'est ni suffisante, ni adaptée, dans la plupart des cas, puisque les personnes-ressources ne parlent souvent que le français et connaissent mal les difficultés particulières des écoles anglophones. Il existe pourtant déjà des organisations qui aident les commissions scolaires anglophones de diverses façons et qui pourraient étendre leur action aux écoles. C'est le cas de la *School Administrators' Support Team* (SAST; soit les personnes-ressources en accompagnement des gestionnaires scolaires), qui aide les directions d'école à intégrer les élèves qui ont des besoins particuliers. Qui, mieux que les directeurs, peut instaurer un climat sûr à l'école? Les directeurs donnent le ton, travaillent avec le personnel et le conseil d'établissement à définir et à concrétiser des valeurs communes et veillent à l'application juste et uniforme des sanctions. Il serait efficace et peu coûteux de joindre à la SAST une personne chargée de trouver et de promouvoir des activités anti-discrimination et d'aider la direction et l'école à les organiser. Si on ne fait rien pour lutter contre la discrimination, on risque de donner droit d'inciter à l'intimidation.

3. INTIMIDATION

L'intimidation peut se définir comme une forme d'agression intentionnelle et répétée, visant à exercer un pouvoir. Physique, verbale ou sociale, elle fait souvent intervenir des groupes et se produit fréquemment devant des spectateurs. C'est une dynamique malsaine, qui dépasse l'incident isolé de la bagarre ou de l'écart de conduite. Elle a ses racines dans le racisme, l'homophobie ou le rejet d'un handicap ou d'autres formes de différences. Elle s'observe à l'école mais prend souvent naissance à la maison.

Souvent, celui ou celle qui se livre à l'intimidation éprouve une grande frustration, a une faible estime de soi, a peu d'habiletés adaptatives, manque de vocabulaire pour exprimer ses sentiments, vit de grandes tensions, est empêtré dans une lutte de pouvoirs, subit les pressions d'un groupe qui veut le soumettre à une norme, a été victime d'abus ou d'agression ou souffre de l'absence d'appartenance. Les chercheurs ont constaté que **tout** élève est susceptible de se livrer à l'intimidation, pour peu que les circonstances propices soient réunies.

3.1 Réponse à l'intimidation

Les efforts déployés pour promouvoir un climat scolaire sain doivent s'accompagner d'une politique universelle, comme un code d'éthique, élaborée de concert par tous les protagonistes, dont les élèves, les parents et le personnel de soutien de l'école. Le code doit être clair, adapté à la situation particulière, aisément applicable et largement diffusé.

Certes, quelques élèves ont besoin de mesures plus ciblées. Le cas échéant, l'école doit se doter d'une politique qui englobe une suite de stratégies préventives et de programmes individualisés qui viseront les causes et les problèmes sous-jacents plutôt que l'application automatique de sanctions. Les politiques et les programmes doivent commencer par une intervention sur le terrain, fondée sur l'observation attentive de l'intimidateur, de la victime et des spectateurs. Tous les participants devraient être invités à dire ce qu'ils ont vu et ce à quoi ils pensaient pendant que se déroulait l'incident. Au besoin, des mesures rigoureuses seront prises, mais toute sanction doit être réfléchie et adaptée et non appliquée machinalement.

La plupart des écoles anglophones trouvent des moyens de sensibiliser leur milieu au problème de l'intimidation, et ce sont habituellement des solutions créatives plus que coûteuses. L'argent consacré à ce genre d'efforts est plus rentable s'il sert au perfectionnement professionnel des enseignants et d'autres membres de la communauté scolaire.

3.2 Politiques de tolérance zéro

L'intimidation ne saurait être tolérée, mais tout porte à croire que les politiques de tolérance zéro n'ont pas d'effets. Les chercheurs qui étudient la maturation et le développement du cerveau avancent une raison. Chez les jeunes enfants, c'est le système limbique qui domine le fonctionnement du cerveau et qui commande les réactions instinctives et spontanées, qui sont parfois violentes.

Les gestes plus délibérés et logiques, que nous pourrions dire « réfléchis », sont commandées par le cortex préfrontal, qui commence à se développer vers l'âge de cinq ans, mais qui met environ 25 ans à atteindre sa pleine maturité. L'agression, sous forme d'abus ou de punition (y compris des actes comme l'expulsion de l'école), stimule jusqu'à l'hyperactivité le système limbique de l'enfant, ce qui retarde carrément le développement du cortex préfrontal, de sorte que l'enfant ne peut maîtriser ses réactions, qui

seront agressives et exagérées. Selon ces mêmes chercheurs, une punition sévère risque de contribuer au cycle de l'intimidation. Imposer des sanctions, plutôt que de déterminer des normes et des limites, est contreproductif si l'on ne tient pas compte du niveau de développement de l'enfant.

3.3 Cyberintimidation

L'école se voit forcée d'intervenir pour mettre fin à la cyberintimidation, mais le problème n'y prend pas naissance ou ne s'y manifeste pas nécessairement, bien au contraire. Pourtant, en vertu des lois canadiennes, si la victime et son intimidateur se côtoient à l'école, c'est la responsabilité de l'école et de la commission scolaire, en tant qu'institutions, d'intervenir (voir « Définir la frontière », à l'adresse http://www.definetheline.ca/fr).

Dans le monde de la technologie, les jeunes sont considérés comme des « natifs du numérique », étant donné leur rapidité d'assimilation, tandis que les adultes en sont les « immigrants ». Toutefois, étant relativement immatures, les élèves ne font pas la différence entre taquiner et intimider et ne sont pas conscients de franchir le pas. Ils ont besoin qu'on leur enseigne l'usage responsable des médias sociaux et qu'on les aide à distinguer ce qui doit rester privé et ce qui est public. Ils doivent participer à la recherche de solutions, qui doivent inclure le bon usage des médias sociaux. Dans les programmes de formation des enseignants de la province, la culture numérique est considérée comme un volet de la littératie. Elle devrait aussi être au programme des écoles secondaires. D'ailleurs, le programme de citoyenneté numérique de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson est un exemple de ce qu'on peut faire pour enseigner aux élèves l'usage responsable des médias sociaux. http://dcp.lbpsb.qc.ca/homepage_fr.html).

Nous sommes passés de l'époque où il fallait enseigner l'usage de la technologie à celle où il faut enseigner à l'utiliser de manière responsable. Le Ministère peut y contribuer en rédigeant à l'intention des écoles un guide sur leurs responsabilités à cet égard, en vertu de la loi, et sur la manière d'aider et de conseiller les parents, au moyen de ressources comme Éducaloi[10]. Le Ministère pourrait aussi dresser une liste du matériel pédagogique existant, distribuer certains documents pour aider le personnel enseignant, et intégrer cette matière au programme d'éthique et culture religieuse ou aux situations d'apprentissage et d'évaluation d'autres programmes.

3.4 Évaluation de l'évolution d'un comportement agressif

Il est difficile d'imaginer un outil quantitatif qui rend compte de l'amélioration du climat scolaire. Le milieu scolaire n'est qu'un des facteurs qui contribuent à améliorer les chances de succès des élèves, à diminuer l'absentéisme et à contrer les écarts de conduite. Il n'y a pas de définition absolue du comportement, et les moyens de repérer les comportements inacceptables et d'y remédier, qui dépendent de la tolérance des enseignants et des directions d'école, influent sur le nombre d'infractions rapportées.

« *Tell them from me*[11] » [Dites-leur de ma part] est un questionnaire de déclaration volontaire à l'intention des élèves, dont l'usage est largement répandu dans les écoles anglophones et qui semble inciter ces dernières à agir pour résoudre les problèmes. Il comporte une section sur l'intimidation et permet à chaque établissement d'ajouter ses propres questions. Cet outil est offert en français sur demande. Pour éviter d'être leurrés par des réponses sensationnalistes de la part des élèves et augmenter la fiabilité des

[10] http://www.educaloi.qc.ca/.
[11] http://www.thelearningbar.com/.

résultats, il y aurait lieu de faire la triangulation des résultats en demandant aussi aux parents et au personnel s'ils estiment que l'école est un milieu sûr.

4. MÉMOIRE SUR LE PROJET DE LOI 56

La CELA a présenté un mémoire à la commission parlementaire chargée d'étudier le projet de loi 56. Son mémoire est reproduit à l'annexe 2.

5. STRATÉGIES RECOMMANDÉES POUR CRÉER DES ÉCOLES SÉCURITAIRES

Au-delà de la réaction aux cas d'intimidation, la CELA a envisagé des moyens dynamiques d'instaurer un climat sécuritaire à l'école et formule à cette fin les recommandations suivantes :

1. que toutes les écoles élaborent et appliquent non seulement une politique anti-intimidation mais aussi un programme préventif d'interventions convenues et acceptées par toute la communauté scolaire;
2. que toutes les écoles élaborent et appliquent des programmes du genre de ceux que suggère la neuvième voie de réussite de *L'école, j'y tiens!*[12] et de *Jeunes actifs au secondaire*[13], qui élargissent les possibilités d'affiliation entre élèves aux champs d'intérêt divers et dans tous les aspects de la vie scolaire, notamment le sport, l'art et l'action communautaire;
3. que le Ministère crée un programme anti-intimidation fondé sur les programmes d'études, qui pourrait être intégré au programme d'éthique et culture religieuse, entre autres;
4. que la province donne plus d'argent pour permettre aux écoles de mettre en œuvre leurs propres programmes proactifs et d'assurer le perfectionnement professionnel de leur personnel;
5. que la province fournisse plus d'argent pour améliorer les services éducatifs complémentaires (orientation, soins infirmiers, consultations psychologiques, etc.) dans les commissions scolaires anglophones pour résoudre efficacement le problème, en récupérant l'argent des directions régionales;
6. que soient évitées les politiques de tolérance zéro;
7. que le rôle des services d'animation spirituelle soit élargi à la mise en œuvre des programmes anti-intimidation à l'école;
8. que les directions d'école bénéficient de ressources qui les aident à instaurer un climat scolaire sécuritaire;
9. que le programme de formation de l'école inclue l'éducation à l'usage responsable de la technologie.

---

[12] Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Tous ensemble pour la réussite scolaire : L'école, j'y tiens!*, Gouvernement du Québec, Québec, 2009. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/reussitescolaire/index.asp

[13] http://www.urls-montreal.qc.ca/info.php?noPage=364&noActualite=183.

La CELA remercie les personnes suivantes, qui ont répondu à son invitation et fourni des renseignements très utiles à la préparation de ce mémoire :

- Lara Cousins, animatrice, Fondation de la tolérance
- Claude Dansereau, directeur régional, Commission scolaire English-Montréal
- Anne Lagacé-Dowson, directrice générale, Fondation de la tolérance
- Eva de Gosztonyi, coordinatrice, Centre d'excellence en gestion du comportement
- Andréanne Pâquette, directrice des opérations, Fondation de la tolérance
- Nadia Santagata, animatrice, Fondation de la tolérance
- Shaheen Shariff, professeure adjointe, Département des études intégrées en sciences de l'éducation, Université McGill
- Ellie Wilkinson, conseillère pédagogique, *Restorative Practices in Education*

La CELA tient à souligner par ailleurs la contribution de Sarah Dougherty, d'Éducaloi, et de Hélène Moïse, d'UNICEF Québec, qui nous ont généreusement transmis une foule de documents intéressants et pertinents de la part de leur organisation respective.

Les personnes suivantes, toutes membres de la Commission de l'éducation en langue anglaise, ont participé à la rédaction du mémoire :

Cathrine Le Maistre, présidente

Grant Brown, Liette Chamberland, Cindy Finn, Corinne Haigh, Joanne Henrico Janet Instcher, James Jordan, Gloria Keenan, Judy Kelley, Stephen Kohner, Leo La France (membre d'office), Pascale L'Heureux, Mario Pasteris, Carmela Reino, Theodora Stathopoulos et John Watson

Lynn Travers, secrétaire et chercheure

Avec l'aide de Juliette Larouche, soutien administratif

La Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) a pour mandat de donner des avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur les questions touchant les services éducatifs dans les écoles anglophones primaires et secondaires et de recevoir les demandes d'avis que la ministre peut lui adresser.

La ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport nomme les membres de la Commission, habituellement pour un mandat de trois ans. Des candidates et candidats sont proposés par les diverses associations et organismes du milieu anglophone de l'éducation qui représentent, entre autres, le personnel enseignant, les parents, les directions d'école, les administratrices, administrateurs et commissaires des commissions scolaires ainsi que les personnes s'intéressant à l'enseignement postsecondaire. Les mises en candidature peuvent être faites à n'importe quel moment.

Commission de l'éducation en langue anglaise

600, rue Fullum, 11e étage, bureau 11.07
Montréal (Québec) H2K 4L1

Téléphone : 514 873-5656
Télécopieur : 514 864-8921

cela-abee@mels.gouv.qc.ca
http://www.mels.gouv.qc.ca/CELA/default.htm

Annexe 1 : *Programmes de promotion de la sécurité dans les écoles*

Dans la plupart des cas, les descriptions ci-dessous résument l'information trouvée sur le site Web des organismes en question.

Programme d'éthique et culture religieuse du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Les objectifs du programme d'**éthique et culture religieuse** sont de faire en sorte que l'élève :

- acquière, voire améliore, sa compréhension de l'égalité des gens en matière de droits et de dignité;
- apprenne à réfléchir à diverses questions;
- explore, selon son âge, la présence du patrimoine religieux du Québec dans son environnement immédiat ou plus vaste;
- apprenne des éléments d'autres traditions religieuses présentes au Québec;
- grandisse et s'épanouisse dans une société où coexistent des valeurs et des croyances diverses.

L'élève apprendra à :

- réfléchir soigneusement à divers aspects de certaines réalités sociales et à des sujets comme la justice, le bonheur, la loi et les règles;
- s'interroger sur les valeurs qui doivent guider les relations entre les gens dans la société, sur ce qui distingue un comportement acceptable d'un comportement inacceptable et sur la façon de reconnaître l'un et l'autre.

Il lui sera dès lors plus facile de structurer ses idées et de les exprimer avec respect et conviction.

(Inspiré de : https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/index_en.php.)

Les **programmes de formation du caractère** enseignent ce qu'est un comportement social fondé sur des valeurs éthiques. Il s'agit généralement de compétences transversales, dont l'enseignement englobe des activités d'apprentissage de la tolérance, des bonnes manières et du refus de l'intimidation. Il en existe un certain éventail, tous reposant sur des valeurs ou des principes fondamentaux. Le *Six Pillars Program*, par exemple, met en valeur les six piliers que sont la fiabilité, le respect, la responsabilité, l'attention aux autres, l'équité et le civisme.

Le **Centre d'excellence en gestion du comportement**, établi à la Commission scolaire Riverside, assiste les neuf commissions scolaires anglophones et les écoles qui en dépendent, ainsi que la Commission scolaire du Littoral, au moyen d'activités de perfectionnement professionnel continu, destiné aux gestionnaires, aux enseignants et aux éducateurs. Il fait connaître les résultats de la recherche et diverses activités de perfectionnement en gestion du comportement.

Écoles respectueuses des droits de l'enfant relève d'une initiative de l'UNICEF appelée « Le monde en classe ». L'école primaire Westmount-Park, de la Commission scolaire English-Montréal, est la première école primaire du Québec à prendre part au programme, inspiré du modèle de l'UNICEF, qui vise à améliorer la qualité de l'enseignement dans des circonstances normales comme en situation de crise. L'initiative, proposée aux écoles sans coûts officiels, part de la Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant pour promouvoir une culture d'intégration, de participation et de respect des enfants et des adultes à l'école. Elle est actuellement offerte aux écoles primaires du Canada. En termes concrets, elle contribue à faciliter l'apprentissage en classe, à réduire l'intimidation et l'absentéisme, à encourager

la compassion, à améliorer le climat de la classe et de l'école et à sensibiliser enfants et adultes à des questions d'ordre mondial.

http://lemondeenclasse.unicef.ca/fr/transforming_schools/rrs.htm

Les **Racines de l'empathie** (ROE) est un programme primé, créé au Canada par Mary Gordon. Il permet de réduire notablement l'agressivité entre les enfants à l'école en développant leur sensibilité sociale et affective et en leur enseignant l'empathie. Le programme, bilingue et universel, est fondé sur les résultats de la recherche et se déroule en classe, de la maternelle à la 1re secondaire. Il vise à renforcer la capacité de cette génération à devenir des citoyens compatissants et de bons parents. Au cœur du programme : une visite familiale mensuelle auprès d'un bébé du quartier (ayant de 2 à 4 mois en octobre) et de ses parents. Le lien émotif qui se développe avec le « bébé de la classe » pendant l'année scolaire contribue à la culture affective des élèves, favorisent chez eux des comportements sociables et diminuent les manifestations d'agressivité et l'intimidation.

http://www.gov.mb.ca/healthychild/roe/index.fr.html

La mission de la **Fondation de la tolérance** est de prévenir, d'informer et d'éveiller la conscience des jeunes aux dangers inhérents de toute forme d'intolérance, de préjugé, d'exclusion, de racisme et de discrimination. Pour y parvenir, la Fondation a recours à des stratégies éducatives uniques : une exposition itinérante appelée Caravane de la tolérance, le théâtre participatif et la Semaine d'action contre le racisme. La Caravane touche plus de 27 000 élèves du secondaire chaque année. Considérée comme un organisme éducatif de qualité exceptionnelle au Canada et au Québec, la Fondation de la tolérance a été récompensée par de nombreux prix à l'échelle nationale et internationale.

http://www.fondationtolerance.com/index.php.

Le programme **Peaceful Schools International** (des écoles pacifiques partout au monde) aide 340 écoles de par le monde à devenir des lieux pacifiques en organisant des activités et des projets de promotion d'une éducation pacifique. Les écoles suivent une démarche collaborative pour prendre les décisions nécessaires et instaurer un climat de coopération, d'entraide et de compréhension. Par exemple, élèves, parents et enseignants participent tous à l'élaboration de la politique disciplinaire de l'école. L'enseignement insiste sur la participation, la coopération, la résolution des problèmes et le respect de la différence. Les élèves sont encouragés à garder l'esprit ouvert et à accepter ceux qui ont une apparence, des coutumes ou des croyances différentes, qui ne correspondent pas aux leurs. Tout le personnel bénéficie d'activités de perfectionnement professionnel visant la création d'un climat scolaire positif, par exemple : l'intervention d'urgence, la réaction à l'intimidation, la médiation entre collègues ou camarades, la lutte contre le racisme ou le sexisme et l'apprentissage coopératif.

www.peacefulschoolsinternational.org

L'**International Institute for Restorative Practices** (institut international des méthodes de réparation) défend une démarche disciplinaire qui fait appel à la participation des contrevenants, des victimes et du personnel scolaire. Les contrevenants en viennent à comprendre les conséquences réelles de leurs actes, et toutes les parties, dont la victime, ont leur mot à dire dans le choix des moyens par lesquels les contrevenants peuvent redresser le tort qu'ils ont causés à leurs relations avec les autres. La pratique de réparation ne remplace pas les autres mesures, comme la suspension. Le but est plutôt de faire en sorte que les contrevenants assument pleinement la responsabilité du tort fait aux autres et prennent des mesures concrètes pour les réparer. L'Institut encourage le recours aux mesures réparatrices pour gérer conflits et tensions, le redressement des torts et le renforcement des relations. Les pratiques de réparation

enseignent l'empathie, favorisent la compréhension et la responsabilité et redonnent du pouvoir aux victimes.

www.iirp.org

Leave out Violence (LOVE) (pour en finir avec la violence) est un organisme primé de prévention de la violence chez les jeunes.

LOVE a été fondé par des gens qui croyaient que les jeunes qui ont connu la violence peuvent devenir des agents de changement et sont capables de transformer leur vie, de s'investir dans la collectivité et de rendre le monde plus sûr.

Grâce aux programmes éducatifs de photo, de vidéo, de télédiffusion et de journalisme de LOVE, combinés à une formation en leadership, les jeunes relèvent et analysent les causes et les répercussions de la violence et proposent des solutions concrètes.

Les jeunes utilisent ensuite les outils médiatiques qu'ils ont créés et les compétences en dynamique de la vie qu'ils ont acquises pour promouvoir la non-violence entre les jeunes, par-delà les différences culturelles, politiques, raciales, religieuses et socioéconomiques et les frontières géographiques.

http://leaveoutviolence.org

L'organisme **Vers le Pacifique** a élaboré trois programmes d'activités et d'études (un pour la maternelle, un pour le primaire et un pour le secondaire) dans le cadre d'une aventure pacifique qui se déroule de la maternelle à la fin du secondaire. L'objectif global est d'empêcher la violence en faisant la promotion de comportements pacifiques. D'une durée de deux ans, chaque programme se fait en deux étapes : la résolution des conflits et la médiation. En premier lieu, les élèves apprennent à résoudre leurs conflits interpersonnels de manière pacifique, au cours de séances interactives en classe. En second lieu, ils apprennent à recourir à la médiation pour résoudre les conflits. On a constaté le développement de comportements plus sociables au bout de deux ans.

http://www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/Francais/examenprog/intimidprogs.htm

Annexe 2 : Mémoire de la CELA sur le projet de loi 56

(Voici la version française d'un mémoire que la CELA a présenté à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec aux consultations sur le projet de loi 56 tenues en mars 2012. Il est reproduit pour présenter intégralement notre point de vue puisque le présent mémoire développe certains points abordés dans le mémoire.)

La Commission de l'enseignement en langue anglaise (CELA) se réjouit de pouvoir commenter le projet de loi 56, intitulé Loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école. La CELA souscrit à l'intention de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de faire en sorte que l'école soit un lieu où les enseignants peuvent enseigner et où les élèves peuvent apprendre en toute sécurité. La CELA apprécie l'usage du mot *prevent* (prévenir) dans le titre anglais, mais s'inquiète de l'emploi de *deal with* (traiter) à l'égard du second objet, soit l'intimidation.

Notre premier commentaire, d'ordre général, est que l'intimidation est déjà l'objet de lois. Les articles 264 et 265 du Code criminel en font même un acte criminel s'il y a harcèlement, agression, menace d'agression ou diffamation. Par ailleurs, en vertu du *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école*, les écoles du Québec ont déjà l'obligation légale d'offrir en permanence un milieu d'apprentissage positif. En outre, la Loi sur la protection de la jeunesse oblige tout le monde à intervenir en cas de violence contre des mineurs. Si ces dispositions étaient appliquées avec constance, l'intention visée par le projet de loi 56 serait déjà largement concrétisée.

Deuxième commentaire, d'ordre général : l'actuel projet de loi ne permet pas de créer les conditions nécessaires à l'éradication de l'intimidation. L'intimidation peut être définie comme une forme intentionnelle, répétitive et délibérée d'agression en vue d'exercer un pouvoir sur la victime; elle peut être physique, verbale ou sociale, et impliquer des groupes et même des spectateurs. Bref, c'est une dynamique malsaine et non de simples incidents de bagarre et d'écarts de conduite isolés. L'intimidation est souvent une manifestation d'exclusion fondée sur le racisme ou l'homophobie et visant un handicap ou d'autres formes de différences. Comme souvent, il ne suffit pas de traiter le symptôme pour guérir. Or, le projet de loi n'évoque aucun des problèmes plus vastes dont l'intimidation est le symptôme.

Troisièmement, un sondage rapide des membres de la CELA montre que toutes les commissions scolaires anglophones ont déjà des politiques exhaustives contre l'intimidation et que nombre d'écoles anglophones ont lancé des initiatives de prévention et de réaction. En ce sens, les sanctions pécuniaires prévues par le projet de loi paraissent inutiles. Du reste, s'il fallait qu'une part du budget des commissions scolaires serve au règlement des amendes, la qualité de l'éducation offerte aux élèves risquerait fort de souffrir.

La CELA s’inquiète particulièrement des aspects suivants :

- Le projet de loi est punitif bien plus que proactif. Une mesure punitive peut être efficace à court terme, mais jamais autant qu’une stratégie à long terme, plus propice à la sécurité du milieu scolaire. Dans un mémoire à venir à l’intention de la ministre de l’Éducation, du Loisir et du Sport, la CELA compte d’ailleurs présenter certaines stratégies à long terme qui ont fait leurs preuves en ce sens.
- Le projet de loi ne prévoit rien qui puisse être qualifié d’« éducatif ». Pourtant, tous les acteurs de l’éducation doivent savoir quels sont les signes, les effets et les remèdes à l’intimidation. Il ne fait pas état non plus de la responsabilité collective, qui pourrait pourtant être associée au mandat du Ministère en matière de loisir et de sport. Compte tenu du besoin intense qu’ont les jeunes de s’identifier à un groupe, il y a lieu d’encourager les organismes de loisirs et de sports à participer à la réponse collective et à aider les familles et les écoles. Le Ministère est bien placé pour le faire.
- Le projet de loi impose un très lourd fardeau aux administrateurs. Les directions d’école vont avoir du mal à s’acquitter de ces nouvelles obligations légales et à répondre aux attentes subséquentes de certains parents. Déjà, il semble que quelques parents aient appelé pour exiger une action dans les 48 heures, soit le délai indiqué sur le site Web que le Ministère consacre à la lutte contre l’intimidation, à l’adresse *moijagis.com*. Le processus de plainte prévu par le projet de loi fait le jeu de parents récalcitrants, agressifs, voire menaçants, qui refusent d’admettre que leur propre enfant pratique l’intimidation. Le texte réduit aussi le pouvoir de chaque école d’établir un code de comportement.
- Le texte proposé ne prévoit rien pour protéger le personnel ni pour lui permettre de porter plainte. Or, le personnel est souvent victime d’intimidation de la part d’autres adultes et de cyberintimidation. L’école doit pourtant être un milieu sûr pour tous ceux qui s’y trouvent.
- Il n’est pas question des centres de formation des adultes et de formation professionnelle. Il y a pourtant déjà eu des cas d’intimidation entre adultes dans ces centres, qui ont amené certaines commissions scolaires anglophones à adopter le programme « Peaceful Schools » (écoles pacifiques) pour tenter de résoudre le problème.
- Il n’est pas question des services éducatifs complémentaires, pourtant essentiels aux enfants perturbés, dont certains sont auteurs et d’autres, victimes d’intimidation.

- Le projet de loi modifie la description du travail du protecteur de l'élève[14] et le fait intervenir trop tôt dans le processus d'appel, dont il devrait plutôt être le dernier échelon. La Loi sur l'instruction publique décrit le rôle et les obligations des conseils scolaires, des directions d'école, des enseignants, des commissions scolaires, des écoles, etc. Le protecteur de l'élève et les enseignants sont liés par des conventions collectives qui ne leur donnent pas le pouvoir de satisfaire aux exigences du projet de loi 56. Les commissions scolaires ont déjà des règles à suivre à l'égard des parents, règles dont le projet de loi ne tient pas compte. La CELA estime que les directeurs généraux des commissions scolaires n'auront pas les moyens de traiter toutes les plaintes qui seront certainement déposées ni de rendre compte de leur réponse à chacune des plaintes.
- Le rôle des conseils scolaires est mal défini mais n'en semble pas moins inadapté. Les parents qui y siègent ne devraient jamais avoir à discuter de cas particuliers d'élèves dont le comportement est impropre.
- Le projet de loi insiste sur la « tolérance zéro », y compris sur la suspension et l'expulsion, plutôt que sur la détermination des limites et sur les mesures prises pour en assurer le respect, qui sont pourtant deux traits essentiels à la sécurité à l'école. On s'aperçoit progressivement que ces politiques de tolérance zéro sont inutiles. Des études récentes sur le développement l'expliquent et précisent que la sévérité des sanctions peut être contre-productive, voire contribuer à la fréquence croissante de l'intimidation ou à la perpétuation du cycle. Puisque la Loi sur l'instruction publique établit que la mission de l'école consiste entre autres à socialiser les élèves, il paraît essentiel de s'inspirer de la recherche pour adopter des mesures en ce sens.
- Le projet de loi impose aux écoles de résoudre le problème de la cyberintimidation. Or, la législation canadienne oblige déjà l'école et la commission scolaire, à titre d'institutions, à intervenir si la victime et l'auteur de l'intimidation doivent se côtoyer à l'école. Mais le problème ne prend pas nécessairement naissance à l'école ou ne s'y manifeste pas nécessairement. Il incombe aux parents de surveiller la participation de leurs enfants aux réseaux sociaux et il paraît important de les outiller pour ce faire.
- Le projet de loi insiste sur une démarche du haut vers le bas au lieu de ménager des conditions qui permettent à la base d'élaborer des politiques adaptées à ses besoins et de répondre aux besoins de tous les acteurs de l'éducation, y compris les parents, pour aider les enfants à acquérir le respect, l'empathie et toutes autres habiletés sociales indispensables.

[14] Dans le document original, le terme « ombudsman » a été employé.

Éducation,
Loisir et Sport
Québec

72-5034