



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

LES SERVICES COMPLÉMENTAIRES À L'ENSEIGNEMENT : DES RESPONSABILITÉS À CONSOLIDER

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Mai 1998

Québec 



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

LES SERVICES COMPLÉMENTAIRES À L'ENSEIGNEMENT : DES RESPONSABILITÉS À CONSOLIDER

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Mai 1998

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

Recherche : Josée Roy, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement primaire et Gilbert Moisan, agent de recherche.

Rédaction : Josée Roy, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement primaire, Claude Lamonde, secrétaire du Conseil et Gilbert Moisan, agent de recherche

Soutien technique : Josée St-Amour, Lise Ratté et Jacqueline Giroux au secrétariat, Nicole Lavertu au soutien à l'édition, Francine Vallée à la documentation et Julie Adam à la révision linguistique.

Avis adopté à la 463^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 20 février 1998

ISBN : 2-550-32927-9
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 1998

Table des matières

Introduction	5	3.3 Une fragmentation croissante des services	30
CHAPITRE PREMIER		3.4 Des problèmes de concertation, d'évaluation et de formation continue	35
Des besoins qui s'accroissent et dont l'école ne peut se détourner	9	3.5 Le cas particulier des orthopédagogues et celui des techniciennes et techniciens en éducation spécialisée	36
1.1 Des besoins de plus en plus diversifiés, aigus et précoces	9	CHAPITRE QUATRE	
1.2 Les principaux facteurs liés à l'accroissement de ces besoins	12	Repenser l'organisation des services complémentaires et s'orienter vers des services intégrés	41
1.2.1 L'évolution de la situation familiale	12	4.1 L'intégration de services: définition et description	42
1.2.2 L'augmentation de la diversité culturelle	13	4.2 L'école : un milieu privilégié pour offrir des services intégrés	45
1.2.3 L'augmentation de la pauvreté	14	4.3 Quelques expériences déjà en cours dans ce domaine	46
1.2.4 La détérioration du tissu social	15	4.3.1 Aux États-Unis et au Canada (à l'exception du Québec)	46
1.3 Des besoins différents d'un milieu à l'autre	15	4.3.2 Au Québec	47
1.4 Des services qui font partie intégrante de la mission de l'école	15	4.4 Obstacles et défis à l'intégration de services dans le milieu scolaire	49
CHAPITRE DEUX		CHAPITRE CINQ	
Des activités pour tous les élèves et qui visent à développer certaines compétences transversales	19	Voies d'avenir pour maintenir des services complémentaires et pour en améliorer l'efficacité	51
2.1 Des activités encore bien en deçà des besoins actuels des élèves	19	5.1 Affirmer plus clairement le rôle essentiel des services complémentaires dans l'accomplissement de la mission de l'école	51
2.2 Une responsabilité spécifique du personnel enseignant et des directions d'école	21	5.2 Financer ces services de façon adéquate et stable	51
CHAPITRE TROIS		5.3 Établir certaines balises dans la répartition des ressources entre les écoles	52
Des services pour répondre à des besoins plus particuliers	25		
3.1 Des personnels qui ont une identité professionnelle distincte	25		
3.2 Des interventions qui varient beaucoup selon les milieux	28		

5.4 Revoir l'organisation des services complémentaires et privilégier l'établissement de services intégrés	53
5.5 Repenser également le mode d'organisation interne des services	54
5.6 Évaluer les interventions et soutenir la recherche	55
5.7 Améliorer la formation initiale et continue du personnel	55
Conclusion	57
Bibliographie	61
Annexe 1	65
Annexe 2	68

Introduction

Selon la Loi sur l'instruction publique (article 1), il y a quatre types de services éducatifs que les commissions scolaires ont l'obligation de fournir à tous les élèves résidant sur leur territoire : des services de formation et d'éveil, des services d'enseignement, des services complémentaires et des services particuliers. L'ensemble de ces services doit être gratuit; il revient cependant aux commissions scolaires d'en planifier l'organisation et d'établir des programmes d'activités pour chacun d'eux, en tenant compte notamment de leurs capacités financières.

Les services complémentaires ont pour but «de favoriser la progression continue de l'élève à l'école :

- en assurant un soutien aux services de formation et d'éveil, aux services d'enseignement et aux services particuliers;
- en contribuant au développement de l'autonomie de l'élève, de son sens des responsabilités, de son sentiment d'appartenance au groupe et à l'école, de son initiative et de sa créativité;
- en concourant à la solution des difficultés qu'il est appelé à surmonter;
- en assurant sa sécurité morale et physique¹.»

Ces services comprennent :

1. la promotion de la participation de l'élève à la vie éducative;
2. l'éducation aux droits et aux responsabilités;
3. l'animation d'activités sportives, culturelles et sociales;
4. l'encadrement et la surveillance des élèves;
5. l'animation pastorale catholique ou l'animation religieuse protestante;
6. les services d'orientation;
7. les services de psychologie;

1. Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, décret 73-90, 24 janvier 1990, article 4.

8. les services de psychoéducation et d'éducation spécialisée;
9. les services d'orthophonie;
10. les services de santé et les services sociaux en milieu scolaire².

Le terme «services complémentaires» englobe donc des services fournis, en tout ou en partie, par des enseignantes et enseignants (1 à 4) ou par d'autres types de personnel (5 à 10). Certains d'entre eux sont offerts presque exclusivement au primaire (l'orthophonie) et d'autres exclusivement au secondaire (l'orientation). La plupart des personnels responsables de ces services travaillent pour les commissions scolaires, mais une partie d'entre eux appartiennent au réseau de la santé et des services sociaux (les infirmières et infirmiers et les travailleuses et travailleurs sociaux) ou sont rémunérés, en tout ou en partie, par les fabriques ou les Églises (certains animateurs et animatrices de pastorale catholique ou agents et agentes d'animation religieuse protestante). L'expression «services complémentaires» désigne des services destinés à tous les élèves. En pratique, des services s'adressent à une partie d'entre eux et d'autres répondent à des besoins plus individuels. On y retrouve en outre des interventions à caractère curatif et d'autres à caractère préventif.

Le Conseil estime pertinent de susciter une réflexion au sujet de ces services, et pas uniquement en raison du contexte budgétaire actuel qui les met jusqu'à un certain point en péril. Ces services n'étant en effet pas fournis selon un ratio professionnel/élève déterminé à l'avance, ils font présentement l'objet de restrictions importantes³.

2. *Ibid.*, article 5. La description de chacun de ces services figure en annexe. Le terme n'inclut pas l'orthopédagogie, qui fait plutôt partie des services particuliers, au même titre que les services d'accueil et de francisation et ceux de scolarisation à domicile.

3. «Derby de démolition dans les services aux élèves», titrait le quotidien *Le Soleil*, 29 mai 1996, p. A1-A2; «Dans le contexte des compressions budgétaires, les services aux élèves écopent durement», *Le Devoir*, 17 août 1996; «Hearing-impaired Get Less Help in School», *The Gazette*, 12 septembre 1996; «Les compressions émeussent la lutte contre la toxicomanie», *La Presse*, 20 septembre 1996; etc.

Or, comme le Conseil l'a constaté en 1996 lors de ses travaux sur l'intégration des élèves handicapés et en difficulté, la réussite scolaire d'un nombre important d'élèves dépend de ces services, et la suppression ou la réduction de ces derniers dans la plupart des milieux remplit de désarroi, sinon de détresse, ceux et celles qui sont témoins des besoins des élèves.

Les services complémentaires font-ils toujours partie, dans la réalité, de la mission de l'école? Si oui, comment les préserver, les coordonner, les développer, mieux les articuler à l'enseignement? Deviendront-ils, à plus ou moins long terme, accessibles aux seuls parents capables de les payer en pratique privée? Quels sont les coûts sociaux, à plus long terme, des restrictions à ce chapitre : augmentation des taux d'échec et d'abandon scolaires, accroissement de la dépendance sociale, de la violence? La promotion de la santé physique et mentale des élèves et l'intervention précoce visant à contrer les difficultés scolaires ne devraient-elles pas, au contraire, constituer des priorités en période de pénurie de ressources, puisqu'elles coûtent moins cher que les interventions curatives? Telles sont les questions qui se posent à l'heure actuelle à propos de ces services.

En choisissant de se pencher sur ce thème, le Conseil était à la fois conscient de la fragilité des ressources assurant la prestation de ces services et préoccupé par les conséquences éventuelles de la réduction – et *a fortiori* de la disparition – de ceux-ci sur la réussite éducative des élèves. Il estimait, en outre, pouvoir mener une réflexion non corporatiste. Aussi a-t-il confié à sa Commission de l'enseignement primaire le mandat de tracer le portrait de la situation actuelle en matière de services complémentaires au primaire; d'étudier comment on répondait à des réalités et à des besoins analogues ailleurs; de mettre en évidence la contribution spécifique de ces services à l'accomplissement de la mission de l'école; et enfin de discerner les voies d'avenir à la fois pour en préserver l'accès et pour en améliorer l'efficacité.

C'est la première fois que le Conseil examine les services complémentaires dans leur ensemble. Rappelons qu'il a cependant déjà publié un avis sur les services de santé et les services sociaux au primaire et au secondaire, un avis sur les activités parascolaires au secondaire et enfin un avis sur l'intégration des élèves handicapés et en difficulté au primaire, dans lesquels il était largement question de ces services⁴. Dès 1982, l'avis sur les services de santé et les services sociaux rappelait que ces derniers ne devaient pas poursuivre des objectifs étrangers ou parallèles à la mission éducative de l'école. Le Conseil y soulignait l'importance de la concertation entre le personnel de ces services et le personnel enseignant ainsi que le rôle de premier plan de la direction d'école dans la mise en œuvre de cette concertation. Il était d'accord avec le fait que l'argent destiné à financer ces services soit versé dans l'enveloppe budgétaire globale, à la condition toutefois que cette enveloppe soit suffisante et que les instances locales soient conscientes du rôle de ces services.

Il recommandait que le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé et des Services sociaux définissent conjointement une politique de santé ainsi qu'une politique de services sociaux scolaires et que les départements de santé communautaire⁵, les centres de services sociaux et les commissions scolaires élaborent ensemble des programmes locaux réalistes et ajustés aux projets éducatifs des écoles. Il insistait pour que les départements de santé communautaire et les centres de services sociaux donnent aux infirmières et infirmiers et aux travailleuses et travailleurs sociaux scolaires des conditions de travail propres à favoriser leur intégration aux équipes-écoles, notamment en

4. CSE, *Les Services de santé et les services sociaux*, 1982; *Les Activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation*, 1988; *L'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, 1996.

5. Créés en 1973, les départements de santé communautaire (DSC) étaient des départements de certains centres hospitaliers désignés (31 au Québec), ayant pour mission d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes de santé physique et mentale de même que des services préventifs. Cette mission est assumée actuellement par les régions régionales de la santé et des services sociaux, en collaboration avec les CLSC.

limitant leurs activités extérieures à l'école ainsi que leurs tâches administratives. Il recommandait également que les ressources humaines affectées à ces services correspondent davantage aux besoins réels des élèves (elles étaient déjà en deçà des besoins en 1982) et que les conditions de vie à l'école favorisent encore mieux l'adaptation scolaire des élèves en facilitant, par exemple, l'instauration de rapports plus personnalisés entre le personnel et les élèves, en portant plus attention aux mesures d'encadrement et en entretenant des rapports plus étroits entre le personnel et les parents des élèves en difficulté.

Dans un avis portant sur les activités «parascolaires⁶» au secondaire, paru en 1988, le Conseil constatait d'abord la grande diversité des activités offertes, que celles-ci soient culturelles (artistiques, littéraires, scientifiques, religieuses), sportives ou sociales (coopératives étudiantes, conseils de classe ou autres). Il précisait les objectifs de ces activités, les moments auxquels les jeunes s'y adonnent, leurs sources de financement, les caractéristiques des personnes qui les animent ainsi que celles des jeunes qui s'y engagent le plus. L'avis rappelait ensuite l'importance de ces activités, qui constituent à la fois un atout pour le développement global et l'estime de soi de l'élève, un élément essentiel à la création d'un milieu de vie stimulant et un enrichissement pour l'enseignement proprement dit. Il invitait donc les écoles à inclure ces activités dans leurs projets d'établissement et à les doter de moyens stables de financement, à mieux partager la responsabilité de l'animation entre les différents acteurs, à adopter une organisation scolaire qui en favorise l'accès, à faciliter le recours aux autres lieux éducatifs (bibliothèques, musées, théâtres...), à reconnaître les compétences acquises par les élèves au cours de ces activités et à permettre que les personnes qui les animent puissent se rencontrer et échanger. Le Conseil recommandait également aux milieux scolaires de faire davantage appel aux élèves

mêmes pour le choix et l'organisation de ces activités; il recommandait enfin aux universités de mieux préparer les futurs enseignants et enseignants à prendre ce genre d'activités en charge. Comme on le verra, ces recommandations sont encore d'actualité dix ans plus tard et la plupart d'entre elles peuvent maintenant s'appliquer aux écoles primaires également.

Enfin, même s'il ne portait pas directement sur la question des services complémentaires, l'avis sur l'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté au primaire, paru en octobre 1996, rappelait que la disponibilité de ressources suffisantes en matière de soutien spécialisé était l'une des quatre conditions essentielles au succès des expériences d'intégration. Le Conseil constatait cependant que ces conditions étaient dans l'ensemble si peu respectées qu'elles mettaient le principe même de l'intégration en péril. Il décrivait les difficultés liées à la mise en œuvre de la politique d'adaptation scolaire qui s'aggravent plutôt que de s'atténuer avec le temps : accroissement mais non-reconnaissance du temps de concertation requis entre les personnes qui interviennent auprès des mêmes élèves, accaparement de l'énergie des personnels par les aspects administratifs au détriment des aspects éducatifs et précarité croissante du soutien accordé tant aux élèves qu'au personnel enseignant. Il recommandait à la ministre de maintenir à tout le moins le niveau actuel de financement du soutien spécialisé, de mieux coordonner ce soutien et de l'orienter, vu sa rareté, vers des interventions plus collectives qu'individualisées et plus préventives que curatives.

Le présent avis ouvre un nouveau volet de réflexion sur les activités et services qui soutiennent l'enseignement, mais sans les couvrir tous. Des services comme le transport scolaire, les services de garde, les bibliothèques, par exemple, ne font pas l'objet de la réflexion du Conseil, bien que leur importance soit indéniable. Par contre, neuf des dix services énumérés au régime pédagogo-

6. Certains diraient aujourd'hui les activités «complémentaires» et «parascolaires», bien que la distinction soit encore plus ou moins nette entre ces deux termes, dans les faits.

gique⁷ de même que l'orthopédagogie sont au cœur de ses préoccupations, car la réussite scolaire et éducative d'un bon nombre d'élèves en dépend directement. Le Conseil se penche sur l'ensemble des services auxquels les enfants doivent avoir accès pour soutenir leur développement. Ces services sont appelés «complémentaires» parce qu'ils complètent les services d'enseignement. Le terme «complémentaire» n'a donc pas du tout le sens d'«accessoire» que certains lui donnent parfois. Le Conseil soutient même, comme on le verra, que ces services et activités sont essentiels à l'accomplissement de la mission de l'école, tout comme les services d'enseignement.

La Commission de l'enseignement primaire du Conseil a parcouru la documentation pertinente, rencontré les responsables de ces services au ministère de l'Éducation et interrogé des «spécialistes» en la matière. Une table ronde réunissant des représentantes des quatre groupes professionnels les plus présents dans les écoles au primaire : psychologues, psychoéducateurs et psychoéducatrices, orthophonistes et orthopédagogues, a également eu lieu. La Commission a aussi visité six milieux scolaires de la région Laval-Laurentides-Lanaudière, où elle a pu interroger des élèves, des parents, du personnel enseignant et non enseignant, des directions d'école ainsi que des cadres scolaires et répertorier un certain nombre de projets novateurs⁸. Un chercheur a enfin parcouru la documentation provenant du Québec et de l'extérieur sur ce thème, fourni le portrait statistique des personnels concernés et contribué à cerner le concept d'intégration de services qui est au cœur des deux derniers chapitres.

Le premier chapitre rappelle la nature et la diversité des besoins des élèves, qui s'accroissent et dont l'école ne peut se détourner sans renoncer du même coup à son objectif d'égalité des chances de

réussite. Le second chapitre trace le portrait des services ou activités complémentaires offerts à tous les élèves par le personnel enseignant, mais de plus en plus souvent aussi par d'autres personnes : animateurs et animatrices de vie étudiante, surveillants et surveillantes d'élèves ou autres. Le troisième chapitre décrit ensuite les services complémentaires destinés à répondre aux besoins plus particuliers de certains élèves, l'historique de leur développement ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent à l'heure actuelle. Le quatrième chapitre explique pourquoi le moment est venu de réorganiser ces services d'une façon plus fonctionnelle et il propose quelques modèles et initiatives en ce sens. Enfin, le cinquième chapitre fait état des voies d'avenir qu'il serait souhaitable d'explorer pour maintenir, dans les écoles, les services complémentaires à l'enseignement et en améliorer l'efficience.

7. Les services d'orientation sont en pratique inexistants au primaire. L'annexe 1 contient les extraits du régime pédagogique qui définissent les services complémentaires.

8. La liste des personnes et organismes consultés est fournie en annexe.

CHAPITRE PREMIER

Des besoins qui s'accroissent et dont l'école ne peut se détourner

L'ensemble des services éducatifs de l'école «ont pour but de favoriser le développement intégral de l'élève et son insertion dans la société¹». Mais de quoi les élèves ont-ils besoin pour se développer et s'insérer harmonieusement dans la société? C'est à cette question qu'est consacré le premier chapitre.

1.1 Des besoins de plus en plus diversifiés, aigus et précoces

Déterminer les besoins des jeunes, c'est d'abord évaluer la place qu'ils occupent aujourd'hui dans les familles et dans la société. Tantôt choyés et tantôt peu considérés, socialisés tôt mais aussi très seuls, poussés à «performer» mais souvent laissés à eux-mêmes par des parents fatigués et peu disponibles, sinon absents, grands consommateurs de télévision mais incapables, la plupart du temps, d'accéder à l'abondance de biens matériels vantés par la publicité, surinformés à propos de sexualité ou de maladies transmises sexuellement mais peu éduqués au sujet de l'amour, de la tendresse ou de l'amitié : tels sont quelques-uns des nombreux paradoxes que vivent les enfants d'aujourd'hui².

Les enfants ont plus de stimuli, mais la construction de leur identité est plus complexe. Ils doivent désormais circuler à travers des univers multiples et pas toujours harmonieux et ils connaissent une quête de sens sans précédent. La télévision ainsi que l'accès de plus en plus répandu aux nouvelles technologies les mettent en contact avec toutes sortes de réalités qu'ils n'ont pas toujours les capacités émotives d'intégrer : guerres et conflits armés, prostitution, pédophilie, infanticides, suicides et autres. Toutes ces caractéristiques ont des répercussions importantes sur la façon dont les enfants exercent aujourd'hui leur responsabilité d'élève : acquis nombreux mais plus ou moins bien intégrés, attention mitigée pour les tâches scolaires, relations exigeantes avec les adultes et souvent

conflictuelles avec les pairs³. Pédiatres, sociologues et psychologues tentent périodiquement d'attirer l'attention sur les besoins des enfants auxquels les sociétés répondent de moins en moins. Postman parle de disparition de l'enfance comme telle, Bouchard et Leach convient la société à replacer les enfants en tête des priorités collectives et Bayrou, à léguer aux enfants un monde qui ait un sens⁴.

Il y a en outre des besoins qui sont propres aux filles et d'autres, aux garçons. Plusieurs jeunes ont également des besoins éducatifs particuliers en raison de leur état de santé ou parce qu'ils vivent avec un handicap physique, sensoriel ou intellectuel. Le Québec a fait le choix de répondre le mieux possible à ces besoins dans le contexte de la classe régulière. Enfin, ici comme dans plusieurs autres pays, l'école compte des élèves qui ont faim, sont victimes d'abus ou de négligence, présentent des troubles de langage, ont un comportement violent ou des carences culturelles importantes, ne parlent pas la langue de l'école ou sont anxieux parce que leur famille se désagrège. Toutes ces situations ont des répercussions sur leur disponibilité à l'apprentissage.

Notre conscience des besoins des enfants a évolué avec l'accroissement et la diffusion plus large des connaissances en psychologie, en pédiatrie et en pédopsychiatrie (les nouvelles connaissances sur le fonctionnement du cerveau ou sur les styles d'apprentissage, par exemple). Ces dernières ont contribué au développement de nouvelles normes sociales en matière d'éducation; par exemple, les punitions corporelles dont l'usage était assez répandu, il y a une trentaine d'années, paraissent aujourd'hui désuètes dans presque toutes les couches de notre société.

1. Régime pédagogique, article 1.

2. Conseil de la famille, *Une réflexion : une place pour les enfants*, p. 21-24.

3. CSE, *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*, p. 5-33.

4. Voir entre autres Neil Postman, *The Disappearance of Childhood*; Vance Packard, *Nos enfants en danger*; Camil Bouchard (dir.), *Un Québec fou de ses enfants*; Pénélope Leach, *Children First*; Robin Brown (dir.), *Children in Crisis*; François Bayrou, *Le Droit au sens*; ONU, *Rapport sur les violences faites aux enfants*.

Les besoins des jeunes d'aujourd'hui connaissent donc une diversité, une intensité et une précocité croissantes. Ainsi, en référence à une «échelle de santé sociale» sur 100 points mesurant des facteurs tels que la mortalité infantile, le chômage, les banques alimentaires, le suicide d'adolescents, la pauvreté chez les personnes âgées, etc., l'indice de santé sociale de nos voisins du Sud est passé de 74 à 41 de 1970 à 1992, ce qui signifie que le bien-être général de la société américaine a décliné de façon importante au cours de cette période. En 1976, 10 % des enfants évalués à l'aide d'une grille de comportements pouvaient être considérés comme ayant besoin d'une thérapie ou d'un traitement particulier. Cette proportion était passée à 18 % en 1989. C'est dire que de plus en plus d'enfants américains sont en difficulté⁵.

L'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), réalisée par Statistique Canada⁶ auprès d'un large échantillon de jeunes, jette un éclairage sur plusieurs facteurs ayant une influence sur le développement de l'enfant. Selon les directeurs et directrices des écoles fréquentées par les élèves participant à l'enquête, environ 12 % éprouvaient des troubles d'apprentissage. De plus, 5 % des élèves présentaient une forme de trouble affectif ou comportemental ayant une incidence sur le travail scolaire. Enfin, 3 % des élèves avaient des troubles de la parole, de l'ouïe, de la vue ou de la motricité, ou présentaient d'autres problèmes de santé suffisamment graves pour affecter leur apprentissage.

L'enquête Santé-Québec de 1992⁷ apporte elle aussi des renseignements particulièrement utiles pour comprendre la diversité et la complexité des situations vécues par les jeunes. Plusieurs dimensions de la vie des enfants dans leur famille et à l'école sont étroitement associées, de sorte qu'on ne peut séparer le développement intellectuel de

l'enfant à l'école de son épanouissement personnel et social dans sa famille.

La *rupture familiale* est une source importante de stress et pour les conjoints qui la traversent et pour les enfants qui la subissent. En 1992, 23 % des jeunes Québécois avaient connu le divorce ou la séparation de leurs parents avant l'âge de douze ans, alors qu'en 1987, cette proportion était de 13 %, soit une augmentation de dix points de pourcentage au cours d'une période de cinq années seulement. Les données d'une enquête sur la prévalence de *conduites à caractère violent* montrent notamment que 27 % des enfants de trois à dix-sept ans ont été victimes de violence physique mineure au moins une fois au cours des douze mois précédant l'enquête et 4,4 % de violence physique grave. Les auteurs de l'enquête ont observé un lien entre l'état psychologique de la mère et l'incidence des conduites à caractère violent à l'égard des enfants; la proportion d'enfants victimes de violence dans leur milieu familial était ainsi nettement plus élevée lorsque la mère affirmait avoir eu des idées suicidaires. La violence à l'égard des enfants est ainsi associée à la violence conjugale, les proportions d'enfants victimes de violence augmentant dans les familles où la mère déclare être elle-même victime de violence.

Les résultats de l'enquête québécoise montrent que 10,8 % des filles de six à onze ans présentent un trouble intériorisé tandis que 11 % des garçons présentent un trouble extériorisé⁸. Le Conseil estime que ce sont là des proportions non négligeables. Les troubles intériorisés sont ressentis comme une souffrance intérieure et comprennent la phobie, l'angoisse de séparation, l'hyperanxiété de même que les troubles dépressifs. Les troubles extériorisés sont pour leur part observables directement et prennent souvent la forme de comportements agités; ils comprennent le déficit d'attention avec hyperactivité, le trouble d'opposition et le trouble des conduites. Les figures 1 et 2 illustrent la prévalence des troubles intériorisés et des troubles extériorisés selon le sexe, chez les enfants de six à onze ans.

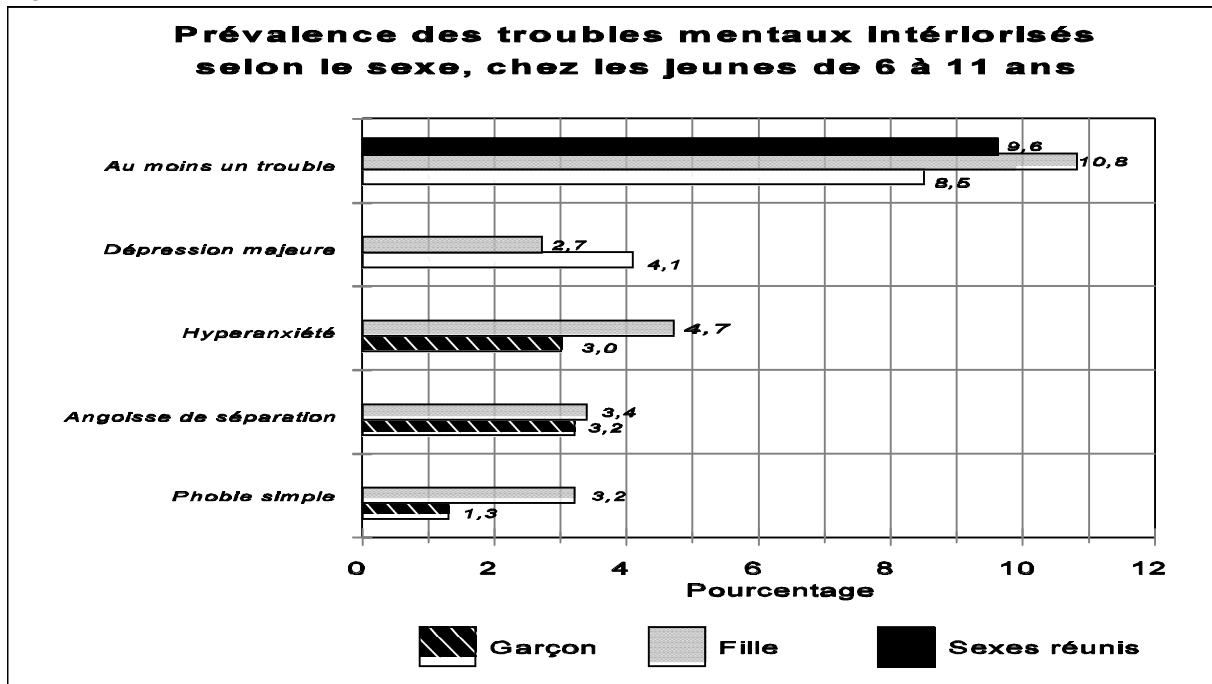
5. J. Gabarino, «Educating Children in a Socially Toxic Environment», *Educational Leadership*, p. 12-16.

6. Voir Lipps et Frank, *Enquête longitudinale [...]*, p. 45.

7. Voir J. Camirand, *Un profil des enfants et adolescents québécois*.

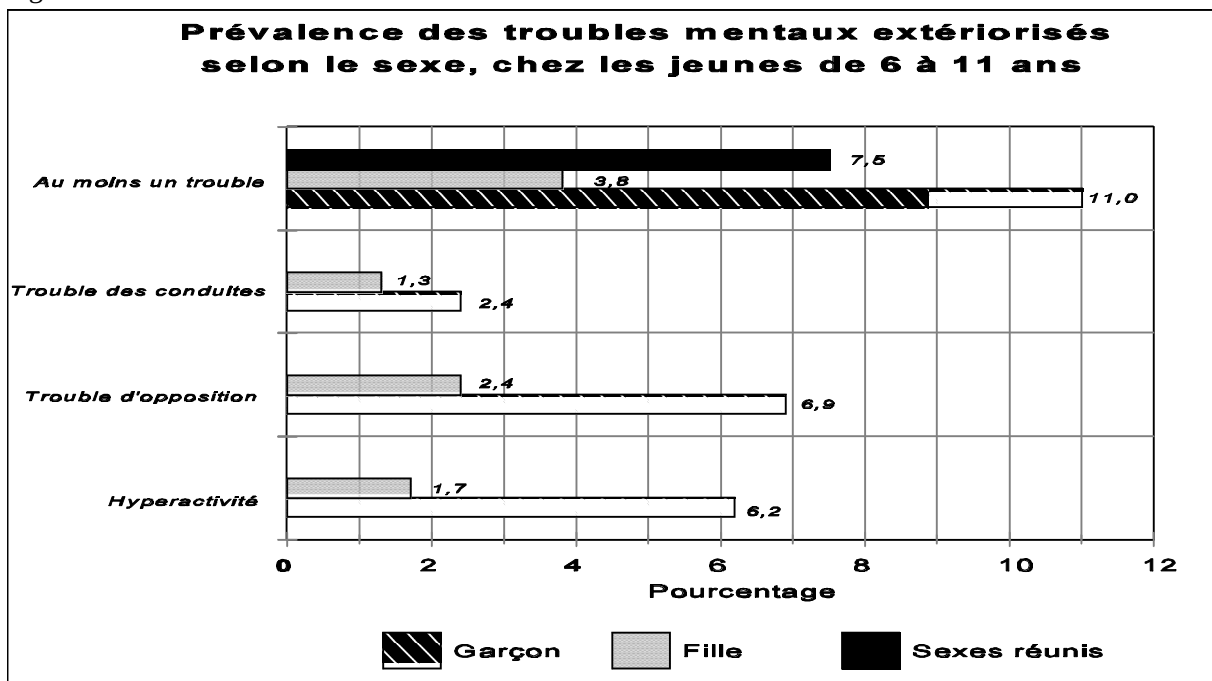
8. *Ibid.*, p. 112-114.

Figure 1



Source : J. Camirand, *Un profil des enfants et adolescents québécois*, p. 115.

Figure 2



Source : J. Camirand, *Un profil des enfants et adolescents québécois*, p. 116.

Les réalités difficiles que vivent beaucoup de jeunes, qu'ils soient américains, canadiens ou québécois, ne sont pas exceptionnelles; elles ne peuvent que nous faire réfléchir au contexte dans lequel plusieurs enfants vivent au quotidien. Les situations décrites précédemment ont des incidences importantes sur l'apprentissage des jeunes ainsi que sur leur adaptation, notamment chez les enfants de milieux défavorisés, qui connaissent de plus des conditions économiques précaires. Certes, les réactions ne sont pas identiques d'un enfant à l'autre et certains résistent mieux que d'autres aux situations dramatiques; les données montrent toutefois que **les difficultés vécues par un bon nombre de jeunes sont en augmentation, qu'elles sont plus complexes qu'auparavant et qu'elles sont interreliées.**

La plupart de ces difficultés surviennent par ailleurs de plus en plus tôt dans la vie des enfants. Ainsi, les problèmes de consommation de drogue, de «taxage» ou de port d'armes blanches, que l'on rencontrait uniquement au secondaire il y a quelques années, peuvent maintenant survenir à l'occasion au primaire. Le drame survenu à Jonesboro en Arkansas en est une funeste illustration⁹. Il arrive de plus en plus souvent, hélas, que des élèves de sept, six ou même cinq ans aient déjà un comportement si perturbé ou si violent que l'école doive intervenir de façon particulière et ce, dès les premières années de leur scolarisation.

1.2 Les principaux facteurs liés à l'accroissement de ces besoins

Comment se fait-il que les besoins des enfants d'aujourd'hui soient plus diversifiés, plus marqués et plus précoces qu'ils ne l'ont sans doute jamais été? Une publication récente du Bureau de la statistique du Québec jette un éclairage intéressant à cet égard sur l'évolution des conditions de vie

des familles québécoises¹⁰. L'étude repose sur la comparaison de la situation vécue par les générations successives de Québécois et de Québécoises. Ces données, particulièrement utiles pour illustrer l'ampleur des phénomènes qui touchent la famille et la société, montrent à quel point l'environnement a subi de profondes transformations, ce qui n'est pas sans effet sur le développement des enfants et donc sur leurs besoins éducatifs.

1.2.1 L'évolution de la situation familiale

La situation familiale a connu une évolution rapide au cours des dernières décennies. Près de trois enfants québécois sur quatre vivent avec leurs deux parents; on ne peut donc pas parler de disparition de la famille comme telle. Si le modèle de la famille «traditionnelle» continue d'être le plus fréquent, d'autres modèles se développent de plus en plus par suite des effets combinés du contrôle des naissances, du divorce et des choix individuels. En 1950, seulement 3 % des enfants naissaient hors mariage tandis qu'au début des années 1990, c'est le cas de 50 % d'entre eux. En 1950, environ le quart des enfants étaient des premiers-nés mais, depuis 1970, c'est le cas de plus de 45 % d'entre eux. Près d'un enfant sur quatre est maintenant un enfant unique. Au début des années 1950, le tiers des enfants vivaient avec au moins cinq frères ou sœurs alors qu'en 1991, moins de 1 % des enfants sont dans cette situation. La taille de la fratrie a une influence directe sur la socialisation du jeune enfant¹¹. Plusieurs jeunes arrivent aujourd'hui à l'école sans jamais avoir eu à partager l'attention de leurs parents avec un autre enfant.

9. Il s'agit d'une fusillade survenue dans la cour de récréation d'une école primaire. Deux garçons de 11 et de 13 ans ont tiré à bout portant sur leurs camarades, faisant 5 morts et 11 blessés.

10. Bureau de la Statistique du Québec, *D'une génération à l'autre : évolution des conditions de vie*.

11. *Ibid.* : «On peut considérer les changements dans la taille de la fratrie comme étant autant sinon plus importants que ceux survenus dans l'axe parental. Les enfants d'aujourd'hui connaissent un environnement familial d'une grande homogénéité et d'une grande étroitesse. Ainsi, en 1991, près d'un enfant sur quatre est le seul enfant dans la famille alors que près de sept enfants sur dix n'ont qu'un ou deux frères ou sœurs. Les enfants sont de plus en plus concentrés dans des familles de deux enfants, ce qui veut dire qu'ils n'ont le plus souvent qu'un frère ou qu'une sœur.»

En 1951, 7 % des enfants vivaient dans une famille monoparentale; cette proportion atteint 16% en 1991. Dans la très grande majorité des cas (80 %), les enfants qui vivent avec un seul parent vivent avec leur mère et plusieurs d'entre eux grandissent sans modèle masculin à proximité. Un nombre croissant d'enfants vivent également dans une famille recomposée. L'enquête Santé-Québec a en effet montré qu'en 1987, 5 % des jeunes de moins de vingt ans faisaient partie d'une famille recomposée mais que, cinq ans plus tard, cette proportion atteignait 9 %. **La structure familiale de base subit donc des transformations profondes qui, combinées aux conditions sociales et économiques, ont des effets certains sur le développement général de l'identité des enfants.**

Les changements survenus dans le mode de vie des familles de même que le manque de complémentarité entre la famille, l'école et la société ont également d'énormes incidences sur les besoins des enfants d'aujourd'hui : présence des deux parents sur le marché du travail, donc besoin accru de services de garde, d'activités parascolaires et de la possibilité de faire ses devoirs à l'école; familles plus petites, donc besoin accru d'apprendre à vivre en groupe; rapports moins hiérarchisés entre parents et enfants, donc soumission toute relative à l'autorité; augmentation du nombre de familles éclatées, donc besoin accru de liens durables et de qualité avec des adultes significatifs¹².

1.2.2 L'augmentation de la diversité culturelle

En 1986, près de 16 % seulement de la population québécoise était d'origine autre que française, anglaise ou autochtone, mais cette proportion n'a cessé d'augmenter depuis. Le Québec, tout comme le reste du Canada d'ailleurs, a connu au tournant des années 1990 une **croissance importante de son immigration internationale**; par exemple, 45 % des immigrants qui se sont établis au Québec en 1994 sont nés en Asie, 25 % en Europe, 18 % en Amérique et 12 % en Afrique. Quarante-huit

pour cent de ces nouveaux arrivants provenaient de quinze pays d'origine. Quatre de ces pays comptaient pour 5 % ou plus des immigrants reçus : la France (8 %), Haïti (7 %), la Chine (5 %) et Hong Kong (5 %)¹³. La diversité de mœurs, de valeurs, de façons de vivre, de conceptions des rapports entre l'État et le citoyen de même qu'entre parents et enfants, et d'attentes envers l'école doit amener l'école à développer des sensibilités nouvelles.

Au regard de la composition de la population scolaire, les élèves de langue maternelle autre que le français, l'anglais ou l'une des langues autochtones sont passés de 47 502 en 1982-1983 à 84 917 en 1992-1993 et à 93 029 en 1994-1995. Ils parlent l'espagnol, l'italien, l'arabe, le créole, le chinois, le portugais, le grec, le vietnamien, le polonais, l'arménien ou plusieurs autres¹⁴. C'est à Montréal que se trouvent près des trois quarts des élèves de langue maternelle autre que française ou anglaise; sur les 304 écoles montréalaises, 55 comptent en fait plus de 50 % d'élèves allophones¹⁵. **La diversité culturelle et linguistique de ces populations s'est donc beaucoup accrue** au cours des quinze dernières années, augmentant par le fait même le défi de leur scolarisation et de leur intégration à la société québécoise.

Enfin, le regroupement des élèves qui ne parlent ni le français ni l'anglais dans certaines écoles désignées est certainement commode, sur le plan administratif, pour la prestation, à moindres coûts des services éducatifs dont ils ont besoin; mais un tel regroupement génère d'autres problèmes, par exemple le fait que la concentration des classes d'accueil dans un nombre restreint d'écoles retarde l'intégration de ces nouveaux arrivants dans leur école de quartier et aussi dans leur voisinage.

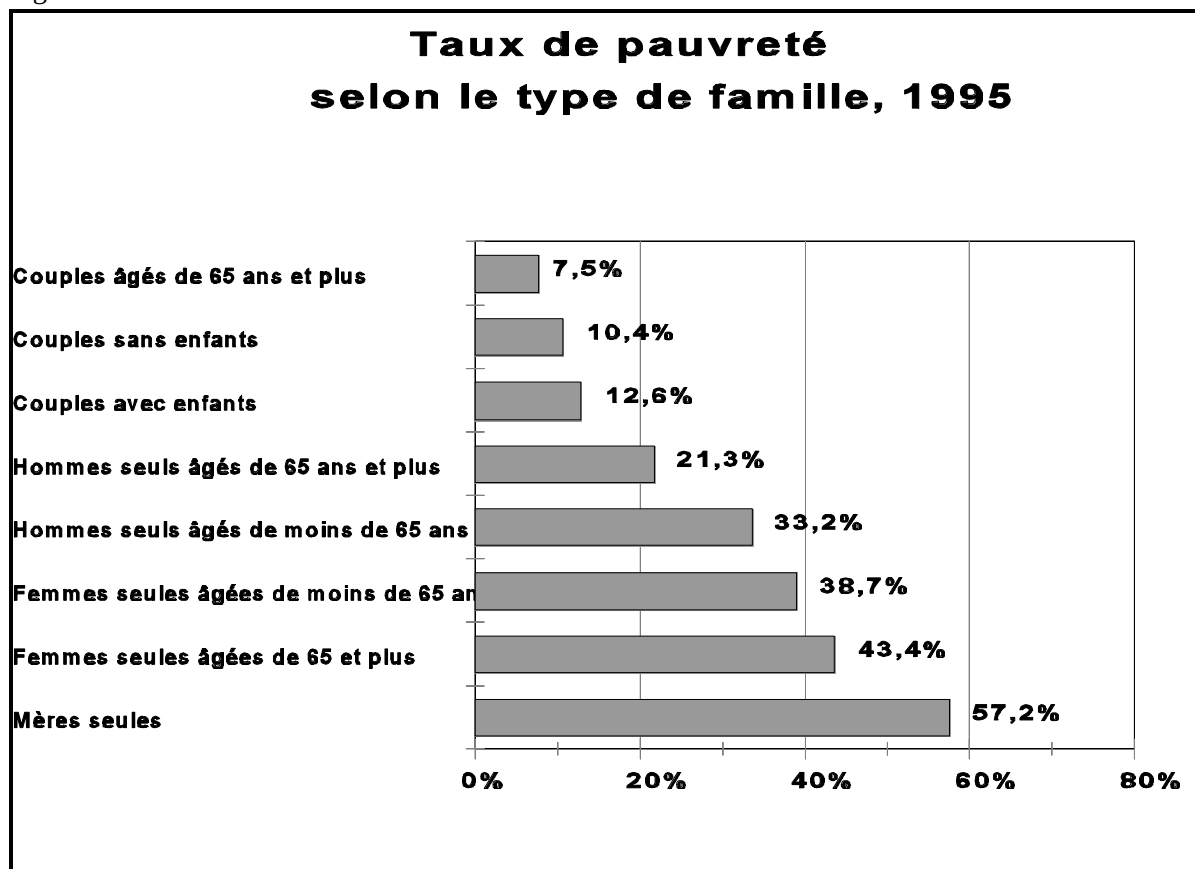
12. CSE, *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*.

13. Louis Duchesne, *La Situation démographique au Québec*, p. 89-92.

14. Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'éducation*.

15. CSE, *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles dans l'école québécoise*, p. 11-21.

Figure 3



Source : Conseil national du bien-être social, *Profil de la pauvreté 1995*, p. 35.

1.2.3 L'augmentation de la pauvreté

Si les besoins des élèves augmentent, c'est d'abord parce que **les inégalités socioéconomiques sont en croissance**. Au Canada, le taux de pauvreté chez les enfants atteint maintenant 20,5 % et le nombre d'enfants pauvres est passé, en 1995, à plus de 1,4 million, soit le nombre le plus élevé jamais atteint au cours des seize dernières années¹⁶. Le taux de pauvreté du Québec est le

plus élevé de tous, avec celui de Terre-Neuve¹⁷. Les enfants sont pauvres parce que leurs parents sont pauvres, notamment à cause de la pénurie d'emplois bien rémunérés. Les enfants qui vivent avec un seul parent sont plus pauvres encore que les autres; il y a en effet deux fois plus de familles monoparentales que de familles biparentales inscrites à l'aide sociale. Au début des années 1990, seulement 16 % des familles monoparentales touchaient une pension alimentaire et le montant de celle-ci s'élevait à moins de 150 \$ par mois

16. Conseil national du bien-être social, *Profil de la pauvreté*, p. 12.

17. *Ibid.*, p. 22.

dans près de la moitié des cas¹⁸. De plus en plus d'enfants arrivent donc à l'école le ventre creux ou souffrent de malnutrition, ce qui a évidemment des répercussions sur leur capacité d'attention ainsi que sur leur motivation à l'apprentissage.

1.2.4 La détérioration du tissu social

Le fait que les besoins des élèves augmentent est également en lien avec la **détérioration du tissu social**. Une grande proportion des familles habite des grandes villes où, souvent, on ne connaît pas le voisin. L'individualisme n'a jamais été aussi marqué, du moins dans les sociétés industrialisées.

Nous vivons aujourd'hui dans un environnement que certains qualifient de «socialement toxique», et comme les enfants sont plus influençables, ils sont les premiers à être atteints par les maux de société. Selon la Convention des Nations Unies sur les droits des enfants, ces derniers devraient être tenus à l'abri des préoccupations économiques, politiques et sexuelles du monde adulte et protégés des excès de la société de consommation; mais on sait que la réalité est tout autre. «N'est-il pas paradoxal que les adultes (parents et éducateurs) soient si inquiets au sujet de l'avenir des jeunes et pourtant si peu disponibles pour répondre à leurs besoins immédiats?», s'étonnait Charles Caouette, professeur à l'Université de Montréal, lors d'un atelier présenté dans le cadre du dernier colloque de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS).

1.3 Des besoins différents d'un milieu à l'autre

De nombreux facteurs peuvent donc entraver la réussite scolaire d'un élève. Les difficultés majeures que connaissent un grand nombre de jeunes d'aujourd'hui sont hélas encore trop méconnues¹⁹.

18. Camil Bouchard (dir.), *op. cit.*, p. 25.

19. *Ibid.*, p. 30 : «La connaissance la plus exacte et la plus valide possible de l'ampleur de ces problèmes est primordiale [si l'on veut pouvoir] mesurer dans cinq ou dix ans les progrès ou les reculs engendrés par nos actions. [...] Notre capacité à mesurer le chemin parcouru [et] à nous donner des objectifs évaluable [peut seule nous mettre] en position de modifier certaines approches,

Il est évident que, si les facteurs sont d'ordre socioéconomique, ils ne requerront pas le même type d'intervention que s'ils sont d'ordre affectif ou pédagogique. On sait aussi que, selon l'endroit où les enfants habitent, le revenu et la scolarité des parents, leur origine culturelle, certains facteurs causent dès le départ leur exclusion sur le plan social. L'inégalité des chances ne peut donc être corrigée par une offre de services éducatifs qui soit la même partout, puisque les besoins divergent d'un endroit à l'autre. L'école doit ainsi mettre en place des interventions fondées sur ces différences plutôt que sur les «déficits» des élèves, comme le fait l'approche compensatoire. Elle doit, par exemple, avoir plus de ressources si elle se situe en milieu défavorisé; dans ce cas, l'école doit offrir à la fois des services collectifs et des services plus individualisés, des services curatifs et d'autres de nature plus préventive, des services spécialisés et d'autres qui le sont moins. Il existe actuellement une aide financière spécifique pour soutenir les écoles situées en milieux défavorisés. On procède à l'allocation de ces sommes selon un rang établi en référence à l'indice de pauvreté du milieu où se trouve l'école. À Montréal, cette façon de faire a des conséquences dramatiques. Étant donné que l'enveloppe budgétaire est limitée, des écoles perdent leur allocation parce que d'autres écoles sont dans des milieux devenus plus pauvres encore.

1.4 Des services qui font partie intégrante de la mission de l'école

L'école doit instruire, socialiser et qualifier les élèves. Pour ce faire, il faut, bien sûr, d'abord un enseignement de qualité. Mais l'école doit également, tant dans son organisation que dans ses pratiques, tant dans ses contenus que dans ses rapports avec son environnement, constituer un milieu de vie riche, stimulant et sécuritaire, pour l'élève du primaire, car son développement intellectuel ne peut se faire indépendamment d'un développement harmonieux sur les plans physique,

d'en éliminer d'autres et d'en introduire de nouvelles si nécessaire. [Mais] il nous faut pour cela connaître avec exactitude l'état de la situation présente.»

affectif et social. En effet, ces dimensions sont interreliées et l'école doit en tenir compte.

Aussi la **Commission des États généraux sur l'éducation** recommandait-elle à la ministre de l'Éducation de confier à l'école une mission à la fois ample et recentrée. Lorsqu'elle proposait de remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances, la Commission énumérait les conditions à respecter pour assurer le succès de l'intégration à l'école de tous les élèves et, parmi celles-ci, il y avait la disponibilité de ressources humaines (notamment de personnel professionnel et technique comme soutien aux élèves et au corps enseignant) et de ressources financières appropriées²⁰. Le rapport de la Commission rappelle également la nécessité d'associer davantage le personnel professionnel et le personnel de soutien à la réalisation de la mission éducative : *«Ces personnes ont des relations avec les élèves qui souvent permettent de jeter un éclairage complémentaire sur les interventions éducatives. Elles sont aussi au cœur de l'organisation du travail et peuvent contribuer à en améliorer l'efficacité. Il est donc souhaitable que leur apport à la communauté scolaire trouve ses lieux d'expression et que ces personnes bénéficient elles aussi d'activités de formation continue»* (p. 45).

L'école est bien plus qu'une série de cours ou de périodes successives d'enseignement. Cette idée est présente un peu partout dans le **rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (rapport Inchauspé)**²¹. Ce groupe souligne par exemple l'importance des «compétences transversales» qui s'acquièrent à travers *«toutes les activités de l'école, disciplinaires ou non disciplinaires, et [qui] doivent être promues par tout le personnel»* (p. 32). Il invite les établissements à *«offrir aux élèves des activités extra-curriculaires dans les domaines artistiques, de la danse et de l'art*

dramatique en particulier» (p. 62) et insiste pour qu'ils *«favorisent la mise en place d'activités physiques et sportives de toutes sortes en dehors du temps prescrit»* (p. 63). Il rappelle que l'école *«doit être un milieu vivant»* et décrit ce dernier comme étant *«celui de la classe»*, mais comportant *«aussi les activités culturelles, sportives, sociales, extra-scolaires [...]»* (p. 115). Il nous convie également à *«mieux exploiter la répartition entre le temps scolaire et le temps passé à l'école»* (p. 41).

Le rapport Inchauspé aborde également la question de la ségrégation ainsi que celle de l'exclusion. *«Comment l'école peut-elle accepter sans se renier d'être cause d'inégalité alors qu'elle a été créée pour permettre une plus grande égalité des chances? [...] La guerre que l'école doit faire à l'exclusion sociale passe par la lutte [contre] l'échec scolaire [et par la résistance] aux dérives des ségrégations hâtives [...]. Il faut réaffirmer notre volonté de transmettre à tous, à l'école de base, une culture et une formation communes»* (p. 37-38). Ces propos appuient les pratiques actuelles d'intégration ou de maintien des élèves handicapés et en difficulté en classe ou en école régulière; ils omettent toutefois de reconnaître que cette intégration est insuffisamment soutenue à l'heure actuelle, selon la plupart des enseignantes et enseignants, des professionnelles et professionnels, des techniciennes et techniciens ainsi que des parents qui la vivent au quotidien²². Le groupe de travail recommande enfin que les programmes d'études soient désormais conçus en tenant *«compte de la diversité des aptitudes des élèves»* (p. 82), mais cela est loin d'être suffisant, on le sait, pour assurer à tous les élèves une égalité des chances de réussite.

La contribution des services complémentaires à l'accomplissement de la mission de l'école est enfin reconnue dans l'**énoncé de politique éducative** rendu public récemment par la ministre de

20. Commission des États généraux sur l'éducation 1995-1996, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*.

21. Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*.

22. Voir à ce sujet CSE, *L'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*.

l'Éducation²³. Cet énoncé invite en effet l'école à «passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre» et à «prévenir les risques d'exclusion». Il incite en particulier chaque établissement à se préoccuper «des élèves plus faibles, plus lents et de ceux qui apprennent différemment en leur proposant des stratégies d'apprentissage appropriées et des mesures d'aide et de soutien adéquates» et «à prévoir des mesures de remédiation et de soutien pour tous les élèves qui en ont besoin». Il demande également à tous les membres du personnel scolaire de «partager la conviction que tout enfant est éducatable s'il dispose des moyens nécessaires.»

Il précise que ce qu'il appelle le «programme des programmes» (et qui porte sur les compétences transversales) s'adresse «à tout le personnel enseignant ainsi qu'aux membres du personnel professionnel de l'école qui ont des responsabilités éducatives auprès des élèves» et que «l'école pourra [...] augmenter ou diminuer le temps prévu de l'une ou l'autre des matières pour [...] certaines activités reliées aux services complémentaires.» Enfin, selon l'énoncé de politique, «la participation des élèves à l'organisation de la vie étudiante et à des activités parascolaires est une occasion formidable de mettre en pratique les valeurs apprises» et «les écoles sont fortement encouragées à offrir, en dehors du temps d'enseignement, des activités dans tous les domaines artistiques», comme complément aux programmes d'études.

La Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique («loi 180»), adoptée le 19 décembre 1997, aura vraisemblablement un impact majeur sur l'organisation et la prestation des services complémentaires. Cette loi instaure, en effet, un nouveau partage des responsabilités entre l'école, la commission scolaire et le gouvernement, en vertu duquel chaque établissement jouira d'une autonomie accrue, de façon à pouvoir adapter davantage ses services aux besoins du milieu qu'il dessert. La commission scolaire conservera une responsabilité straté-

gique en ce qui a trait à la répartition des ressources, au contrôle et à l'évaluation tandis que le gouvernement continuera de fixer les orientations générales du système, d'allouer des ressources, de contrôler et d'évaluer.

Dans la «nouvelle école», un conseil d'établissement aura notamment pour tâche d'adopter le projet éducatif de l'école, de voir à sa réalisation et à son évaluation (article 74); d'approuver la politique d'encadrement des élèves proposée par la direction de l'école (article 75); et d'approuver la mise en œuvre des programmes de services complémentaires et particuliers déterminés par la commission scolaire (article 88). Le conseil d'établissement pourra également organiser des services autres que ceux prévus au régime pédagogique (article 90) et des activités socioculturelles ou sportives pour ses élèves et la collectivité qu'il dessert, conclure un contrat avec une personne ou un organisme pour la prestation de ces services et exiger une contribution financière des personnes qui utilisent ces services (article 91). La commission scolaire continuera d'être responsable d'élaborer les programmes de services complémentaires et particuliers; elle continuera aussi de voir à ce que les services éducatifs offerts soient adaptés aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) et de superviser le comité consultatif des services aux EHDAA.

Mais comment se fera l'application concrète de ces modalités? Le projet éducatif de chaque établissement tiendra-t-il compte des besoins de toutes les catégories d'élèves, y compris ceux des élèves des milieux défavorisés, des élèves handicapés ou en difficulté? Lorsque viendra le temps de fixer des priorités budgétaires ou de faire des choix difficiles dans l'allocation des ressources, est-ce que les services nécessaires mais profitant à un petit nombre d'élèves seront jugés aussi importants que ceux destinés à l'ensemble? Telles sont quelques-unes des inquiétudes exprimées par divers organismes, dont l'Office des personnes handicapées, la Confédération des organismes de personnes handicapées et l'Association québécoise pour l'intégration sociale.

23. Ministère de l'Éducation, *L'École, tout un programme*, p. 3-32.

Ces organismes craignent que la décentralisation n'entraîne une augmentation de la disparité entre les établissements scolaires et ils se demandent qui, au sein du conseil d'établissement, sera porteur des attentes des élèves en difficulté ou handicapés : un établissement pourrait être tenté de se doter d'un projet éducatif centré uniquement sur l'acquisition de savoirs, au détriment des besoins éducatifs plus globaux des élèves, en particulier ceux des élèves handicapés et en difficulté, et au détriment de la mission de socialisation de l'école, auquel cas les risques d'exclusion seraient accrus. Le Conseil estime que ces appréhensions, sans être totalement fondées, ne doivent pas être prises à la légère et qu'une vigilance certaine est requise. Nous reviendrons sur cette question au chapitre cinq.

* * *

Il est clair que l'école primaire, dans sa forme actuelle, ne peut répondre à elle seule à tous les besoins des élèves. Si elle le faisait, elle négligerait probablement ainsi sa mission propre et déresponsabiliserait les autres institutions qui, elles aussi, ont des devoirs envers les enfants. Par contre, l'école ne peut se limiter à des services d'enseignement, ce qu'elle n'a jamais fait d'ailleurs.

L'accès à des activités et à des services complémentaires est donc essentiel à l'accomplissement de la mission de l'école. Le Conseil estime qu'il s'agit là d'une question d'égalité des chances de réussite telle que stipulée à l'article 36 de la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique. Ainsi, pour tous les enfants, l'école offre une occasion additionnelle d'être quelqu'un pour eux-mêmes et pour autrui et d'occuper leur place dans un groupe. Certains enfants ont par contre souvent besoin d'une aide personnalisée étant donné qu'ils arrivent à l'école plus vulnérables, donc moins habiles à s'insérer socialement.

Que certains de ces services et activités soient gratuits et que d'autres soient financés de diverses façons importe peu si le principe de l'accessibilité est respecté. Aucun élève ne doit en être exclu pour des raisons financières. Enfin, il y a lieu de

reconnaître davantage la valeur des partenariats, des ententes de service et des collaborations entre les réseaux et les établissements dans le but d'assurer le développement optimal de tous les enfants.

CHAPITRE DEUX

Des activités pour tous les élèves et qui visent à développer certaines compétences transversales

Même s'ils ne s'excluent pas entièrement l'un l'autre, on peut dire qu'il y a **deux grands sous-groupes** de services complémentaires, sous-groupes dont la nature, les enjeux et les problématiques sont si différents qu'ils doivent être analysés séparément. Les enfants n'apprenant pas tous de la même façon ni au même rythme et n'étant pas tous aussi habiles à prendre leur place dans la vie de la classe et de l'école, un **premier sous-groupe** de services est destiné à répondre à des besoins particuliers. Ces services sont le plus souvent assumés par du personnel autre qu'enseignant, ayant une formation ainsi qu'un rôle distincts dans des domaines tels que l'orthophonie, la psychologie, la psychoéducation, l'éducation spécialisée, les services sociaux et de santé, l'orthopédagogie et autres. Les services d'animation pastorale catholique et d'animation religieuse protestante font également partie de ce premier sous-groupe, mais il arrive que ces derniers, selon le type d'activités, puissent aussi être considérés dans le sous-groupe qui suit.

Un **deuxième sous-groupe** répond quant à lui au besoin des élèves de grandir et de se développer dans un «milieu de vie», c'est-à-dire dans un lieu qui tienne compte de la personne et de ses besoins : être en sécurité, être stimulé, s'exprimer, développer un sentiment d'appartenance à un milieu plus large que la famille, apprendre à résoudre les conflits inhérents à la vie de groupe et à exercer son leadership, etc. La participation de l'élève à la vie de l'école, l'éducation aux droits et aux responsabilités, l'animation d'activités sportives, culturelles et sociales ainsi que l'encadrement et la surveillance constituent des éléments essentiels de la formation de tous les élèves, d'abord parce qu'ils ont pour but de favoriser leur socialisation et de les préparer à prendre leur place dans le monde de façon constructive, ensuite parce qu'ils viennent consolider l'acquisition des compétences transversales¹, compétences davantage

mis en évidence dans les nouveaux programmes scolaires mais qui faisaient déjà partie de la formation bien avant qu'on les appelât ainsi. Nous allons donc examiner d'abord ce sous-groupe. Le chapitre suivant traitera des services particuliers.

2.1 Des activités encore bien en deçà des besoins actuels des élèves

Une distinction doit d'abord être faite entre les activités dites «complémentaires» et les activités «parascolaires». Les premières sont plus étroitement liées au contenu de l'une ou l'autre des matières scolaires, et sont sous la responsabilité des enseignantes et enseignants (exemple : les classes vertes, blanches ou rouges qui ont lieu pour permettre de poursuivre les objectifs des programmes de sciences de la nature, de sciences humaines, d'éducation physique et de formation personnelle et sociale); les secondes sont offertes le midi ou après la classe par toutes sortes d'autres personnes rémunérées ou non et n'ont pas toujours de lien direct avec un programme d'études (exemples : clubs scientifiques, activités de cuisine, soccer, théâtre ou autres). Dans la pratique, la frontière entre ces deux types d'activités reste très difficile à tracer. Des élèves peuvent ainsi visiter le Biodôme, un musée ou le Salon du Livre avec leurs enseignantes ou enseignants dans le cadre du programme des sciences de la nature, d'art plastique ou de français, auquel cas ces activités sont dites «complémentaires». Une olympiade tenue après les heures de classe serait cependant considérée comme une activité «parascolaire».

Le cas des activités parascolaires est intéressant. Hier répandues surtout au secondaire, elles sont maintenant plus présentes et plus diversifiées au primaire. Équipes de génies en herbe, ligues d'improvisation, clubs de Petits Débrouillards, d'informatique, d'échecs, de philatélie, journal et radio scolaire ne sont là que quelques exemples parmi

1. Les compétences transversales sont des compétences qui transcendent les savoirs de chaque discipline et qui s'acquièrent à travers l'ensemble des activités de l'école. La capacité de fournir un effort soutenu, de persévérer devant une difficulté, l'acquisition d'une bonne méthode de travail, les capacités d'analyse et de synthèse, l'habi-

leté à résoudre des problèmes, à travailler en équipe, etc. en sont des exemples. Pour une description plus détaillée de ces compétences, voir le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (rapport Inchauspé) aux pages 55, 64 et 123-131.

d'autres activités qui ont lieu le midi ou après la classe dans beaucoup d'écoles.

Il y a également de plus en plus de conseils de classe, de conseils d'école, de voyages et d'échanges avec des élèves d'autres villes ou d'autres pays. Certaines écoles se préoccupent en particulier de développer le leadership étudiant, d'autres mettent l'accent sur la médiation par les pairs dans la cour d'école, le développement d'habiletés de résolution pacifique des conflits, la prévention des abus physiques et sexuels, les rapprochements intergénérationnels ou encore la solidarité envers des enfants plus démunis. Quelques écoles offrent également des programmes particuliers, par exemple une «concentration cirque» avec activités le midi et en fin de journée, qui attire des élèves en provenance de toute la commission scolaire. Cette activité est attrayante notamment pour plusieurs élèves considérés comme ayant des difficultés de comportement, qui s'y intègrent d'ailleurs particulièrement bien.

Les activités complémentaires et parascolaires sont souvent l'initiative du personnel enseignant ou de la direction de l'école ainsi que d'autres personnes, tantôt internes (les éducateurs et éducatrices des services de garde, par exemple), tantôt externes (parents d'élèves, animatrices et animateurs prêtés par les municipalités, engagés à contrat ou encore bénévoles). **Bon nombre d'entre elles sont financées**, en tout ou en partie, **par les parents** des élèves ou par diverses campagnes de levées de fonds : vente de t-shirts, de chocolat, de papier d'emballage ou autre. **Ces activités reposent souvent aussi sur une forme de partenariat.** Par exemple, un protocole d'entente entre la Ville de Montréal et la CECM permet que des animateurs et animatrices en loisirs rémunérés par la Ville organisent des activités dans les locaux scolaires entre 15 h et 18 h. De même, la Ville de Sherbrooke, de concert avec les parents et les directions d'école, offre également diverses activités parascolaires dans une vingtaine d'écoles primaires. Ce genre de partenariat existe en plusieurs autres endroits au Québec. Toutefois, étant donné que ces activités sont le fruit d'initiatives du

personnel de l'école ou du milieu environnant et qu'elles ne sont pas toutes gratuites, **elles sont réparties de façon très inégale d'un milieu à l'autre** et ce, sur le plan quantitatif autant que qualitatif.

Dans l'une des écoles visitées par la Commission de l'enseignement primaire du Conseil, un comité aviseur composé de dirigeants et dirigeantes de différents organismes s'est donné pour but d'augmenter la réussite éducative en agissant sur tous les plans à la fois : alimentation, aide aux devoirs, activités sportives et culturelles, etc. Les nombreux partenariats qui ont été établis ont permis d'amener à l'école des ressources humaines et financières qui autrement n'auraient jamais été accessibles. Le midi, une cantine mobile sert aux élèves du service de garde une soupe préparée par des élèves plus âgés; des enseignantes et enseignants retraités apportent une aide aux devoirs en fin de journée; une ligue d'improvisation et une autre ligue de minibasket ont été mises sur pied; des commerçants du quartier ont contribué financièrement à un projet d'embellissement de la cour d'école; des artistes en chômage viennent, une fois par semaine et pour un coût minime, soutenir l'enseignement en arts; un projet en sciences humaines fait appel à la collaboration de grands-parents bénévoles, et ainsi de suite.

Ces activités ont toutefois une existence très précaire. Leur existence est particulièrement menacée par les récentes augmentations dans la tâche des enseignantes et enseignants (groupes d'élèves plus nombreux et plus diversifiés) car, comme elles ne sont pas «instituées», leur mise en place dépend du dynamisme individuel des personnes ainsi que du leadership des directions d'école. Elles disparaissent souvent avec le départ des personnes qui les avaient mises sur pied. Par ailleurs, leur **mise en place suit parfois certaines modes.** Plusieurs écoles ont, par exemple, confié à certains de leurs élèves un rôle de médiation auprès de leurs pairs afin de résoudre les conflits qui surviennent dans la cour d'école. Les enseignants et enseignantes estimaient que cette initiative épargnait beaucoup de temps au retour

des élèves en classe après les récréations et améliorerait sensiblement le climat de l'école, mais les médiateurs eux-mêmes ignoraient parfois la raison d'être de cette mesure dans leur école. Si l'efficacité de la médiation est réelle auprès d'élèves plus jeunes, elle paraît nettement moins évidente lorsqu'elle est exercée par des médiateurs qui interviennent auprès d'élèves de leur âge.

2.2 Une responsabilité spécifique du personnel enseignant et des directions d'école

Au cours des années 1970, les activités parascolaires et complémentaires étaient perçues comme très importantes par les membres du personnel enseignant, qui s'y employaient volontiers. L'accent mis, dans les années 1980, sur l'atteinte des objectifs des programmes d'études et sur l'évaluation des apprentissages des élèves a mobilisé une part croissante de leur énergie, et ce, au détriment des activités complémentaires. Aussi note-t-on, faute de temps disponible, un certain désengagement de la part du personnel enseignant. Cependant, l'encadrement et la surveillance, le soutien à la participation des élèves à la vie de l'école, l'éducation aux droits et aux responsabilités ainsi que l'animation d'activités sportives, culturelles et sociales constituent toujours une **responsabilité spécifique du personnel enseignant et des directions d'école**. Ces services ne peuvent donc être entièrement confiés à des tiers puisqu'ils ont pour but de rapprocher ce personnel des élèves et de leur permettre de nouer des relations plus significatives.

Les initiatives récentes dans ce domaine (formation de conseils de coopération, médiation par les pairs, développement du leadership étudiant, etc.) découlent directement des nouvelles conceptions que nous avons du rôle de l'enseignant (un médiateur entre l'élève et le savoir, c'est-à-dire non plus quelqu'un qui possède le savoir et le transmet mais quelqu'un qui aide l'élève à le construire lui-même et qui gère les interactions entre les membres d'un groupe-classe de façon à ce qu'elles génèrent du savoir) et de celui de l'élève (l'élève doit jouer un

rôle actif dans ses apprentissages, il apprend en agissant, en faisant). Le Conseil constate cependant **un certain écart entre le discours et la réalité** à cet égard. Ainsi, l'apprentissage coopératif et les conseils de coopération suscitent beaucoup d'intérêt ces années-ci dans nombre de milieux scolaires, qui investissent pour former leur personnel en la matière; mais lorsque vient le temps de mettre les nouvelles habiletés en pratique et de changer réellement les façons de faire, l'enthousiasme initial cède rapidement le terrain aux anciennes habitudes.

Des conseils de coopération sont, par exemple, mis sur pied quand il y a des problèmes à résoudre, mais certaines écoles négligent de maintenir cette participation des élèves quand tout va bien. Ailleurs, des conseils d'élèves sont formés après campagne électorale, scrutin, etc. mais, une fois élus, les élèves ont encore bien peu de marge de manœuvre; ce sont les adultes qui continuent de décider du lieu, du moment et de l'objet des réunions de ces conseils d'élèves et leur issue ne modifie pas grand-chose à la nature de la vie à l'école. D'autres activités, moins nouvelles mais tout aussi importantes, telle l'organisation de fêtes dans l'école, par exemple, contribuent au maintien d'un climat convivial sans lequel l'école ne serait pas un «milieu de vie». Celles-ci répondent au besoin de rite des jeunes, développent leur sentiment d'appartenance à un groupe et préviennent les diverses formes de violence; elles sont peut-être même plus importantes aujourd'hui qu'hier, en raison de la détérioration du tissu social évoquée au premier chapitre et de l'accroissement de l'individualisme dans nos modes de vie.

L'ensemble de ces activités sont par ailleurs encore très en deçà des besoins actuels des élèves. Il devrait notamment y avoir beaucoup plus d'activités parascolaires et complémentaires, qu'elles soient sportives, culturelles, sociales, artistiques ou scientifiques. L'école devrait les encourager et les soutenir davantage, prêter ses locaux et créer des partenariats avec d'autres organismes. Ce type de collaboration se pratique en plusieurs endroits, mais pas autant qu'on pourrait le croire et

certains milieux y sont encore réticents, sinon réfractaires. La participation des élèves à la vie de l'école pourrait également être beaucoup plus marquée : élaboration de règles de vie, jumelages entre élèves de différents groupes d'âge, choix de sorties éducatives, etc.

Dans le contexte de l'énoncé de politique éducative de la ministre de l'Éducation, **ces activités sont appelées à changer de nature et de statut**. En déterminant des compétences transversales à acquérir par l'élève à l'intérieur du curriculum, compétences dont tout le personnel de l'école doit se préoccuper, on reconnaît que tout ne s'enseigne pas et que certains apprentissages ne se réalisent que par l'intégration d'expériences vécues dans un milieu approprié. La mise en place de trois cycles de deux ans ainsi que la formation de groupes stables d'élèves avec des équipes plus restreintes d'enseignants et enseignantes répondront davantage aux besoins des élèves. Ces derniers pourront établir des relations plus durables avec un nombre de personnes plus restreint.

En outre, d'autres signes témoignent de la volonté de mettre davantage l'école en lien avec d'autres lieux éducatifs. Ainsi, la signature d'un protocole d'entente entre la ministre de l'Éducation et la ministre de la Culture et des Communications le 10 mai 1997, à Québec, pourrait donner un nouveau souffle à l'utilisation des musées, des théâtres, des bibliothèques ou d'autres équipements culturels collectifs. Le mouvement de décentralisation en cours dans le réseau de l'éducation devrait aussi permettre aux écoles de redevenir de petites sociétés où existe une vie communautaire, alimentée par des personnes qui partagent un certain nombre de valeurs. La gestion de cette décentralisation par les directions d'école devra cependant être soutenue par une formation continue appropriée si l'on souhaite maintenir l'accès à tous ces services.

Le recours croissant des milieux scolaires à la contribution des parents ou à des campagnes de levées de fonds pour financer certaines activités complémentaires appelle toutefois la prudence.

Cette façon de faire représente une certaine entorse au principe de la gratuité scolaire et peut conduire au désengagement de l'État. La précarité de ces activités, pourtant essentielles à tous les élèves, ne serait qu'accrue. Il est certain que l'école qui veut offrir davantage que ce qui est prévu au régime pédagogique doit pouvoir disposer de plus de ressources, mais elle doit préserver le principe de l'accessibilité. Par exemple, une école peut organiser une journée de ski alpin pendant les heures de classe, mais à la condition qu'aucun élève n'en soit privé, faute de moyens financiers. En revanche, si cette activité devait être offerte lors d'une journée pédagogique, par exemple par le service de garde, le coût devrait en être assumé par les parents.

* * *

Le regroupement de ces activités éducatives avec les services du second groupe (décrit au troisième chapitre) apparaît plus ou moins approprié. L'emploi du terme «complémentaire» pour les désigner sous-entend en effet que ces activités constituent quelque chose de distinct ou de parallèle à l'enseignement proprement dit, alors qu'en réalité plus l'approche de l'enseignante ou l'enseignant est interdisciplinaire et globale, plus ces activités font partie intégrante de son enseignement. L'inexactitude du terme employé pour les désigner n'enlève rien à leur importance; elle entretient toutefois une confusion quant à savoir si elles font ou non partie de la tâche des enseignantes et enseignants. Ces derniers ont en effet souvent l'impression de les accomplir bénévolement ou d'en obtenir peu de reconnaissance.

Les activités éducatives dites complémentaires favorisent pourtant grandement le développement personnel et social des jeunes; elles leur permettent de vivre des expériences de collaboration, d'entraide et d'expression personnelle hors du contexte d'apprentissage structuré de la salle de classe. Au contact les uns des autres, entre pairs, ils apprennent à se connaître et se découvrent des intérêts et des aptitudes. Ils évoluent alors dans un cadre valorisant, où les dimensions d'évaluation et

de compétition sont moins présentes, sinon totalement absentes. Comme ces activités sont souvent le fruit de partenariats avec les organismes de la collectivité, elles sont autant d'occasions d'ouvrir l'école sur son milieu. D'une part, elles permettent aux élèves et aux enseignants de bénéficier du soutien du milieu et, d'autre part, elles fournissent aux organismes un lieu favorable pour rejoindre les jeunes et répondre à leurs besoins.

Dans une société où l'on déplore la désintégration du tissu social et l'affaiblissement des liens familiaux traditionnels, l'ouverture de l'école sur son milieu et le développement d'échanges enrichissants avec toutes sortes de partenaires constituent des moyens privilégiés pour soutenir l'élève et sa famille. Ces activités, destinées à tous, contribuent à faire de l'école un véritable milieu de vie; elles sont donc essentielles à l'accomplissement de sa mission. **Non seulement elles doivent être maintenues**, même en période de compressions budgétaires, **mais** le Conseil estime qu'**elles devraient être développées** en raison du contexte familial et social dans lequel vivent les enfants. L'épanouissement du potentiel de chacun suppose en effet un processus qui comporte des dimensions multiples. Ainsi, si l'école québécoise met présentement davantage l'accent sur l'acquisition des connaissances et des habiletés intellectuelles en se recentrant sur sa mission d'instruction, elle ne doit cependant pas perdre de vue l'ensemble des éléments qui interviennent dans l'apprentissage. Plusieurs recherches montrent en effet que les composantes intellectuelle, sociale et affective jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage de l'élève en classe². Celles-ci s'influencent entre elles et ont une incidence sur le rendement scolaire. La principale difficulté consiste toutefois à tenir compte de cette réalité au moment de la conception et de l'implantation

d'une pédagogie qui favorise le développement optimal de l'enfant.

L'élève déprimé, victime d'abus ou habité par la crainte d'une rupture familiale porte ses préoccupations dans la salle de classe. La recherche démontre que les sentiments négatifs, tout comme les sentiments positifs, ont un effet considérable sur la capacité d'apprendre de l'enfant. L'état émotif conditionne la capacité d'attention de l'élève et influence aussi sa motivation à apprendre. Chez certains élèves, la présence de sentiments dépressifs plus ou moins prononcés peut causer un blocage des apprentissages scolaires.

L'interaction maître-élève, à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe, a aussi un effet considérable sur le rendement scolaire. L'apprentissage a d'autant plus de chances d'être personnalisé et intégré qu'il survient dans le cadre d'une relation significative dans laquelle l'élève s'investit; en effet, la pensée et la réflexion ne s'élaborent pas dans le vide, elles sont soutenues par un processus social. Plusieurs recherches montrent en fait la continuité entre les processus cognitifs, sociaux et affectifs, continuité nécessaire pour qu'un apprentissage ait lieu. On note également que les élèves à risque d'échec scolaire ont souvent un faible niveau d'aspiration, un degré peu élevé d'estime d'eux-mêmes, un faible sentiment de contrôle, une histoire d'échecs répétés, un milieu familial peu aidant. De plus, ils et elles ont souvent l'impression que le personnel enseignant ne s'intéresse pas à eux. Ces sentiments et ces perceptions constituent en retour un puissant frein à leur développement cognitif et affectif.

Ce qui est vrai au niveau individuel se vérifie aussi au niveau du groupe-classe : quand le climat affectif du groupe est positif et stimulant, les apprentissages de tous les élèves s'en trouvent facilités. Les activités pédagogiques et les activités parascolaires activent le développement intellectuel, elles favorisent la naissance d'un climat favorable et permettent aux jeunes et au personnel d'interagir de façon stimulante. Les élèves qui retirent le plus de bénéfices de leurs apprentissages scolaires, sur le plan

2. Voir Patrick G. Love et Anne Goodsell Love, «Enhancing Student Learning : Intellectual, Social and Emotional Integration», *ASHE-ERIC Higher Education Report* et American Psychological Association (APA), *Learner-Centered Psychological Principles : a Framework for School Redesign and Reform*.

intellectuel, sont aussi ceux qui connaissent un meilleur développement social et affectif.

En somme, tenir compte des dimensions cognitive, sociale et affective dans l'apprentissage conduit à examiner l'apport de la participation de l'élève à des activités complémentaires et parascolaires. Ces activités favorisent le développement de l'esprit d'équipe, le sens des responsabilités, la mise en condition physique ainsi que la conscience émergente de réalités culturelles et sociales. Elles sont autant d'occasions, pour l'élève, de mettre en pratique ce qui a été appris en classe. La recherche montre que **la participation à ce type d'activités favorise le sentiment d'appartenance et l'engagement envers son école, ce qui se traduit par une diminution du risque d'échec et d'abandon scolaires**³. Elle montre aussi que les élèves des milieux défavorisés participent moins aux activités parascolaires que les autres élèves, ce qui nuit à leur intégration dans la communauté éducative et par conséquent augmente leur risque d'échec scolaire. Le personnel enseignant et les professionnels et professionnelles de l'éducation ont donc tout avantage à considérer les besoins des élèves dans leur ensemble, de façon à mobiliser le développement de toutes leurs capacités, tant sur les plans intellectuel que social et affectif; la réussite scolaire et le climat de la classe ne peuvent qu'en bénéficier.

3. Voir National Center for Education Statistics (NCES), *Extracurricular Participation and Student Engagement*.

CHAPITRE TROIS

Des services pour répondre à des besoins plus particuliers

L'application du principe de l'égalité des chances permet, contrairement à autrefois, à des élèves de fréquenter l'école malgré un handicap physique, sensoriel ou intellectuel. La progression des savoirs dans les domaines de l'éducation spécialisée, de la psychologie scolaire et de la réadaptation rend maintenant possible de mieux diagnostiquer et de différencier des troubles requérant des interventions spécifiques, de façon à soutenir l'élève dans l'actualisation de son potentiel. Qu'il s'agisse d'une déficience permanente ou d'une difficulté situationnelle, les professionnels de ce qu'on appelait autrefois les «services personnels à l'élève» interviennent lorsque l'action du personnel enseignant ne suffit pas pour faire progresser l'élève dans ses apprentissages et son intégration harmonieuse à la vie du groupe-classe. C'est présentement le cas pour dix à quinze pour cent des jeunes, et cette proportion ne cesse de s'accroître. C'est au fil des ans que les services de psychologie, de psychoéducation, d'orthophonie, d'orthopédagogie et de santé ainsi que les services sociaux ont été mis sur pied.

3.1 Des personnels qui ont une identité professionnelle distincte

Il est bon de se rappeler qu'avant les années 1930, au Québec, le champ scolaire était occupé presque exclusivement par le personnel enseignant, qui y exerçait toutes les fonctions. Entre 1930 et 1960, d'autres groupes ont commencé, petit à petit, à intervenir dans des domaines précis : directions d'école, administrateurs scolaires, conseillers d'orientation, psychologues scolaires et autres, signe des mutations sociales en cours à cette époque¹. Si la fonction de direction d'école fut, au début, peu distincte de la fonction enseignante, l'augmentation du nombre de classes finit par accentuer la démarcation entre les deux. L'émergence d'autres administrateurs scolaires, et notam-

ment des directeurs généraux de commission scolaire, contribuera à modifier ensuite l'équilibre entre les fonctions pédagogiques et les fonctions administratives, les secondes prenant progressivement le pas sur les premières. Les enseignants-titulaires s'occupaient eux-mêmes de l'orientation de leurs élèves jusque dans les années 1950 environ, mais la création de services d'orientation dans les universités (années 1940), puis d'une corporation professionnelle des conseillers et conseillères en orientation (1963) vinrent progressivement consacrer la distinction entre enseignement et services en orientation. Les fonctions de psychologie scolaire, de spécialiste en adaptation scolaire et de conseiller pédagogique apparaîtront plus tard dans le champ scolaire.

C'est le rapport Parent qui, en 1964, confirme la place des «services personnels aux élèves» dans les commissions scolaires. Inspirés du modèle européen des centres psycho-médico-sociaux, ces services étaient organisés au début suivant un modèle clinique : évaluation, diagnostic, rapport et recommandations. Le personnel enseignant fit cependant évoluer ces services vers un modèle plus systémique et plus éducatif : services directs ou indirects à l'élève, à l'enseignant ou l'enseignante et au personnel scolaire dans son ensemble. Ces services prirent alors racine dans l'école et leur crédibilité s'accrut avec le temps². La diversité croissante des difficultés d'adaptation et d'apprentissage des élèves donna alors lieu à une nouvelle division du travail dans le domaine de l'adaptation scolaire. Sont alors apparues, outre la psychologie scolaire, l'orthopédagogie, l'orthophonie, l'audiologie, l'ergothérapie, la physiothérapie, la psychoéducation et l'éducation spécialisée. Jusqu'en 1989, on a surtout assisté à l'augmentation du nombre de «professionnelles et professionnels non enseignants» dans le réseau scolaire, tandis qu'à compter de 1990, ce sera plutôt le cas du personnel de soutien : techniciens et techniciennes en éducation spécialisée, en psychométrie et en braille,

1. Le terme «champ scolaire» désigne ici toutes les activités qui concourent à la mission éducative des écoles. Pour un portrait de l'évolution de ce champ, voir M^hammed Mellouki *et al.*, *Le processus de division du travail scolaire : éléments d'exploration et reconnaissance bibliographique, 1930-1989*.

2. Voir Huguette Bégin, «La psychologie en éducation : une question d'orientation», *Revue québécoise de psychologie*, p. 100-110.

préposées et préposés aux élèves handicapés³. Cette division du travail scolaire n'est pas propre au système québécois; on la retrouve également dans les autres provinces canadiennes, aux États-Unis ainsi qu'en Europe.

Un survol de l'histoire de la profession enseignante au Québec montre que celle-ci s'est développée, dans un premier temps, selon une «logique de spécialisation», conforme au modèle de développement professionnel qui prévalait, et qui prévaut encore aujourd'hui, dans les établissements universitaires. Est ainsi apparue une différenciation entre les ordres et secteurs d'enseignement : maternelle, primaire, secondaire, formation professionnelle; puis entre enseignants-titulaires et enseignants-spécialistes : éducation physique, arts, langue seconde. De nouveaux champs (adaptation scolaire, andragogie, administration scolaire) et enfin de nouvelles spécialités (mesure et évaluation, technologie éducative) ont également vu le jour⁴. Les chercheurs et chercheuses constatent toutefois l'émergence, depuis le début des années 1980, d'une autre logique, qu'ils appellent «logique administrative». Engendrée notamment par la baisse de l'effectif scolaire, les contraintes budgétaires, la crise de l'État providence ainsi que le mouvement de décentralisation des pouvoirs et des responsabilités, cette nouvelle logique vise à faire du corps enseignant un groupe plus polyvalent, plus mobile et capable d'interagir avec des clientèles de plus en plus diversifiées.

C'est depuis que les enseignants et enseignantes sont formés à l'université et que l'école se définit comme un «milieu de vie» que les différents professionnels et professionnelles sont apparus

dans l'école; Lessard et Tardif établissent un lien étroit entre la spécialisation dans l'enseignement et la division du travail scolaire entre enseignement et autres services professionnels. Ils associent également l'arrivée des différents professionnels et professionnelles dans l'école à une plus grande sensibilité des enseignantes et enseignants aux écarts de résultats entre les élèves présentant des difficultés et les autres élèves. Les récits de vie qu'ils ont recueillis montrent que la présence des professionnelles et professionnels non enseignants est généralement perçue par les enseignantes et enseignants comme un acquis positif, malgré le fait qu'ils ne puissent s'attendre à un soutien régulier et constant de leur part, étant donné qu'ils ne sont pas présents à temps plein dans l'école. Les enseignantes et enseignants ont cependant l'impression de perdre peu à peu le pouvoir de l'école au profit du personnel professionnel non enseignant⁵.

Calquées sur le développement des savoirs universitaires, sur les exigences de la diplomation et sur le cloisonnement entre les différentes corporations professionnelles, la division du travail dans le champ scolaire et la spécialisation des personnels auraient toutefois, selon Mellouki *et al.*, engendré un cloisonnement des postes, une distanciation entre des domaines et une codification des tâches qui ont rendu l'organisation scolaire plus efficace, comme on le voulait au départ. Ces auteurs voient dans l'évolution amorcée au cours des années 1980, évolution qui se traduit aujourd'hui dans certains milieux par une diminution relative des effectifs professionnels non enseignants, le début du renversement de la tendance amorcée au début des années 1960.

Un sondage effectué en 1995 par le ministère de l'Éducation sur la situation de cinq catégories de personnel des services complémentaires montre

-
3. Voir L. Duval, M. Tardif et C. Gauthier, *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années '30 à nos jours*. Voir aussi M. Tardif et C. Lessard, «L'orthopédagogie en milieu scolaire : émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990)», *Revue d'histoire de l'éducation* et Andréanne Laliberté, *Les professionnelles et professionnels de l'éducation : le cas des conseillers et conseillers pédagogiques et des orthopédagogues*.
 4. Voir C. Lessard et M. Tardif, *La profession enseignante au Québec (1945-1990) : histoire, structures, système*.

-
5. Rappelons que le personnel des commissions scolaires est composé à 66 % d'enseignantes et enseignants, à 24 % d'employées et employés de soutien, à 6 % de personnel cadre et à 4 % de professionnels et professionnelles non enseignants (cf. PERCOS, 1995-1996). Pour plus de détails sur cette répartition, voir l'annexe 2.

que cette population est très scolarisée (47 % a au moins deux diplômes universitaires), expérimentée (à l'exception des techniciennes et techniciens en éducation spécialisée) et très mobile (excepté les conseillers et conseillères en orientation, qui restent plus longtemps que les autres dans la même école)⁶. Ces personnels sont majoritairement composés de femmes (sauf les conseillers et conseillères en orientation) et travaillent généralement à temps plein (sauf les orthophonistes). Les orthophonistes, les psychoéducateurs et psychoéducatrices et les techniciens et techniciennes en éducation spécialisée travaillent surtout au primaire, les psychologues interviennent au primaire et au secondaire et les conseillers et conseillères en orientation presque exclusivement au secondaire. Mis à part les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée et les conseillers et conseillères en orientation, rattachés en majorité à une seule école, ces personnes travaillent le plus souvent dans plusieurs écoles et une bonne proportion d'entre elles interviennent dans six écoles ou plus.

Considérant le temps requis pour que les personnes qui interviennent auprès des mêmes élèves se concertent, on peut rêver à l'existence d'un «super-professionnel des services complémentaires», capable d'intervenir à la fois sur le langage, l'apprentissage et le comportement des élèves et de soutenir adéquatement le personnel enseignant face à toutes les difficultés qu'il rencontre, si diversifiées soient-elles. Quelques professionnels et professionnelles en milieu scolaire cumulent déjà, il est vrai, plusieurs formations. Il arrive, en effet, qu'un psychoéducateur ait aussi une formation d'enseignant ou d'orthopédagogue, qu'un orthopédagogue ait acquis une formation additionnelle en relation d'aide ou qu'un éducateur spécialisé soit également formé en psychoéducation. Aucun système scolaire ne peut cependant avoir une telle exigence pour tous ses professionnels et professionnelles.

D'autres auteurs parlent plutôt de «**crise d'identité professionnelle dans les métiers du social et de l'éducatif**» et voient dans celle-ci une occasion privilégiée de réexaminer le rôle des professions et de reconstruire de nouvelles identités professionnelles, mieux adaptées aux exigences actuelles de la société⁷. L'expérience en France est intéressante à cet égard. Par exemple, des *conseillers principaux d'éducation* ont pour rôle de libérer les enseignantes et les enseignants des lycées de tout ce qui n'est pas transmission du savoir. Dans les faits, ces personnes accomplissent souvent des tâches que les enseignants ne veulent pas faire : contrôle de l'assiduité, lien avec les familles, gestion des problèmes sociaux des élèves, etc. Autre exemple, des *assistantes sociales scolaires* sont passées en 1984 du ministère des Affaires sociales au ministère de l'Éducation. À l'origine, leur mission portait surtout sur l'hygiène mais, depuis les années 1980, elle s'est élargie pour inclure l'intervention socio-éducative. Les assistantes sociales scolaires sont cependant encore peu nombreuses au primaire. La majeure partie de leur énergie est consacrée à tenter d'éviter que les fractures familiales ou sociales aient de trop lourdes conséquences sur la scolarisation des jeunes et à prévenir l'aggravation de la violence à l'école.

Aussi, les *accompagnateurs scolaires* sont également payés par les municipalités pour intervenir auprès des écoliers et écolières et des lycéens et lycéennes en dehors des heures de classe et pour servir d'intermédiaire entre la famille et l'école; on en trouve surtout dans les banlieues et les quartiers populaires⁸. Ils n'ont pas de postes stables et de statut reconnu, parce que les villes estiment que leurs activités ont un caractère essentiellement provisoire et qu'elles devraient plutôt être prises en charge par les écoles. Les accompagnatrices et accompagnateurs voudraient demeurer indépendants de l'école; mais ils sont, dans les faits, amenés à travailler en partenariat avec elle. Leur tâche

6. Liette Picard et Michèle Violette, *Portrait de la situation de travail de cinq catégories de personnel des services complémentaires – Rapport synthèse*.

7. (Collectif), «Identités professionnelles», revue *Migrants-formation*, p. 5.

8. Ils sont peut-être l'équivalent de nos «travailleurs de rue».

principale est d'entrer en relation avec les jeunes et de les écouter. Ce faisant, ils ont le sentiment de «participer à la compensation des manques de l'école, voire même à la récupération de ses ratés⁹».

La France compte également des *médiatrices et médiateurs*, c'est-à-dire des personnes qui servent de lien entre les gens d'origine étrangère, les défavorisés ou autres et le personnel de l'administration : services sociaux, écoles, hôpitaux, police. Des personnes, souvent immigrées elles-mêmes, ont d'abord commencé à faire ce travail auprès de leurs proches ou de leurs voisins avant d'élargir leurs activités à la collectivité. Apparues au début des années 1980, les «médiatrices socioculturelles», comme elles souhaitent qu'on les appelle, travaillent surtout dans les quartiers populaires. Le recours croissant à leurs services et l'augmentation de leur nombre révèlent un manque chronique de communication dans nos sociétés et la difficulté des services publics à s'adapter aux besoins de leurs usagers¹⁰.

Au Québec comme ailleurs, on voit l'émergence de nouvelles professions qui interpellent directement les façons de faire de professions plus anciennes. Ces nouvelles professions témoignent de la diversité sans cesse croissante des besoins auxquels l'école doit répondre.

3.2 Des interventions qui varient beaucoup selon les milieux

Les interventions de ces types de personnel concernent le plus souvent les prédispositions à l'apprentissage, telles l'attention, la motivation ou la communication orale; elles visent donc à répondre à des besoins auxquels l'enseignement de type collectif ne peut pas répondre.

La nature de ces interventions a beaucoup changé au cours des deux dernières décennies. Ces interventions résultent d'une analyse plus approfondie et plus collective des besoins des milieux. Elles sont ainsi mieux planifiées et liées à ce qui se passe dans les groupes-classes. Elles comportent donc une dimension plus préventive. Dans plusieurs commissions scolaires, diverses interventions ont pour but de développer davantage les habiletés sociales de tous les élèves ainsi que leur capacité à vivre en groupe de manière harmonieuse : programme Fluppy¹¹ en maternelle et première année, développement de l'autorégulation des comportements en deuxième année, programme Platon¹² pour les élèves présentant des troubles du comportement et scolarisés en classe spéciale ou autres. En certains endroits, les professionnelles et professionnels non enseignants aident également les écoles à élaborer et appliquer leur code de vie, et offrent un accompagnement éducatif particulier aux élèves qui font l'objet de mesures disciplinaires graves : suspension ou expulsion de l'école.

Un bon nombre de professionnels et professionnelles adoptent encore, il est vrai, des modes d'intervention traditionnels. Mais un peu partout et de plus en plus, **le personnel professionnel est invité par les milieux scolaires à sortir à l'occasion de son rôle et de ses modes d'intervention tradi-**

9. (Collectif), *op. cit.*, p. 77.

10. Certaines écoles montréalaises ont également ce qu'elles appellent des «agentes et agents de milieu», dont la fonction équivaut, grosso modo, à celle de ces «médiatrices socioculturelles».

11. Fluppy est un programme visant à réduire les conflits entre enfants en les aidant à développer certaines habiletés sociales. Conçu par l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal, il a été implanté dans toutes les maternelles de Laval.

12. Le programme Platon permet de préciser les attentes des adultes de l'école envers les élèves qui séjournent en classe spéciale. Il compte sept ou huit étapes que les élèves doivent franchir pour pouvoir réintégrer une classe ordinaire, ce qui leur prend entre un et trois ans selon le cas. Les élèves sont ainsi plus motivés parce qu'ils connaissent d'avance les habiletés qu'ils devront démontrer et que le programme met systématiquement en évidence leurs réussites et leurs progrès, si minimes soient-ils. Les élèves auprès desquels ce programme a été appliqué connaissent ensuite très bien leurs forces ainsi que leurs limites; les enseignantes et enseignants estiment qu'il leur permet de développer une capacité d'*insight* supérieure à celle de la moyenne des enfants de leur âge. Il a été conçu par des psychoéducateurs et psychoéducatrices et est appliqué par des techniciens et techniciennes en éducation spécialisée.

tionnels pour imaginer des formes d'intervention novatrices. Plusieurs répondent à ces demandes, tout en respectant les spécificités de leur profession, notamment là où s'est développée l'habitude de se concerter et de coordonner les actions.

Des professionnels des services complémentaires, par exemple des psychologues, des travailleurs sociaux, etc., ont conçu un protocole d'intervention pour les écoles qui ont à accompagner des élèves dans des situations post-traumatiques : décès, accident, incendie, menace ou autre. Il y est précisé ce qu'on doit faire et ne pas faire pour éviter que l'événement difficile ne rende des élèves dysfonctionnels pendant une longue période de temps. Le protocole est instauré, à titre préventif, dans les écoles qui en font la demande. Il peut également faire l'objet d'une formation continue auprès des directions d'école. Dans un autre ordre d'idées, certains psychoéducateurs et psycho-éducatrices, en plus d'intervenir à l'école auprès d'élèves en difficulté de comportement, vont aussi rencontrer les familles des élèves afin d'assurer une continuité et une cohérence plus grandes dans le service offert. Ils animent également des activités après l'école (de 15 h à 17 h) et forment des groupes de soutien pour les parents d'élèves difficiles. Les tâches effectuées demeurent ainsi en lien avec les compétences de chacun, mais il existe une certaine porosité entre les frontières professionnelles des uns et des autres.

Dans cette veine d'actions novatrices, le Conseil signale aussi l'étude réalisée par cinq chercheurs de l'hôpital Rivière-des-Prairies (CSIM, 1997) sur le dépistage précoce des problèmes de santé mentale chez les jeunes enfants fréquentant les écoles primaires en milieu défavorisé. Cette étude montre les bénéfices d'un dépistage précoce pour l'école : prévention des problèmes de santé mentale; réduction de difficultés scolaires grâce à un meilleur fonctionnement psychologique; évaluation systématique des enfants; partenariat entre l'école, l'hôpital et le CLSC pour aider l'élève.

Certaines écoles, par exemple l'école Nouvelle-Querbes, demandent plutôt à leur personnel pro-

fessionnel d'offrir un encadrement et un soutien **aux éducateurs et éducatrices** (personnel enseignant et service de garde), afin de les aider à mieux connaître les enfants qui posent des défis particuliers et d'assurer un lien plus étroit entre l'école et leurs parents, mais sans qu'aucune intervention corrective ne soit effectuée auprès des enfants eux-mêmes, mis à part l'observation au sein de leur groupe-classe. C'est après avoir obtenu l'autorisation des parents que le professionnel ou la professionnelle (psychologue ou orthopédagogue) vient observer l'élève en classe. Il rencontre ensuite l'enseignant ou l'enseignante à son sujet une fois par semaine, jusqu'à ce que soient développées des stratégies d'intervention plus appropriées à l'enfant. À ce jour, les enseignantes et enseignants et les éducatrices et éducateurs du service de garde qui ont eu recours à cette forme de soutien se disent très satisfaits; ils manifestent une plus grande distance émotionnelle par rapport aux comportements dérangeants des élèves et ont davantage confiance en eux-mêmes en tant qu'éducateurs et éducatrices. Ils estiment que cette façon de faire les a aidés à développer un répertoire de stratégies d'intervention plus variées et plus significatives avec les élèves qui présentent des défis particuliers.

Les tâches de ces différentes catégories de personnel demeurent assez distinctes les unes des autres. Le sondage réalisé par le ministère de l'Éducation en 1995 mentionne cependant la présence de zones grises et l'existence d'une certaine méfiance entre ces différentes catégories de professionnels et professionnelles. Toutefois, l'abondance du travail atténue considérablement les possibilités de conflits. Il demeure que ces personnes jouissent d'une certaine autonomie professionnelle ainsi que d'une relative souplesse dans le partage de leurs tâches. Mais il arrive toutefois que certains d'entre eux fassent l'objet de pressions pour appliquer des modes ou des types d'intervention auxquels ils croient eux-mêmes plus ou moins.

L'établissement de nombreux partenariats permet de faire éclater des chasses gardées et de pallier tant bien que mal l'insuffisance actuelle des

ressources. Ainsi, dans l'une des écoles visitées par la Commission de l'enseignement primaire du Conseil, un programme de stimulation précoce est appliqué par une orthopédagogue auprès de vingt-quatre élèves de cinq ans considérés comme étant «à risque». Ce programme vise à élargir le répertoire de stratégies de résolution de problèmes des enfants et à augmenter leur sentiment de compétence face à une tâche. Parallèlement à cela, le programme Fluppy, animé conjointement par les enseignantes et une psychoéducatrice, soutient le développement d'habiletés sociales chez tous les élèves de maternelle. La travailleuse sociale et l'infirmière du CLSC réunissent également les parents des élèves quatre fois par année pour les informer du contenu du programme et les aider à amener leurs enfants à transférer les habiletés acquises en dehors du contexte scolaire. Un suivi individuel des élèves présentant des difficultés persistantes de comportement est enfin assuré par la psychoéducatrice.

Ailleurs, on a systématiquement entrepris de collaborer entre organismes et entre intervenants pour partager des ressources (locaux, personnel) et pour combiner les objectifs et les mandats de chacun. Partenariat, consortium, réseautage et guichet unique sont les concepts mis de l'avant par un milieu qui s'est approprié la mission d'éducation et a décidé de l'assumer collectivement; la ville, la commission scolaire et des employeurs locaux regroupent ainsi leurs ressources pour accueillir et encadrer les décrocheurs potentiels de onze ans et plus à la maison des jeunes (Le Relais); le CLSC soutient les parents dont les enfants présentent des déficits d'attention (projet Panda); les écoles forment des conseils d'élèves soutenus dans l'exercice de leur rôle par un technicien en loisirs prêté par la ville, etc.

3.3 Une fragmentation croissante des services

Comme on l'a vu, la recherche effectuée par le ministère de l'Éducation faisait ressortir le fait qu'un **bon nombre de professionnelles et professionnels des services complémentaires tra-**

vaillaient dans plusieurs écoles et que cette **tendance était à la hausse**. Ainsi 45 % des orthophonistes, 25 % des psychologues scolaires et 10 % des psychoéducateurs et psychoéducatrices travaillaient déjà, en 1995, dans six écoles ou plus¹³. C'est dire la fréquence à laquelle les enseignantes et enseignants peuvent théoriquement les rencontrer : une journée par semaine ou même par deux semaines, parfois moins.

De plus, depuis un an, **certains de ces services sont carrément en décroissance** : il n'y a plus qu'un psychologue dans une commission scolaire et aucun psychoéducateur dans une autre, on attend un an et demi pour voir l'orthophoniste ailleurs, etc. Pour l'année 1997-1998, trente-cinq postes devraient être abolis dans la région de Montréal et cent quarante-six dans l'ensemble du Québec, selon les évaluations de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (CEQ), soit une réduction de plus de 10 %. Résultat : les listes d'attente pour ces services s'allongent, des écoles recommandent aux parents qui le peuvent de consulter à leurs frais des professionnels en pratique privée et de plus en plus de milieux scolaires se voient forcés de faire des choix douloureux, sans balises et sans arbitrage. Ici, les services d'orthopédagogie ne sont plus accessibles qu'aux élèves du premier cycle, là l'orthophoniste n'intervient qu'auprès des élèves de quatre et cinq ans, ailleurs la portée de l'intervention du professionnel non enseignant est limitée à trois rencontres par élève, ce qui est nettement insuffisant, etc.

Les professionnelles et professionnels sont de plus en plus contraints de ne répondre qu'aux urgences les plus criantes et d'abandonner les interventions préventives qu'ils commençaient à mettre sur pied. Des orthophonistes projetaient, par exemple, de former des groupes de parents pour les aider à soutenir le développement des compétences langagières de leur enfant; mais ils doivent désormais y renoncer, faute de temps, pour se contenter d'éva-

13. L. Picard et M. Violette, *op. cit.*

luer les élèves qui leur sont envoyés et d'intervenir auprès d'une petite fraction seulement de ceux qui auraient besoin de leurs services. Certains services coûteraient pourtant moins cher si l'intervention était faite plus tôt, par exemple l'orthophonie avant cinq ans, ou si elle touchait aussi le personnel enseignant et les parents plutôt que les seuls élèves, comme le programme «enfants à défis» de l'école Nouvelle-Querbes. Il faudra surveiller de près les conséquences de ces diminutions de services à plus long terme telles que, par exemple, la hausse des taux d'échec et d'abandon scolaires, les cas d'épuisement professionnel chez le personnel enseignant.

Voyons d'abord de plus près l'évolution quantitative du personnel des services complémentaires depuis le début des années 1990 pour chacun des corps d'emploi¹⁴.

Les données récentes témoignent de tendances que le Conseil estime important de noter ici. Ainsi, pour l'ensemble des corps d'emploi inventoriés par le ministère de l'Éducation (tableau 1), on constate en 1997-1998 une augmentation de 386,8 postes en équivalence à temps complet (ETC) par rapport à l'effectif de 1996-1997, ce qui représente une hausse de 5,1 % de l'effectif total (tableau 2).

Cette augmentation n'est toutefois pas répartie également entre chaque corps d'emploi. La différence entre le nombre de postes en 1997-1998 et le nombre de postes en 1996-1997 montre que les hausses les plus importantes touchent les corps d'emploi de préposées et préposés aux services de garde, de surveillantes et surveillants d'élèves et de techniciennes et techniciens en éducation spécialisée. À eux seuls, ces trois corps d'emploi affichent une **augmentation de 489 postes en équivalents temps complet**. Pour l'ensemble des corps d'emploi de professionnelles et professionnels, par contre, on note une **diminution de près de 90 postes en ETC**. Les corps d'emploi les plus touchés sont ceux de conseillères et conseillers

d'orientation (-51), d'animateurs et animatrices de pastorale (-20) et de psychologues (-19). Deux corps d'emploi ont néanmoins connu une hausse légère de leur effectif, soit ceux des psychoéducateurs et psychoéducatrices (+12) et des orthophonistes (+9).

L'augmentation des ressources humaines affectées aux services complémentaires au cours de l'année 1997-1998 est donc constituée à la fois d'une **hausse importante du personnel de soutien et d'une baisse notable du personnel professionnel** (tableau 3).

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation et le Conseil est d'avis que leur importance relative devrait être examinée plus en profondeur. Ainsi, il est possible que les besoins des milieux scolaires changent et que le type de ressources nécessaires pour y répondre évolue lui aussi; une augmentation du nombre d'élèves présentant des troubles de comportement a pu amener, par exemple, plusieurs milieux scolaires à engager un plus grand nombre de psychoéducatrices et psychoéducateurs et d'éducatrices et éducateurs spécialisés. D'autre part, les départs à la retraite de l'été 1997 ont touché davantage certains types de personnel dont les moyennes d'âge étaient plus élevées, tels les conseillers d'orientation et les psychologues; il semble cependant que ces derniers n'aient pas été remplacés, contrairement au personnel enseignant.

Le milieu scolaire semble en outre accorder davantage d'importance aujourd'hui aux fonctions de soutien et de surveillance des élèves. De plus, la mise en place de maternelles à temps plein et de services de garde additionnels explique probablement une partie de l'accroissement du nombre de préposés et préposées et de surveillants et surveillantes. Quant aux techniciennes et techniciens en éducation spécialisée, on sait que beaucoup occupent des postes à temps partiel ou sont contractuels pour une période limitée; plusieurs d'entre eux (24 % selon l'étude du MEQ) ont également une formation supérieure à celle exigée pour ce type d'emploi. Ces éléments en font donc une main-d'œuvre particulièrement attrayante pour les écoles.

14. Pour comparer les ressources humaines des services complémentaires à l'ensemble du personnel des commissions scolaires, voir l'annexe 2.

Tableau 1

Personnel des services complémentaires selon le corps d'emploi
1990-1991 à 1997-1998¹

	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998
Aide médicale	32,40	44,52	38,70	41,07	40,67	36,12	36,60	36,25
Animateur des activités étudiantes	72,75	69,13	76,57	86,24	88,69	89,47	81,97	76,64
Animateur de pastorale	342,83	325,78	324,12	320,61	305,17	294,49	276,56	256,74
Conseiller en information scolaire	45,07	48,65	41,69	45,80	22,53	26,44	23,86	23,84
Conseiller d'orientation	484,26	476,97	479,98	481,64	510,04	501,73	487,62	437,04
Coordonnateur des services aux élèves	7,00	7,00	9,00	8,00	11,00	13,80	5,00	4,70
Diététiste, cons. en alimentation	9,89	10,42	12,26	14,18	13,43	11,85	13,23	8,73
Ergothérapeute, physio., ag. réhabil.	8,34	5,81	7,74	6,83	8,80	8,80	9,05	10,28
Infirmier	9,50	8,44	14,79	13,00	9,57	6,00	7,00	6,00
Orthopédagogue (p.n.e.)	14,16	67,19	76,97	94,18	93,37	95,75	96,80	88,45
Orthophoniste	164,94	167,52	172,46	180,32	191,61	202,62	202,42	211,47
Psychoéducateur	218,34	212,23	248,63	286,11	303,80	321,68	317,33	329,40
Psychologue	568,91	592,43	614,29	648,74	640,20	638,98	627,69	608,61
Préposé aux services de garde	1 021,49	1 076,43	1 166,76	1 274,88	1 435,28	1 692,04	1 804,99	1 956,44
Surveillant d'élèves	1 274,86	1 509,78	1 566,98	1 582,83	1 593,82	1 631,14	1 581,52	1 783,43
Surveillant-sauveteur	36,96	54,19	52,01	45,81	46,32	40,86	45,47	42,92
Technicien en aide sociale	55,22	62,03	91,94	130,98	131,07	129,79	125,31	119,07
Technicien en éducation spécialisée	874,95	993,62	1 222,04	1 403,30	1 521,99	1 627,00	1 688,53	1 824,22
Technicien en loisirs	130,12	135,62	142,05	155,13	163,17	158,93	166,28	164,02
Technicien en psychométrie	25,98	23,43	22,13	21,41	21,43	19,05	16,81	16,36
Travailleur social	18,80	19,86	25,66	36,61	29,82	28,04	24,51	20,74
TOTAL	5416,77	5911,05	6406,77	6877,67	7181,78	7574,58	7638,55	8 025,35

(1) Les données pour 1997-1998 ne sont pas définitives et les données de deux commissions scolaires n'y sont pas comptées.

Tableau 2
Variations annuelles, 1990-1991 à 1997-1998

	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998
	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997
Aide médicale	37,4 %	-13,1 %	6,1 %	-1,0 %	-11,2 %	1,3 %	-1,0 %
Animateur des activités étudiantes	-5,0 %	10,8 %	12,6 %	2,8 %	0,9 %	-8,4 %	-6,5 %
Animateur de pastorale	-5,0 %	-0,5 %	-1,1 %	-4,8 %	-3,5 %	-6,1 %	-7,2 %
Conseiller en information scolaire	7,9 %	-14,3 %	9,9 %	-50,8 %	17,4 %	-9,8 %	-0,1 %
Conseiller d'orientation	-1,5 %	0,6 %	0,3 %	5,9 %	-1,6 %	-2,8 %	-10,4 %
Coordonnateur des services aux élèves	0,0 %	28,6 %	-11,1 %	37,5 %	25,5 %	-63,8 %	-6,0 %
Diététiste, cons. en alimentation	5,4 %	17,7 %	15,7 %	-5,3 %	-11,8 %	11,6 %	-34,0 %
Ergothérapeute, physio., ag. réhabil.	-30,3 %	33,2 %	-11,8 %	28,8 %	0,0 %	2,8 %	13,6 %
Infirmier	-11,2 %	75,2 %	-12,1 %	-26,4 %	-37,3 %	16,7 %	-14,3 %
Orthopédagogue (p.n.e.)	374,5 %	14,6 %	22,4 %	-0,9 %	2,5 %	1,1 %	-8,6 %
Orthophoniste	1,6 %	2,9 %	4,6 %	6,3 %	5,7 %	-0,1 %	4,5 %
Psychoéducateur	-2,8 %	17,2 %	15,1 %	6,2 %	5,9 %	-1,4 %	3,8 %
Psychologue	4,1 %	3,7 %	5,6 %	-1,3 %	-0,2 %	-1,8 %	-3,0 %
Préposé aux services de garde	5,4 %	8,4 %	9,3 %	12,6 %	17,9 %	6,7 %	8,4 %
Surveillant d'élèves	18,4 %	3,8 %	1,0 %	0,7 %	2,3 %	-3,0 %	12,8 %
Surveillant-sauveteur	46,6 %	-4,0 %	-11,9 %	1,1 %	-11,8 %	11,3 %	-5,6 %
Technicien en aide sociale	12,3 %	48,2 %	42,5 %	0,1 %	-1,0 %	-3,5 %	-5,0 %
Technicien en éducation spécialisée	13,6 %	23,0 %	14,8 %	8,5 %	6,9 %	3,8 %	8,0 %
Technicien en loisirs	4,2 %	4,7 %	9,2 %	5,2 %	-2,6 %	4,6 %	-1,4 %
Technicien en psychométrie	-9,8 %	-5,5 %	-3,3 %	0,1 %	-11,1 %	-11,8 %	-2,7 %
Travailleur social	5,6 %	29,2 %	42,7 %	-18,5 %	-6,0 %	-12,6 %	-15,4 %
TOTAL	9,1 %	8,4 %	7,4 %	4,4 %	5,5 %	0,8 %	5,1 %

Tableau 3**Situation de l'année 1997-1998 comparée à l'année 1996-1997**

	Variation 97-98 / 96-97		Répartition par catégorie	
	Nombre	%	Soutien	Professionnel
Aide médicale	-0,35	-1,0 %	-0,35	
Animateur des activités étudiantes	-5,33	-6,5 %		-5,33
Animateur de pastorale	-19,82	-7,2 %		-19,82
Conseiller en information scolaire	-0,02	-0,1 %		-0,02
Conseiller d'orientation	-50,58	-10,4 %		-50,58
Coordonnateur des services aux élèves	-0,30	-6,0 %		
Diététiste, cons. en alimentation	-4,50	-34,0 %		-4,50
Ergothérapeute, physio., ag. réhabil.	1,23	13,6 %		1,23
Infirmier	-1,00	-14,3 %	-1,00	
Orthopédagogue (p.n.e.)	-8,35	-8,6 %		-8,35
Orthophoniste	9,05	4,5 %		9,05
Psychoéducateur	12,07	3,8 %		12,07
Psychologue	-19,08	-3,0 %		-19,08
Préposé aux services de garde	151,45	8,4 %	151,45	
Surveillant d'élèves	201,91	12,8 %	201,91	
Surveillant-sauveteur	-2,55	-5,6 %	-2,55	
Technicien en aide sociale	-6,24	-5,0 %	-6,24	
Technicien en éducation spécialisée	135,69	8,0 %	135,69	
Technicien en loisirs	-2,26	-1,4 %	-2,26	
Technicien en psychométrie	-0,45	-2,7 %	-0,45	
Travailleur social	-3,77	-15,4 %		-3,77
TOTAL	386,80	5,1 %	476,20	-89,10

Notons enfin qu'aucune orientation officielle du ministère de l'Éducation n'est à l'origine des principales tendances – diminution du personnel professionnel et augmentation du personnel de soutien – constatées ici pour la dernière année. Si ces tendances devaient se poursuivre à plus long terme, le Conseil est d'avis qu'il y aurait lieu de s'assurer que la qualité des services complémentaires offerts dans les écoles ne soit pas en décroissance.

Une certaine forme de déprofessionnalisation se manifeste aussi dans le fait que le personnel en psychoéducation est de plus en plus remplacé par des techniciens et techniciennes en éducation spécialisée¹⁵. Ces derniers peuvent, pour un même coût, être présents cinq jours par semaine plutôt que deux ou trois dans une école. Dans les circonstances, les commissions scolaires y trouvent un avantage budgétaire, mais qu'advient-il de la nécessité d'interventions professionnelles dans les services complémentaires? On a noté que plusieurs orthopédagogues qui avaient établi des relations de confiance avec des enseignantes et enseignants de deuxième cycle depuis de nombreuses années ont été remplacés, pour un certain nombre de semaines seulement, par des intervenants dont on ne connaît pas les qualifications exactes¹⁶. Le Conseil note enfin une **augmentation des aspects technique et administratif dans la tâche** confiée à ces personnels, au détriment de leur intervention professionnelle proprement dite¹⁷. Une **diminution de leur pouvoir de rayonnement** dans l'école est à prévoir étant donné que les professionnelles et professionnels non enseignants n'auront en effet plus de siège qui leur soit obligatoirement réservé au sein du conseil d'établissement en vertu de la Loi sur

l'instruction publique. Pour mémoire, rappelons que dans l'avant-projet de loi (septembre 1997) ainsi que dans la Loi avant modification, un siège leur était réservé au sein du conseil d'orientation¹⁸.

3.4 Des problèmes de concertation, d'évaluation et de formation continue

La prestation des services complémentaires se caractérise également par différents problèmes relatifs à la concertation, à l'évaluation des interventions et à la formation continue des personnels concernés.

Des **problèmes de concertation** existent d'abord entre le personnel enseignant et le personnel non enseignant, que ce soit entre différents professionnels et professionnelles qui travaillent dans une même école et auprès des mêmes élèves ou entre des personnes qui travaillent pour différents réseaux : éducation, santé et services sociaux, protection de la jeunesse. Ces problèmes peuvent être attribuables la plupart du temps aux mandats institutionnels : différences dans les priorités, le calendrier, etc. De plus, les cartes scolaires, municipales et sociosanitaires sont différentes et les territoires géographiques de ces réseaux ne sont pas identiques. D'autres difficultés sont attribuables à la différence de sensibilité due à la formation initiale des uns et des autres¹⁹. Plusieurs des personnes rencontrées par la Commission de l'enseignement primaire du Conseil ont d'ailleurs insisté sur le fait que la capacité d'adaptation et la capacité de maintenir des relations humaines devraient être les premiers critères retenus lors du

15. Une commission scolaire visitée compte 7 psychologues scolaires, 2,6 orthophonistes, quelques psychoéducateurs et orthopédagogues mais 60 techniciens en éducation spécialisée (!). Ces derniers n'y travaillent cependant pas à temps plein.

16. Il s'agit, semble-t-il, de finissants de cégep ou de personnes ayant entrepris un baccalauréat en éducation mais sans l'avoir terminé.

17. Voir Normand Boucher, *Les Fonctions professionnelles dans l'éducation*.

18. Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives (Projet de loi n° 180, sanctionné le 19 décembre 1997) – «Article 42. Est institué, dans chaque école, un conseil d'établissement.» Celui-ci est composé des personnes suivantes : «2° au moins quatre membres du personnel de l'école, dont au moins deux enseignants et, si les personnes concernées en décident ainsi, au moins un membre du personnel professionnel non enseignant et au moins un membre du personnel de soutien, élus par leurs pairs».

19. On pense ici, par exemple, aux différences d'appréciation quant à l'usage du Ritalin chez les enfants ayant des déficits d'attention.

recrutement de professionnels et professionnelles dans les écoles.

Les **interventions** effectuées dans le cadre des services complémentaires sont par ailleurs **rarement évaluées** de façon rigoureuse et systématique. Quand une intervention semble donner de bons résultats, on l'étend à d'autres groupes d'âge ou à d'autres milieux²⁰; quand elle semble au contraire peu efficace, on l'abandonne mais sans toujours chercher à comprendre ce qui n'a pas marché, faute de temps. Plusieurs interventions semblent répondre à des modes plutôt que de s'appuyer sur des résultats de recherche solides. Elles sont en outre **trop peu supervisées**. Les recherches universitaires visant à en évaluer les retombées sont encore trop peu nombreuses.

Quant à la formation continue du personnel, elle porte ces années-ci sur les récentes découvertes en psychologie cognitive, sur le développement des habiletés sociales des élèves ou sur l'intervention en situation de crise. Or les ressources financières allouées au suivi de cette formation sont insuffisantes, sans doute parce que cette dernière n'est pas considérée comme une préoccupation collective. Certaines associations professionnelles offrent aussi des séances de formation à leurs membres, mais elles ne sont pas toujours destinées spécifiquement aux professionnels des milieux scolaires. Il y a donc certaines lacunes sur le plan de la formation.

3.5 Le cas particulier des orthopédagogues et celui des techniciennes et techniciens en éducation spécialisée

Assez paradoxalement, l'un des services les plus touchés par les compressions budgétaires actuelles est l'orthopédagogie, malgré la place centrale qu'elle devrait occuper, vu l'objectif que s'est récemment donné le ministère de l'Éducation de réduire le taux de redoublement. Comme dans le

cas d'autres services, les ressources en orthopédagogie n'ont jamais été réellement protégées. L'ambiguïté de leur statut n'aide d'ailleurs pas à leur maintien²¹.

La **tâche des orthopédagogues** ou des «enseignantes et enseignants en adaptation scolaire», comme on les appelle parfois, **est très diversifiée**; ils peuvent en effet tout aussi bien intervenir auprès d'élèves ayant de légers retards dans leurs apprentissages qu'auprès d'élèves ayant de graves difficultés ou des limitations intellectuelles importantes. Un des atouts de leur contribution est l'aspect longitudinal des interventions; si les difficultés d'un élève persistent, l'orthopédagogue peut en effet continuer à lui venir en aide et ce, pendant plusieurs années si nécessaire. Alors que l'enseignante ou l'enseignant-titulaire est davantage centré sur la gestion de l'apprentissage du groupe-classe, les orthopédagogues se penchent surtout sur ce qui caractérise l'apprentissage d'un élève. Cette tâche a d'ailleurs beaucoup évolué dans le temps. À leur arrivée dans les écoles, les orthopédagogues étaient surtout perçus et utilisés comme des spécialistes de la didactique du français et des mathématiques, tandis qu'aujourd'hui, ils agissent essentiellement en tant que spécialistes du processus d'apprentissage. Théoriquement, la récupération et le rattrapage des élèves ayant des difficultés légères font partie de la tâche des enseignantes et enseignants-titulaires. Les orthopédagogues quant à eux font de la rééducation, c'est-à-dire qu'ils interviennent lorsqu'un élève présente des troubles graves et persistants. La démarcation entre l'orthopédagogie et le soutien linguistique est assez floue dans certains milieux.

La rareté relative, mais croissante, des ressources en orthopédagogie par rapport aux besoins des élèves pose aux milieux scolaires de **difficiles problèmes de choix**²². S'il n'est pas possible de

20. Satisfaits des résultats du programme Fluppy, conçu pour le préscolaire, certains milieux ont décidé de l'offrir aussi aux élèves de première année, par exemple.

21. En effet, si la plupart des orthopédagogues font partie du personnel enseignant, d'autres font partie du personnel professionnel.

22. Ce fait n'apparaît dans le tableau 3 de la page 34 parce que ce dernier ne comptabilise que le nombre d'orthopédagogues professionnels non enseignants.

desservir tous les élèves qui en ont besoin, à qui doit-on réserver la priorité? Certains choisissent de concentrer les ressources dans les écoles les plus défavorisées. Que faire alors dans les milieux éloignés des grands centres, lorsqu'une telle orientation s'avère impossible? Ailleurs, on alloue les ressources orthopédagogiques en priorité aux élèves du premier cycle. D'autres milieux utilisent le budget sur la réussite éducative pour engager des finissants de cégep ou de futurs enseignants et enseignantes qui n'ont pas encore terminé leur baccalauréat, pour des interventions ponctuelles (quelques semaines). Ailleurs enfin, les ressources en orthopédagogie sont réparties selon le nombre d'élèves envoyés par les enseignants-titulaires; mais on est alors conscient que cette solution est hautement arbitraire, certains titulaires dirigeant des élèves vers l'orthopédagogue au moindre signe de difficulté, tandis que d'autres consacrent beaucoup d'énergie à la récupération et au rattrapage avant de demander une aide spécialisée. Les milieux scolaires sont donc à la recherche de solutions en ce qui a trait à la répartition des ressources. Le Conseil est d'avis que la proposition de balises serait grandement bienvenue en cette matière.

Remarquons enfin que, si certains orthopédagogues ont un statut d'enseignante ou enseignant, ils interviennent plus exclusivement auprès des élèves, tandis que s'ils ont un statut professionnel, ils sont plus à l'aise pour soutenir les enseignants-titulaires. Certains font également de la prévention auprès des classes de maternelle. Mais ces services sont-ils plus efficaces et ont-ils plus de chances d'être préservés si les personnes qui les fournissent font partie du personnel professionnel ou du personnel enseignant? Demeurent-ils des «services particuliers» ou sont-ils plutôt considérés comme des «services complémentaires»? Voilà quelques-unes des questions qui se posent actuellement.

En 1990-1991, on dénombrait 875 techniciennes et techniciens en éducation spécialisée dans les commissions scolaires du Québec (en équivalence à temps complet); en 1996-1997, ils étaient 1 824. Une majorité d'entre eux occupent toutefois un

emploi à temps partiel ou travaillent comme contractuels. Cette **progression de l'effectif** total des techniciens et techniciennes en éducation spécialisée est d'autant plus remarquable qu'elle survient au cours d'une période où les autres catégories de personnel des services complémentaires connaissent des fluctuations nettement moins prononcées.

Les enseignantes et enseignants apprécient généralement la contribution des techniciennes et techniciens en éducation spécialisée parce que ces derniers interviennent auprès des élèves, souvent dans la salle de classe, et qu'ils assurent une présence soutenue, souvent même quotidienne, à l'école. Ils peuvent donc partager avec les enseignants certains moments tel le repas du midi pour établir des relations de confiance. Les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée sont affectés à des **tâches très diverses**. Parfois on leur fait jouer le rôle d'adjoint responsable de la discipline, parfois ils soutiennent l'enseignante ou l'enseignant devant les troubles de comportement d'un élève, parfois ils accomplissent des tâches éducatives que leur confie le personnel enseignant. Plusieurs techniciennes et techniciens en éducation spécialisée assurent également une présence auprès des élèves handicapés et les aident dans les activités de la vie quotidienne; leur apport en matière d'intégration scolaire des élèves handicapés est en effet considérable. Selon l'étude du ministère de l'Éducation, les tâches effectuées par les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée auprès des élèves comprennent également l'observation, l'intervention, le suivi, l'aide pédagogique en classe ordinaire ainsi que la rééducation du langage.

Certains ont en outre des **modes d'intervention novateurs**, par exemple le *projet Havre* de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal mené depuis six ans. Cette expérience consiste, pour les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée, à entreprendre une intervention intensive pendant six semaines en classe avec le même enseignant. La première semaine est consacrée à l'observation et les cinq autres à la mise en place, en présence de l'enseignante ou de

l'enseignant, de techniques de modification du comportement par *modeling*. Il y a donc possibilité d'appliquer ensuite les techniques apprises à d'autres situations ou à d'autres élèves.

Malgré la contribution de ces modes d'intervention novateurs, il semble que les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée ne se sentent pas toujours considérés par le personnel enseignant comme des agents d'éducation à part entière²³.

Un nombre important de techniciennes et de techniciens en éducation spécialisée travaillent cependant dans des **conditions difficiles** : salaire pas très élevé, semaines de vingt heures seulement, contrats débutant souvent après le 1^{er} septembre et se poursuivant rarement au-delà du 15 juin, personnel rémunéré seulement quand il est en présence des élèves, ce qui exclut le temps requis pour planifier ou pour concerter son action avec d'autres. Ce sont aussi des personnes qui changent souvent d'école, pratiquement chaque année. C'est enfin un personnel qui est assez négligé sur le plan du perfectionnement et qu'aucune association ne regroupe²⁴.

L'étendue de l'éventail des activités réalisées par les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée amène le Conseil à s'interroger sur l'encadrement et la supervision professionnelle dont ils font actuellement l'objet dans le réseau scolaire. Le Conseil estime en effet que la gamme élargie d'interventions effectuées par cette catégorie de personnel nécessite un encadrement de qualité, un soutien structuré ainsi qu'une approche «intégrée», c'est-à-dire basée sur la collaboration de tous les intervenants engagés auprès de l'enfant. Le Conseil invite donc les milieux scolaires à faire preuve d'une certaine vigilance à cet égard : le développement des métiers techniques ne devrait pas amener les écoles à se départir de leur personnel professionnel. Ce dernier pourrait d'ailleurs

mieux encadrer le personnel technique et lui donner une formation continue, de même que jouer un rôle plus actif dans l'évaluation des retombées des interventions effectuées en matière de services complémentaires.

* * *

L'école d'aujourd'hui ne peut plus reposer sur les seules épaules du personnel enseignant : le contexte a changé, les élèves également, les savoirs ont décuplé et, par conséquent, la tâche de l'enseignante et de l'enseignant s'est considérablement complexifiée. Le personnel professionnel et le personnel technique qui l'entourent aujourd'hui représentent une source d'expertise et de soutien qu'il est important de préserver. Plusieurs études, dont celle de l'OCDE sur les services offerts aux enfants et aux familles à risque, montrent toutefois que ces services sont souvent difficiles d'accès, qu'ils ne sont pas disponibles en quantité suffisante, qu'ils manquent de continuité, qu'ils sont davantage axés sur l'intervention de crise que sur la prévention et qu'ils ne sont pas suffisamment évalués.

Certaines de ces lacunes existent depuis assez longtemps et avaient été diagnostiquées lors de la tenue des États généraux de 1986. Si ces services étaient alors considérés comme essentiels en principe, on les disait, dans les faits, en piteux état. On déplorait le peu d'importance qui leur était accordé, tant de la part du ministère de l'Éducation que de la part des milieux scolaires eux-mêmes. On dénonçait tant la quantité insuffisante que la qualité faible des services : diminution du personnel qualifié au profit de personnes moins bien formées et engagées à temps partiel, comme contractuelles et surnuméraires. Le fonctionnement de ces services avait également soulevé des questions : manque de concertation ou simplement de communication entre les différentes catégories de personnel, entre ce personnel et les parents, entre les autres partenaires du réseau de la santé et des services sociaux ainsi que des municipalités; utilisation à d'autres fins des fonds publics alloués aux services complémentaires; confusion des frontières

23. Voir à ce sujet L. Picard et M. Violette, *op. cit.*

24. Une telle association a déjà existé dans le passé; elle a été abolie il y a deux ans, faute de membres.

concernant les tâches de différentes catégories professionnelles et instabilité dans l'affectation de ces personnels²⁵, etc.

Non seulement ces problèmes n'ont pas été résolus, mais il semble que certains d'entre eux se soient aggravés depuis dix ans. Ainsi, le nombre de personnes à statut précaire et à temps partiel a augmenté, de même que le nombre d'écoles auxquelles chaque personne est rattachée. Le **caractère itinérant de ces services**, déjà très prononcé en orthophonie par exemple²⁶, va vraisemblablement continuer à s'accroître dans les années à venir; il est d'ailleurs en progression chez les directions d'école également. Certains services sont maintenant si dispersés qu'on se pose, à juste titre, la question de leur efficacité.

La situation ne semble pas près de s'améliorer; tel est du moins l'avis des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire interrogés en 1996 dans le cadre d'une recherche menée dans toutes les régions du Québec²⁷. Ceux-ci estiment en effet que :

- le climat social en général est appelé à se dégrader davantage, avec, comme principale conséquence, l'accroissement du nombre d'échecs personnels et collectifs, de telle sorte que les difficultés scolaires des élèves vont aller en s'intensifiant;
- le nombre d'élèves présentant des besoins particuliers est appelé à croître, mais la proportion d'élèves handicapés ou en difficulté intégrés en classe ordinaire demeurera beaucoup plus importante au primaire qu'au secondaire;

- la diversité culturelle, notamment à Montréal, rendra la tâche des enseignantes et des enseignants de plus en plus complexe;
- la diminution des ressources financières en éducation va se poursuivre, avec pour effet la réduction sinon la disparition des services complémentaires à l'enseignement;
- les services orthopédagogiques seront de plus en plus fournis dans la classe ordinaire, dans la mesure où une coopération pourra s'établir entre les enseignantes et enseignants de l'adaptation scolaire et leurs collègues de l'enseignement ordinaire.

Les conséquences de ces diminutions d'effectifs sont prévisibles : retour à des interventions plus exclusivement curatives et pour les cas les plus lourds seulement, aggravation des difficultés ou des retards scolaires des élèves, du moins pour ceux dont les parents ne pourront pas se tourner vers des services privés, impossibilité de réduire le recours au redoublement autant que le voudrait la présente réforme ministérielle, réduction et possiblement annulation des bénéfices attendus par l'implantation récente des maternelles à temps plein et maintien, à plus long terme, d'un taux beaucoup trop élevé de décrochage scolaire et d'exclusion sociale, surtout dans les milieux moins favorisés. Est-ce bien ce vers quoi nous voulons aller comme société? Comment contrer les effets du morcellement, éviter la dispersion des efforts et tenir compte de la globalité des besoins des enfants? C'est à ce genre de questions que nous allons tenter de répondre au chapitre suivant.

25. Comité des États généraux, *Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation : objectif 100 %*, synthèse des discussions en ateliers, p. 145-165.

26. Voir L. Picard et M. Violette, *op. cit.*, p. 17, 28, 39-44, 70.

27. Voir J.-P. Brunet (dir.), *Les Rôles et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire*, p. 91-92.

CHAPITRE QUATRE

Repenser l'organisation des services complémentaires et s'orienter vers des services intégrés

Dans le domaine de l'enseignement primaire et secondaire, le Québec est en train de procéder à une réforme importante. Il travaille d'abord à revoir le curriculum afin de l'élaguer, d'y ajouter de nouvelles dimensions, de mettre l'accent sur certains éléments parfois négligés et de lui donner un caractère plus contemporain : rehaussement du niveau culturel, intégration accrue des nouvelles technologies, meilleure adaptation aux différentes populations d'élèves. Il revoit également son mode de gestion de la vie scolaire et trace actuellement un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités entre le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les écoles elles-mêmes afin de redonner à ces dernières une plus grande autonomie. Dans le domaine des services complémentaires, par exemple, le ministère de l'Éducation a déjà exercé un leadership certain. C'est lui en effet qui a déterminé les grandes orientations de ces services ainsi que leur cadre légal et réglementaire¹; il a aussi publié des guides d'activités pour chacun des champs : encadrement des élèves, animation pastorale, psychologie, orthophonie, psychoéducation et autres. Mais depuis 1993, il soutient plutôt les initiatives des milieux scolaires. Il met ainsi, par exemple, à la disposition des commissions scolaires qui le désirent une personne-ressource qui peut aider le personnel à améliorer ses façons d'intervenir auprès des élèves présentant des troubles du comportement et ce, en réponse à une demande exprimée un peu partout dans le milieu scolaire².

La situation décrite au troisième chapitre montre toutefois que, parallèlement à ce nouveau partage «vertical» des responsabilités, on devrait également revoir le mode de prestation des services, de même que la coordination avec l'éducation, la santé, les services sociaux, la protection de la jeunesse, la justice ainsi que les services à l'enfance et à la famille (partage «latéral»). Les services et activités

complémentaires à l'enseignement se sont développés, comme on l'a vu, de façon relativement anarchique au fur et à mesure que les problèmes surgissaient et que les nouvelles formations spécialisées fournissaient de nouveaux diplômés sur le marché du travail. Le Conseil est d'avis que le moment est venu d'organiser ces services et activités de façon beaucoup plus rigoureuse et fonctionnelle. Il est urgent de décloisonner les différents secteurs, d'éliminer les recoupements éventuels et de combler les vides au lieu de se renvoyer la balle d'un réseau à l'autre. Ainsi, quand un jeune a déjà été soumis à une évaluation psychologique à l'école et qu'il se présente ensuite dans un CLSC ou une clinique pédopsychiatrique, il ne devrait pas être obligé de tout reprendre depuis le début, ce qui est souvent le cas. Et si un enfant de trois ans a besoin de rééducation du langage, il n'est pas normal que, faute de ressources, l'hôpital recommande à ses parents d'attendre que l'enfant fréquente l'école pour être suivi en orthophonie, ce qui arrive pourtant également de plus en plus souvent.

Le Québec n'est pas le seul à commencer à se préoccuper de réorganiser ces services. De nombreux pays constatent en effet que les services qu'ils offrent aux enfants sont trop fragmentés, trop spécialisés et surchargés. La documentation scientifique regorge d'illustrations, d'exemples et d'études de cas décrivant les efforts faits par divers milieux pour remédier aux difficultés rencontrées dans l'offre de services aux enfants et aux familles à risque. Plusieurs facteurs expliquent cet intérêt grandissant : la proportion sans cesse plus élevée d'enfants vivant dans la pauvreté, les restrictions budgétaires, qui forcent à améliorer l'efficacité des services, ainsi que la complexité croissante et l'aggravation des problèmes sociaux. On parle de plus en plus de guichet unique, c'est-à-dire d'un lieu où les enfants et les familles pourraient recevoir tout un éventail de services, de partenariats parce que les ressources sont insuffisantes pour répondre aux besoins, et de services intégrés, c'est-à-dire coordonnés entre eux parce qu'ils ont la même cible. Des mesures visant à rapprocher le monde de l'éducation et celui de la santé ont

1. Cf. MEQ, *Vivre à l'école*, 1986; *Régimes pédagogiques du primaire et du secondaire*, 1987; et *Cadre légal et réglementaire*, 1992.

2. On parle ici d'une personne-ressource par région, donc de quelques jours-personnes d'intervention par école, tout au plus.

d'ailleurs déjà été instaurées. Le Conseil croit opportun de s'enrichir des expériences vécues et des recherches réalisées sur ces thèmes; de nombreuses initiatives réalisées dans les milieux sont heureuses et gagneraient à être davantage connues.

4.1 L'intégration de services : définition et description

L'intégration de services, c'est **une philosophie et une méthode d'organisation des services** destinés à une population donnée. Ce n'est pas un programme qui vient se superposer à ceux qui sont déjà en place, mais c'est plutôt **un processus** visant à rendre plus efficaces et moins coûteux les programmes en vigueur pour que les services fournis soient adéquats tout en tenant compte des contraintes (CERI, OCDE, 1996). Comme l'intégration prend des formes différentes selon le milieu d'où elle émerge, le milieu qu'elle dessert ou les besoins auxquels elle répond, on retrouve dans la documentation toutes sortes d'expressions pour la désigner, telles que «school-linked services», «community service center», «family resource center», «integrated delivery services» et «community centers». Ces expressions recouvrent des réalités qui diffèrent sous certains aspects; dans certains cas, par exemple, l'école devient le lieu privilégié pour rejoindre les enfants et leurs familles tandis qu'ailleurs, l'intégration des services se fait plutôt au sein de la collectivité.

Il n'existe pas de modèle d'intégration de services qui aurait fait la preuve de sa supériorité; la documentation spécialisée comprend cependant une série d'objectifs ou de caractéristiques permettant de qualifier l'intégration de services. Un processus d'intégration de services est un ensemble dynamique de moyens et d'activités qui doit :

- viser à la coordination des services au profit de la population;
- adopter une vision globale de la personne et de la famille;

- offrir localement une gamme complète de services;
- affecter rationnellement les ressources au niveau local pour répondre aux besoins locaux³.

Ce processus mène à la mise sur pied de services qui possèdent plusieurs qualités (APA, 1994), dont l'accessibilité à proximité du milieu de vie et sans discrimination quant à l'origine sociale ou ethnique, la langue ou l'orientation sexuelle. Des services intégrés complets et adéquats répondent aux besoins de la famille et sont administrés de telle sorte qu'ils soient perçus par elle comme un ensemble cohérent. Ils misent sur la compétence et l'autonomie des personnes plutôt que sur leurs difficultés ou leurs pathologies. Ils sont axés sur la participation, le partenariat et la responsabilisation des familles. Ils tiennent compte des dimensions culturelles, ethniques, linguistiques et socio-économiques. Les interventions sont enfin guidées par les besoins des enfants et de leur famille et elles mettent l'accent sur l'obtention de résultats positifs.

Quelle que soit la formule que l'on décide de privilégier, son succès repose sur des efforts visant la collaboration entre le personnel enseignant, les professionnels et les parents de même que sur la collaboration entre plusieurs organisations. On peut donc parler d'une intégration de services au sein même de l'école, ou intégration interne, et d'une intégration de services élargie, qui met à contribution les écoles, les établissements de santé, les services sociaux et d'autres organismes tels que les municipalités régionales de comté, les municipalités, les organismes communautaires et autres.

Le succès des efforts de collaboration repose d'abord sur une participation de tous les acteurs⁴; c'est à la fois le point de départ des décisions qui doivent se prendre en collégialité et une condition

3. Selon Kusserow cité dans l'étude de l'OCDE (1996).

4. Selon Kunesch, 1993 et Bruner, Kunesch et Knuth, 1992.

nécessaire à l'obtention de l'appui de tous les partenaires. La collaboration doit ensuite être guidée par une vision du changement souhaité. Un organisme ou une personne doit en assumer le leadership et la vision doit être partagée entre les partenaires. Évidemment, ce résultat ne peut être atteint qu'après des échanges, des discussions et des consensus entre les parties. L'intégration de services a aussi davantage de chances de réussir si tous les personnels touchés s'approprient le projet. Le processus adopté doit faire en sorte que les désaccords entre eux apparaissent, afin de les résoudre, car cela fait partie du processus d'établissement de la collaboration. La participation aux efforts de collaboration doit enfin être institutionnalisée par l'inclusion des objectifs de cette nature dans le mandat des organisations participantes.

Les approches préconisées aux États-Unis pour faciliter l'implantation de services intégrés tablent sur la mise en commun des ressources, sur la participation de la collectivité et sur la collaboration entre les organismes et les groupes. Les nombreux guides renferment tous des recommandations sur les moyens de rassembler les personnes et les groupes en question⁵. De la vision du changement souhaité en passant par la mobilisation des acteurs, ils abondent en suggestions sur les façons de définir les besoins de la collectivité et d'élaborer des partenariats qui y répondront le mieux possible. Dans la pratique, le concept d'intégration de services peut prendre une multitude de formes; il est donc difficile de définir des modèles précis ou d'établir une typologie⁶. Il paraît plus utile de distinguer les niveaux organisationnels et les éléments majeurs visés par l'intégration de services. Ces distinctions s'inspirent d'une analyse d'un grand nombre d'expériences effectuée par l'OCDE dans le monde entier. Les quatre niveaux organisationnels sont le *niveau décisionnel*, qui correspond généralement au gouvernement qui édicte les cadres législatif et politique; le *niveau stratégique*

ou le niveau ministériel, qui précise les modalités administratives globales et gère les programmes; le *niveau opérationnel*, qui correspond à celui des CLSC, des municipalités et des commissions scolaires, responsables de l'allocation des ressources et de la planification; et enfin le *niveau du terrain*, soit à l'école et son milieu : là où les services sont offerts, là aussi où on peut évaluer l'atteinte des résultats.

Quant aux éléments majeurs visés par l'intégration de services, ce sont les acteurs, les structures, les mécanismes ainsi que l'emplacement de ces services. Les acteurs en cause sont les organismes publics et privés qui interviennent dans les domaines de l'éducation, de la santé et des services sociaux, de l'emploi et de la justice, les entreprises, les groupes communautaires et enfin les parents. Tous les acteurs potentiels ne participent pas également à tous les niveaux décisionnels; ainsi, aux États-Unis les pratiques d'intégration laissent une place prépondérante au secteur privé et aux groupes communautaires tandis qu'en Europe, l'intégration ne s'appuie souvent que sur des organismes publics.

Pour ce qui est des structures, on peut faciliter l'intégration de services en invitant plusieurs ministères à coordonner leurs modalités administratives ou en prévoyant la création de programmes interministériels. Au niveau décisionnel de même qu'aux niveaux stratégique et opérationnel, des structures telles que des comités, commissions ou conseils interorganismes sont autant de moyens à envisager pour favoriser l'intégration. Au niveau du terrain, le fonctionnement en réseaux, la mise sur pied d'équipes multidisciplinaires et le recrutement de coordonnateurs sont des moyens fréquemment utilisés pour faciliter cette intégration.

Les mécanismes mis en place pour intégrer les services varient selon le niveau organisationnel. Au niveau décisionnel, l'intégration passe par la coordination interministérielle. Au niveau stratégique, elle nécessite une planification, une gestion et des programmes conjoints. Au niveau opérationnel, on trouve les mêmes éléments qu'au niveau stratégi-

5. Voir Bruner, Kunesh et Knuth, 1992; Melaville et Blank, 1991; Melaville, Blank et Asayesh, 1993; US Department of Education, 1996.

6. OCDE, 1996, p. 89.

que avec, en outre, davantage d'activités d'administration et d'évaluation, tandis qu'au niveau du terrain, l'intégration se traduit par une gestion commune des cas, le partage des modalités d'admission ou la mise en commun de renseignements, de ressources et d'équipements.

La mise sur pied de services intégrés pose enfin le problème de l'emplacement où seront fournis ces nouveaux services. Aux niveaux décisionnel et stratégique, les efforts de coordination se déroulent dans le cadre de travail habituel des ministères; toutefois, au niveau opérationnel et au niveau du terrain, les services intégrés peuvent être situés soit à l'intérieur d'un organisme existant ou dans un lieu distinct.

Dans la plupart des pays, les services intégrés destinés aux enfants d'âge préscolaire sont en général concentrés dans les garderies ou les écoles primaires; les services pour les enfants d'âge scolaire sont normalement installés dans les écoles; et les services pour les adolescents en période de transition à la vie active sont d'habitude implantés dans les écoles ou les agences pour l'emploi. Les écoles semblent être un lieu de prédilection parce qu'elles sont accessibles et que la plupart des enfants les fréquentent. (OCDE, 1996, p. 95-96)

Bien que la documentation spécialisée sur l'intégration de services ne s'y réfère pas explicitement, certains modèles de développement organisationnel sont utiles pour comprendre les relations entre une organisation, ses différents services et son environnement. Ainsi, pour Lawrence et Lorsch par exemple⁷, le développement des organisations passe par une intervention sur les relations entre l'organisation et son environnement, entre les groupes de même qu'entre l'individu et l'organisation. Les interventions visent à résoudre le dilemme soulevé par la double nécessité de la spécialisation et de la coordination des activités. C'est donc une approche pertinente pour réfléchir à l'intégration des services professionnels dans le milieu scolaire.

En s'appuyant sur plusieurs études de cas et une analyse en profondeur d'un grand nombre de programmes de collaboration école-communauté, Wang, Haertel et Walberg (1995) précisent les dimensions qui doivent être prises en compte dans les services offerts aux enfants des écoles primaires. Ces auteurs estiment que les besoins des enfants à risque sont mieux satisfaits par des programmes d'intervention misant sur la collaboration, axés sur la prévention, visant à répondre à des besoins nombreux et prenant la famille de l'enfant comme cible d'intervention. L'instauration d'une culture basée sur la collaboration est requise pour favoriser l'engagement du personnel scolaire et des fournisseurs de services. La recherche de consensus, la communication et la collégialité sont en effet facilitées lorsque tous se mettent d'accord pour poursuivre une mission cohérente et partagée.

La gestion par cas (*case management*) diminue la fragmentation dans la prestation des services et incite à répondre aux besoins de l'enfant dans sa globalité. Il faut prévoir une période de planification et d'implantation suffisamment longue pour que les points de vue de toutes les parties soient pris en considération en vue de l'instauration des collaborations nécessaires. Pendant cette période, des ententes décrivant les nouveaux rôles, les responsabilités et les procédures peuvent être utiles, tout comme une évaluation des besoins. La résolution des problèmes liés à la confidentialité peut favoriser l'échange des renseignements parmi le personnel participant à l'effort de collaboration. La mise en place d'un programme axé sur la collaboration doit bénéficier des ressources – argent, temps, locaux, expertise professionnelle, enthousiasme – nécessaires à son fonctionnement.

L'établissement de procédures de gestion et de prise de décision communes favorise le partenariat d'égal à égal entre le personnel de l'école et celui des services. On peut notamment établir ensemble les critères d'admissibilité aux services et fixer les résultats à atteindre aux fins de l'évaluation. Un soutien de qualité devrait être accessible à tous les acteurs intéressés. Ce soutien devrait porter notamment sur les questions suivantes : la collégialité et

7. Voir Laflamme, 1979 et Huse et Cummings, 1985.

la communication; la clarification des objectifs; la sensibilisation aux questions culturelles, ethniques et linguistiques; la confidentialité des dossiers de la clientèle; le partage d'information entre le personnel des services et le personnel enseignant, de façon à améliorer l'enseignement et la gestion de classe; et enfin les nouveaux rôles et responsabilités découlant de la collaboration école-services.

Le choix du lieu de prestation des services est un élément majeur qui conditionne l'efficacité de la collaboration école-services. Une utilisation conjointe et le partage d'un même lieu physique réduisent la fragmentation des services et améliorent les chances que les personnes puissent recevoir l'ensemble des services requis. Les familles et les enfants à risque font souvent face à des difficultés multiples simultanément; leurs problèmes sociaux, médicaux ou scolaires ont plus de chances d'être résolus si les services nécessaires sont accessibles dans un même lieu.

Enfin, des évaluations formatives et sommatives des services offerts en collaboration avec l'école doivent être réalisées. Les évaluations devraient, lorsque possible, être longitudinales et respecter une procédure scientifique. Elles devraient aussi permettre de suivre l'implantation des programmes et de les réviser au besoin. À cette fin, un ensemble de mesures de résultats aide à évaluer les services offerts en collaboration avec l'école; le degré de collaboration, la quantité et le type de services fournis ainsi que la satisfaction de la clientèle apportent également un éclairage additionnel sur le niveau de réussite de la collaboration école-services.

4.2 L'école : un milieu privilégié pour offrir des services intégrés

L'école apparaît de plus en plus comme un lieu privilégié d'intervention auprès des enfants et des familles et ce, pour plusieurs raisons. C'est d'abord un lieu stable, accessible, fréquenté par tous et bien ancré dans la réalité quotidienne des jeunes et de leurs familles. C'est également un milieu naturel, normalisant, un lieu associé au

développement des personnes et non à leurs maladies ou à leurs carences, comme les hôpitaux par exemple. Ensuite, malgré l'existence croissante d'ententes entre les écoles et les municipalités pour l'utilisation de leurs locaux, ces derniers sont encore sous-utilisés en plusieurs endroits, en particulier le soir, les fins de semaine et durant l'été. On constate également que, lorsque des services sont installés à l'école, ils sont davantage utilisés que s'ils étaient offerts dans les CLSC, les hôpitaux, les cliniques pédopsychiatriques ou les bureaux privés de professionnels. Il semble aussi que ce soit dans des services fournis à l'école que l'on trouve le meilleur rapport qualité-prix. L'école est enfin un espace particulièrement approprié pour que se tissent des liens entre les membres d'une collectivité, pour qu'une vie communautaire naisse et se développe au sein d'une population ou d'un quartier.

Chez nous, un petit groupe de psychologues scolaires réfléchit à cette question depuis quelque temps déjà⁸. Il suit de près l'évolution de la recherche scientifique, américaine et canadienne surtout, à propos des nouveaux modèles d'organisation de services et il a commencé à répertorier les expériences québécoises en la matière. Le Conseil estime qu'il s'agit là d'une piste des plus intéressantes, qui pourrait permettre à la fois de préserver les services complémentaires actuels, malgré la diminution des ressources, et d'en améliorer l'efficacité en les articulant mieux aux autres services existants pour les jeunes et pour leurs familles.

Un premier pas dans cette direction a été fait déjà lorsqu'on est passé d'une approche par service – psychologie, orthophonie, orthopédagogie – à une approche par problème ou par programme. Ainsi conçoit-on par exemple aujourd'hui toutes sortes d'outils pour favoriser l'acquisition d'habiletés sociales chez les jeunes, pour préserver ou augmenter leur estime de soi, pour prévenir la

8. Cf. atelier donné par Jean-Marie Michaud et Nancy Turcot-Lefort au 9^e colloque de l'Association québécoise des psychologues scolaires à Trois-Rivières, le 25 octobre 1997, et résumé dans *Psychologie-Québec*, vol. 15, n° 1, janvier 1998, p. 22-23.

violence dans la cour d'école ou encore pour maintenir une bonne santé mentale chez les élèves : groupes d'entraide destinés aux enfants dont les parents divorcent, soutien à l'action des pères dans le cas d'élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, tutorat pour les élèves doubleurs et autres. Mais il faudra dépasser cela et aller plus loin encore, en arriver à oublier les querelles de territoire ou de pouvoir entre institutions et créer des espaces neutres, où les ressources puissent se concentrer uniquement sur leur cible, unir leurs efforts et déterminer ce qu'elles peuvent faire ensemble pour une population donnée.

4.3 Quelques expériences déjà en cours dans ce domaine

4.3.1 Aux États-Unis et au Canada (à l'exception du Québec)

La perspective américaine de «l'école multiservice»

Il émerge depuis quelques années aux États-Unis un fort courant en faveur de ce qu'on appelle des *full-service schools*, c'est-à-dire des écoles offrant dans leur milieu une gamme de services intégrés. Il s'agit principalement d'initiatives centrées sur les besoins d'élèves à risque, tant au primaire qu'au secondaire, du fait de problèmes de pauvreté, de santé, de familles éclatées, etc. Ainsi, outre les services éducatifs, ces écoles interviennent également dans le champ de la santé et celui des services sociaux, dans une perspective de partenariat avec les organismes pertinents. La plupart du temps, ces services qui rayonnent à partir de l'école s'adressent aussi bien aux enfants qu'aux parents et répondent à des besoins économiques, sociaux et éducatifs. Les «écoles multiservices» s'allient aussi avec des organismes publics et privés pour enrichir l'environnement social et culturel des enfants. Elles orchestrent enfin divers modes de soutien à la réussite : lieux et moments de rattrapage ou possibilités de tutorat pour les élèves de milieux défavorisés.

L'État du Kentucky, par exemple, illustre bien l'orientation générale de ce genre d'initiatives. Depuis 1990, il tend à doter toutes ses écoles primaires où 20 % ou plus d'enfants ont droit à un repas gratuit suivant les règles fédérales, d'un centre de ressources familiales placé sous la responsabilité d'un coordonnateur. Des services semblables sont également en place au secondaire (*Youth Service Center*). Avec un financement relativement restreint (32 millions de dollars pour 780 écoles) et des ressources privées complémentaires, ce programme, qui pourrait atteindre environ 1 100 écoles, a déjà un grand rayonnement; il a beaucoup contribué à sensibiliser les enseignantes et enseignants aux «conditions de réceptivité» des enfants tout en les rapprochant des parents, afin que ces derniers participent davantage au soutien du travail scolaire des enfants.

La vision d'une «école multi-services» débouche sur un renouvellement de l'institution scolaire. Elle conduit à une école ouverte sur la collectivité, bénéficiant d'une direction sensible aux besoins émergents et réellement au service des enfants et des parents qui en ont le plus besoin⁹.

L'expérience albertaine : une prise de position en faveur de l'intégration des services

En Alberta, l'intégration de services destinés aux enfants et aux familles à risque a été favorisée, dans un contexte de restrictions budgétaires, pour maintenir et même accroître la qualité des services sociaux, médicaux et éducatifs. Au niveau décisionnel, le gouvernement de l'Alberta s'affiche en faveur de changements considérables. Son plan d'action comporte notamment des objectifs d'harmonisation des dépenses publiques avec les ressources disponibles, d'incitation au travail en équipe et à l'innovation et de participation du secteur privé.

9. Pour plus de détails sur les différents modèles d'organisation, voir Ronda C. Talley et Rick Jay Short, «Schools as Health Service Delivery Sites : Current Status and Future Directions», dans *Special Services in the Schools*.

Au niveau stratégique, l'Alberta s'est donné un Commissaire aux services à l'enfance, dont le mandat est de coordonner les efforts ministériels en vue de l'intégration de services. Un programme conjoint mettant à contribution les ministères de l'Éducation, de la Santé, de la Justice et des Services sociaux a été lancé. Il permet à des responsables des ministères concernés de travailler en étroite collaboration avec les cinq sites pilotes situés sur le territoire provincial. L'accent est mis, d'une part, sur la coordination interservice et, d'autre part, sur la réalisation d'activités d'évaluation. L'évaluation vise à faire un inventaire des méthodes de travail et des activités de planification; elle vise aussi à connaître l'opinion des usagers à l'égard des services reçus. L'opération d'évaluation est financée conjointement par trois ministères.

Un des sites pilotes est situé dans un district de la ville de Calgary. Le projet *Opening Doors* y a été implanté afin d'améliorer les relations entre les usagers et les responsables des services. Un groupe de ressources spécialisées a notamment été créé pour offrir des services aux enfants et à leur famille. Le groupe se compose d'une infirmière, d'un agent de police, d'un agent de santé mentale, d'un enseignant spécialiste des troubles du comportement, d'un agent de protection de la jeunesse, d'un agent d'aide sociale et d'un parent célibataire employé par les services sociaux. Le groupe se réunit une demi-journée par semaine afin de déterminer qui sont les clients potentiels et d'élaborer conjointement des stratégies. Le groupe rencontre occasionnellement un comité directeur pour lui faire part de ses priorités et des difficultés rencontrées au chapitre de la coordination interservice.

Jusqu'à maintenant, l'intégration de services s'est heurtée à deux problèmes principaux : la rigidité du financement et des missions des organismes participants et les difficultés de communication entre les divers groupes professionnels. On reconnaît toutefois que les efforts déployés ont permis d'améliorer l'accessibilité des services. Notons que l'approche utilisée en Alberta s'inspire des modèles conçus aux États-Unis, notamment le

projet «New beginnings» de San Diego en Californie. Les initiatives et les réussites en matière d'intégration de services en Alberta sont décrites dans un bulletin intitulé *Promising Practices in Service Coordination*, publié par le gouvernement de cette province.

4.3.2 Au Québec

Aux **niveaux décisionnel et stratégique**, l'intégration de services entre la santé, les services sociaux et l'éducation est définie dans un **cadre général qui a été établi conjointement par le ministère de la Santé et des Services sociaux et le ministère de l'Éducation en 1993**¹⁰. Tout en reconnaissant aux parents une responsabilité première en matière d'éducation et de santé de leurs enfants, l'entente entre les deux ministères prévoit que des services de santé et des services sociaux sont offerts à l'école afin de soutenir sa mission éducative; on considère par ailleurs que l'intervention en milieu scolaire est une part importante de la mission des CLSC. Il est également prévu que, selon la disponibilité des ressources financières, les deux réseaux déterminent conjointement les niveaux de services minimaux à assurer et les ressources nécessaires à y consacrer.

L'entente entre les deux ministères a pour but de faciliter la réalisation de plans communs entre les écoles et les centres locaux de services communautaires. Un ensemble de quatorze champs d'activités est prévu afin de répondre aux besoins des enfants de la maternelle et aux jeunes des écoles primaires et secondaires. Le plan d'action commun est établi par les partenaires (organisme scolaire et CLSC). Il doit prévoir une définition des besoins, un énoncé des objectifs à atteindre, les moyens à mettre en œuvre, les ressources requises, les responsabilités respectives et quelques modalités administratives. Il est prévu que les plans d'action soient transmis à une instance intermédiaire, à savoir le comité régie régionale-direction régionale. Le Conseil estimerait qu'une évaluation des résultats de l'entente puisse être réalisée.

10. MSSSQ et MEQ, 1993; voir aussi OCDE, 1996, p. 283-284.

Le guide contient surtout un partage de responsabilités; il prévoit que des spécialistes de la santé et des services sociaux viendront à l'école pour y fournir une série de services. L'école y est davantage considérée comme un terrain d'intervention que comme un milieu de vie et d'éducation : à aucun endroit dans ce document on ne mentionne le développement d'une culture qui favoriserait l'intégration des services. Le guide propose surtout une liste de services et s'empresse de séparer les responsabilités respectives des personnels de la santé et des services sociaux et de ceux de l'éducation. Il ne reflète pas les enjeux réels que posent la collaboration sur le terrain et la prise en charge du processus par les acteurs.

Il semble que certaines initiatives plus récentes du ministère de l'Éducation s'inscrivent davantage dans une approche permettant de responsabiliser le milieu et de soutenir les efforts de collaboration. Les programmes Acti-jeunes et Jeunes en santé, conçus dans une optique de promotion de la santé, visent l'adoption de saines habitudes de vie ainsi que le développement de compétences personnelles et sociales chez les jeunes; la direction en est assumée régionalement en fonction des ressources et des besoins du milieu. En 1996, six régions ont entrepris des actions dans le cadre du programme Jeunes en santé et, dans quatre de ces régions, on a mis sur pied des interventions portant sur l'animation du groupe-classe. Les activités, animées par des professionnels et professionnelles des services complémentaires en collaboration avec l'animateur national du programme, s'adressent aux enseignantes et enseignants, aux élèves ainsi qu'aux parents. Des sessions distinctes sont offertes séparément aux trois groupes ciblés, mais elles visent toutes à améliorer la qualité de vie en classe.

Cette formule prometteuse débouche sur des collaborations dans le milieu. C'est une façon différente d'intervenir : le Ministère définit de grands objectifs, puis apporte son soutien à l'implantation régionale des projets, dans une perspective qui tient compte des particularités et des besoins locaux. Des commissions scolaires investissent dans le projet et des organismes du milieu de la

santé y apportent leur soutien. Les professionnels et professionnelles des services complémentaires qui animent ces rencontres constatent que leur contribution à la vie de l'école est ainsi davantage reconnue, ce qui suscite des demandes liées à d'autres services.

Au niveau stratégique, plusieurs collaborations intersectorielles au sujet de problèmes sociaux ou de santé ont été amorcées par le gouvernement québécois; celles-ci permettent d'associer le monde de l'éducation à la recherche de solutions à des maux sociaux comme la violence, les abus, la consommation de drogue, etc. Si des discussions et des activités de concertation se déroulent au plus haut niveau de l'administration sur ces problématiques, on doit toutefois noter qu'elles ne débouchent pas encore sur une intégration des services sur le terrain. L'approche par problème a certes le mérite de se centrer sur des thèmes d'actualité qui retiennent l'attention du public et des médias. Toutefois, sur le terrain, on a vu que les difficultés vécues par les jeunes et leur famille étaient complexes, diversifiées et souvent interreliées : dans plusieurs milieux, la pauvreté, la violence familiale, l'échec scolaire et l'usage de drogues ne sont pas des problèmes isolés les uns des autres. L'approche par problème préconisée dans bon nombre de nos mesures sociales a trop souvent pour effet le morcellement des services.

Au niveau opérationnel et sur le terrain, l'intégration de services touche en particulier le personnel non enseignant qui intervient auprès des élèves, tels les psychologues, les psychoéducateurs et psychoéducatrices, les orthopédagogues, les orthophonistes, les éducatrices et éducateurs spécialisés, les éducatrices et éducateurs des services de garde et autres. Leur contribution à la réalisation de la mission de l'école se traduit notamment par l'évaluation des difficultés, l'intervention directe auprès des enfants, des enseignants et enseignantes ou des parents, de même que par la collaboration à la planification des interventions. Chacun selon sa spécialité utilise ses outils d'évaluation, tire ses conclusions et met en place des moyens pour aider l'enfant

dans son développement ou ses apprentissages scolaires. La qualité des services repose donc en bonne partie sur la compétence individuelle. Or, pour l'enfant qui reçoit les services et pour sa famille, les efforts peuvent parfois paraître morcelés, surtout si les besoins sont grands et diversifiés; car, même si tous sont généralement d'accord pour prendre en compte l'enfant dans sa globalité, la concertation et la mise en commun des données demeurent souvent davantage un souhait qu'une réalité. C'est pourquoi il faut, d'une part, orienter l'intégration de services vers un partenariat multisectoriel réunissant les efforts de plusieurs organismes et, d'autre part, se pencher sur la réalité vécue à l'intérieur de l'école. Il sera en effet difficile de s'ouvrir à la collaboration avec des organismes externes si la culture de l'établissement ne va pas déjà dans ce sens à l'interne.

L'intégration de services dans l'école, c'est d'abord se centrer sur les besoins de l'élève, considérés dans leur ensemble. Cela implique aussi des frontières perméables entre les spécialistes qui interviennent auprès de l'enfant. Trop souvent, les expertises des spécialistes deviennent dans la pratique des territoires bien gardés qui protègent des intérêts qui ont peu à voir avec les besoins de l'enfant. Il faut que le personnel enseignant et non enseignant ainsi que les directions d'école puissent travailler en synergie dans le meilleur intérêt des enfants. À la commission scolaire Vallée-de-la-Lièvre, par exemple, l'intégration de services est surtout synonyme d'intégration interne à l'école. Au fil des années, les professionnels et professionnelles des services complémentaires en sont venus à prendre part aux réunions d'équipes multidisciplinaires, où les besoins de chaque enfant en difficulté font l'objet d'échanges avec l'enseignant-titulaire. Ces réunions sont conduites par la direction d'école et l'accent y est mis sur la contribution de chacun à une intervention de qualité qui permettra à l'enfant de profiter au mieux des occasions d'apprentissage que le milieu scolaire lui propose. La clé du succès de l'entreprise, selon le responsable que nous avons rencontré, c'est d'abord d'apprendre à travailler avec le personnel enseignant; c'est aussi de

savoir compter sur l'apport de chacun : élève, enseignant, parent, professionnel, direction d'école, dans un climat suscitant la collaboration et facilitant l'échange. Même s'il est bien structuré et bien présenté, un plan de services demeurera sans effet réel s'il ne résulte pas d'une concertation et d'une mise en commun qui permettent à tous les acteurs d'en avoir une compréhension commune au préalable.

Dans ce contexte, gérer des services complémentaires intégrés signifie mobiliser les personnes pour qu'elles fournissent des services de qualité, bien sûr, mais aussi et peut-être surtout pour qu'elles s'intègrent à la vie de l'école. Pour les professionnelles et professionnels non enseignants, les bénéfices sont considérables : ils établissent ainsi des relations plus significatives et plus enrichissantes avec la direction d'école et avec les enseignantes et enseignants. Au contact d'une véritable équipe, la complémentarité entre chacune des personnes prend tout son sens. Tout se passe comme si le centre d'attention se déplaçait de la nature du service lui-même vers la personne de l'enfant qui a besoin d'aide. **Une meilleure intégration des services complémentaires à la vie de l'école est avantageuse pour tous** : l'enseignant qui dépiste un problème et envoie l'élève à un collègue participe ensuite aux décisions le concernant, les professionnels sont moins isolés et leur aide est davantage tangible, l'enfant et ses besoins sont considérés dans leur globalité, ce qui diminue le sentiment de morcellement des services, et enfin la direction d'école assume pleinement son rôle de leader en faisant converger les efforts de chacun et en conduisant les réunions d'équipe.

4.4 Obstacles et défis à l'intégration de services dans le milieu scolaire

Partout où on cherche à l'implanter, l'intégration de services se heurte plus ou moins directement à certaines réalités institutionnelles du milieu scolaire. Crowson et Boyd (1993) cernent **trois difficultés majeures** : 1) le problème de la **collaboration** et de la **compétition**, 2) le problème du

contrôle et 3) le problème du **territoire**¹¹. Ce sont là trois dimensions fondamentales dont il faut absolument tenir compte lors de la mise en place de services intégrés. Ces auteurs mettent en évidence le fait que l'école n'est pas «*naturellement*» disposée à la collaboration. À l'intérieur de l'école, des intérêts, des pouvoirs, des approches et des regroupements diversifiés s'affrontent. Chaque école est une petite société d'enseignants et enseignantes, d'élèves, d'administrateurs et administratrices, de professionnels et professionnelles et de parents entre lesquels existent des complicités et des alliances, bien sûr, mais aussi des conflits réels ou potentiels. Dans un tel contexte, où les intérêts et les pouvoirs des uns peuvent bousculer ceux des autres, la collaboration et la collégialité ne sont pas spontanées. Les auteurs font remarquer que là où la collaboration est réellement vécue, elle est le fruit d'une modification en profondeur de l'interaction sociale dans le sens d'une plus grande acceptation de l'interdépendance au sein de l'établissement scolaire. Voilà donc le premier défi à relever : créer des conditions pour nourrir la collaboration, à l'intérieur de l'école, entre les personnes et les groupes.

L'intégration élargie suppose également une coopération entre l'école et d'autres organismes : CLSC, services sociaux, organismes communautaires. Cette coopération s'appuie sur des objectifs et des intérêts partagés et elle vise généralement à l'amélioration des conditions de vie de la population desservie. Le fonctionnement en équipe multidisciplinaire et la mise sur pied d'un comité de concertation entre les organismes sont des moyens fréquemment utilisés pour assurer cette coopération. C'est là un deuxième défi.

Enfin, la question des luttes territoriales est omniprésente en éducation. Un troisième défi consiste donc à résoudre les problèmes de territoire, ce qui suppose de préciser les enjeux et les intérêts des groupes en cause, de formaliser des ententes et des

normes encadrant l'intégration de services et de chercher à obtenir l'adhésion de toutes les parties aux efforts de changement organisationnel. Dans le contexte de la restructuration des commissions scolaires, les enjeux sont de taille.

* * *

Lorsqu'on parle de nouveaux modèles d'intégration, les façons de faire du moment sont toujours mises en cause et elles deviennent des obstacles lorsqu'on s'y accroche trop opiniâtrement. Le contexte actuel invite à la coordination des efforts entre les différents intervenants et intervenantes pour offrir les meilleurs services complémentaires possibles aux élèves. Le chapitre cinq trace quelques voies d'avenir à la lumière de l'analyse qui a été faite jusqu'à présent.

11. Le mot «territoire» est utilisé ici dans le sens d'espace protégé, de champ de compétence ou d'intervention, et non dans le sens géographique.

CHAPITRE CINQ

Voies d'avenir pour maintenir des services complémentaires et pour en améliorer l'efficacité

La Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique stipule, à l'article 36, que l'école a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier des personnes. Au primaire, en particulier, l'ensemble des agents d'éducation s'entendent pour dire qu'instruire et socialiser sont deux volets fort importants de la mission de l'école. Si, à une époque centrée sur les élèves – les années 1970 –, a succédé une époque centrée sur les programmes d'études – les années 1980, jusqu'au milieu des années 1990 –, nous sommes maintenant résolument engagés dans une recherche de l'amélioration de la réussite éducative pour l'ensemble des élèves.

5.1 Affirmer plus clairement le rôle essentiel des services complémentaires dans l'accomplissement de la mission de l'école

L'école n'est pas seulement un lieu où l'on acquiert des connaissances dans un champ ou l'autre du savoir; c'est aussi un lieu où l'on apprend à vivre en société et où les apprentissages sont évalués afin de remédier aux lacunes éventuelles. L'école est aussi un centre où sont offerts d'autres activités et services qui complètent l'enseignement et permettent la réussite des apprentissages. Plusieurs activités complémentaires sont destinées à tous les élèves et sont prises en charge, mais non de façon exclusive, par le personnel enseignant; d'autres activités répondent à des besoins plus particuliers et relèvent de la responsabilité d'autres catégories de personnel.

L'ensemble des services offerts à l'école primaire ont pour but d'aider les élèves à construire leur personnalité. Puisque les élèves n'arrivent pas à l'école avec les mêmes dispositions et les mêmes difficultés, des activités de soutien deviennent absolument nécessaires à certains d'entre eux pour assurer leur réussite, ou du moins pour diminuer les écarts de développement qui les séparent des autres élèves. C'est l'application même de la loi qui est en cause, puisque la mission de l'école doit se réaliser dans le respect du principe de l'égalité des chances. **C'est pourquoi le Conseil est con-**

duit à recommander à la ministre de l'Éducation de s'assurer que les services complémentaires prévus au régime pédagogique soient véritablement accessibles et gratuits pour tous les élèves qui en ont besoin, en particulier en raison de l'égalité des chances de réussite visée.

5.2 Financer ces services de façon adéquate et stable

Les compressions budgétaires conduisent à des préoccupations sérieuses quant au financement des services complémentaires. Si, globalement, les données recueillies sur les services complémentaires ne démontrent pas de diminution de ressources, il demeure, comme il fut montré au chapitre trois, que la stabilité relative de la situation résulte d'une augmentation de ressources dans certaines catégories de personnel seulement, augmentation qui vient compenser la diminution des ressources ailleurs. L'analyse de ces fluctuations laisse perplexe sur ce qui se passe réellement dans les milieux scolaires quant à l'offre de services complémentaires aux élèves. Au terme de son analyse, après avoir observé des réductions budgétaires qui ont touché directement la quantité et la qualité des services aux élèves, le Conseil demeure avec l'impression générale que les besoins des élèves ne vont pas en diminuant, au contraire. La pauvreté croissante d'une couche importante de la population et la multitude des problèmes sociaux qui en résultent laissent apparaître un écart croissant entre les ressources accessibles et les besoins des enfants. Le Conseil est d'avis qu'il ne faut pas laisser aller cette situation, d'une part, pour le bien des élèves eux-mêmes et, d'autre part, pour éviter l'épuisement professionnel et la perte de motivation qui guettent les personnes responsables de ces services. Étant donné que les services complémentaires sont indispensables pour que l'école remplisse adéquatement sa mission, **le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation de financer ces services en proportion des besoins réels. Ce financement, pour être efficace, doit être récurrent et couvrir tous les services.**

Le Conseil est conscient d'aborder ici un sujet délicat en traitant du financement des services

complémentaires. Les objectifs budgétaires du gouvernement, la décentralisation des ressources financières en éducation vers les commissions scolaires et le respect des normes convenues dans les ententes collectives de travail imposent des modes de gestion et des choix lourds de conséquence, notamment pour les services qui ne sont pas assujettis à des ratios dans l'attribution des ressources. Il n'est pas nécessaire de rappeler à quel point les services complémentaires peuvent être affectés dans une telle situation, même s'ils sont indispensables pour que l'école remplisse son rôle auprès de beaucoup d'élèves. L'importance de ces services, confirmée par le régime pédagogique, amène le Conseil à s'interroger sur la pertinence des modalités de financement actuelles. Dans la mesure où, reconnaît-on, les services complémentaires sont indispensables, peut-on se satisfaire d'un financement qui les rend en quelque sorte aléatoires ? Le Conseil estime que les règles budgétaires ne doivent pas avoir pour effet de compromettre l'essentiel pour certains élèves. Le principe de l'égalité des chances est plus important que le principe de l'autonomie de gestion. Ce sont ces réflexions qui conduisent **le Conseil à proposer à la ministre de l'Éducation d'étudier sérieusement la possibilité d'introduire une enveloppe budgétaire liée au financement des services complémentaires.**

Le Conseil est conscient que sa recommandation peut aller à contre-courant de l'approche administrative actuelle consistant à octroyer une enveloppe budgétaire globale et à laisser plus de souplesse de gestion aux commissions scolaires; il croit néanmoins que le soutien particulier qui doit être apporté à certains enfants est essentiel à leur développement et constitue un investissement à long terme pour la société. C'est pourquoi il faut maintenir un niveau de ressources adéquat.

En ce qui concerne plus particulièrement les services complémentaires reliés aux activités d'enseignement, le Conseil a pu noter que les réductions budgétaires donnent lieu à toutes sortes de modalités locales de financement toutes plus aléatoires les unes que les autres : vente de t-shirts, vente de

chocolat, marche commanditée, etc. Ce phénomène croissant, en plus de révéler un problème de financement des activités scolaires, soulève la question de la richesse relative des milieux socio-économiques. Les élèves de tous les milieux ont besoin de sorties éducatives, d'activités culturelles et sportives. Ces activités se situent directement dans le prolongement du programme scolaire, notamment en donnant un sens aux apprentissages réalisés dans le cadre de l'enseignement des disciplines. La disparité des moyens financiers selon les milieux peut ainsi devenir une cause d'iniquité dans les services offerts aux élèves. Tenant pour acquis que tous les élèves doivent avoir accès aux services complémentaires qui renforcent leurs apprentissages scolaires, **le Conseil recommande aux commissions scolaires de prendre les mesures pour s'assurer que chaque élève puisse avoir accès aux services complémentaires visant au soutien à l'enseignement et qu'en aucun cas l'insuffisance de ressources financières ne limite l'accès des élèves à ces services.**

5.3 Établir certaines balises dans la répartition des ressources entre les écoles

La responsabilisation de l'école donne à cette dernière une marge de manœuvre plus grande pour répondre aux besoins de son milieu. Dans ce contexte, les modes de répartition des ressources par les commissions scolaires prennent beaucoup d'importance pour le maintien de l'équité des services complémentaires selon les milieux. Or, à la suite de la restructuration actuelle des commissions scolaires, le redécoupage du territoire aura inévitablement un effet sur la clientèle des écoles. Aussi est-ce avec prudence que le Conseil aborde la question de la répartition des ressources entre les écoles. Il croit cependant nécessaire d'inviter les commissions scolaires à se donner un cadre de référence pour allouer les ressources dans les services complémentaires. **Le Conseil recommande aux commissions scolaires d'allouer les ressources dans les services complémentaires par secteur géographique plutôt que par école, en tenant compte de variables telles que : le milieu socio-économique (favorisé-défavorisé), la pro-**

portion d'élèves immigrants, le nombre d'élèves handicapés, le taux de diplomation, etc.

Cette façon d'octroyer les ressources devrait normalement favoriser la complémentarité entre les différents services offerts aux jeunes et à leurs familles et le suivi longitudinal des élèves dans le besoin.

5.4 Revoir l'organisation des services complémentaires et privilégier l'établissement de services intégrés

Il est nécessaire de revoir le mode d'organisation des services complémentaires, tant au niveau du ministère de l'Éducation qu'à ceux des commissions scolaires et des écoles elles-mêmes. Il faudrait désormais s'orienter de plus en plus vers des services intégrés, puisque l'école ne peut plus tout faire seule. Lieu privilégié pour offrir toutes sortes de services aux jeunes, l'école a tout avantage à établir elle-même des partenariats et à coordonner son action avec les autres organismes ou réseaux de services aux enfants et aux familles. Le Conseil pense ici en particulier aux partenariats avec les municipalités (partage de ressources humaines, de locaux, d'équipement et autres)¹ et les CLSC, mais aussi avec d'autres organisations poursuivant des objectifs éducatifs : musées, théâtres, bibliothèques, jardins botaniques, centres d'interprétation de la nature et autres. Le Conseil est conscient qu'un tel changement de mentalité et de culture institutionnelle prendra un certain temps, mais il est nécessaire. Afin d'aller de l'avant dans cette orientation, **le Conseil recommande aux commissions scolaires et aux écoles de privilégier désormais l'établissement de services intégrés, en collaboration, notamment, avec les partenaires des autres réseaux : santé et services sociaux, culture, instances municipales, organismes communautaires, etc.**

Le ministère de l'Éducation pourrait aussi jouer un rôle déterminant dans la mise en œuvre d'une approche d'intégration des services complémentaires.

Il devrait appuyer les efforts réalisés dans les milieux locaux et apporter l'éclairage de son expérience et de ses recherches sur les modèles d'intégration des services réalisés à l'étranger, notamment aux États-Unis². N'ayant pas les ressources pour entreprendre de tels travaux, les commissions scolaires et les écoles profiteraient grandement de l'appui du Ministère en cette matière. **C'est pourquoi le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation de mettre sur pied un groupe de travail qui aurait pour mandat d'étudier les modèles d'intégration des services complémentaires et de mettre les résultats de ses travaux à la disposition des commissions scolaires.** Cette révision devrait par ailleurs être harmonisée avec l'actuelle réforme de l'enseignement primaire et secondaire.

Pour ce qui est des directions d'école, elles ont un rôle particulièrement stratégique à jouer dans l'implantation, le maintien et la coordination des services complémentaires offerts dans leur établissement. Elles sont le pivot central autour duquel gravitent les autres personnes; il leur incombe de dresser le portrait des besoins du milieu, d'orienter les interventions et de susciter des partenariats. C'est aussi aux directions d'école que revient le rôle d'évaluer les résultats des interventions effectuées ainsi que le degré de satisfaction des usagers, c'est-à-dire les jeunes et leurs familles. Pour favoriser la réalisation de ces tâches, **le Conseil recommande que chaque école, ou groupe d'écoles s'il y a lieu, en collaboration avec la commission scolaire, mette en place une table locale de coordination des services offerts par les intervenants ou organismes du milieu.**

Le Conseil estime, dans ce contexte, que les craintes exprimées par l'Office des personnes handicapées ainsi que par les divers groupes de personnes handicapées ne doivent pas être prises à la légère.

1. Cf. guide du ministère des Affaires municipales.

2. Voir Joy G. Dryfoos, *Full-Service Schools : A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth and Families*, Clearinghouse, 1994. Ce volume décrit différents modèles de services intégrés mis sur pied ces dernières années dans plusieurs grandes villes américaines telles Baltimore, Denver, Pittsburgh, Boston, New York et Modesto (Californie).

Il est capital de donner certaines balises aux futurs conseils d'établissement afin que leurs choix ne portent pas préjudice à certaines catégories d'élèves ou de familles. Les conseils d'établissement seront en effet appelés à jouer un rôle important dans la mise en œuvre des moyens de répondre aux besoins plus particuliers.

Enfin, **le Conseil recommande aux directions d'école et aux futurs conseils d'établissement d'ancrer les services complémentaires dans les projets éducatifs des écoles et d'en faire état dans leur rapport annuel.** Cette dernière mesure en particulier pourrait aider à reconnaître l'importance des services complémentaires.

5.5 Repenser également le mode d'organisation interne des services

La diminution actuelle des ressources des milieux scolaires devrait plus que jamais mener à une transformation des modes d'intervention dans les services complémentaires. Les façons de faire doivent évoluer pour permettre la coordination des ressources tant à l'externe, comme il vient d'être souligné, qu'à l'interne. Parmi les difficultés à résoudre, on peut mentionner la nécessaire coordination des horaires à l'intérieur de l'école pour que les intervenants et intervenantes auprès des enfants puissent se concerter, l'adoption d'une attitude préventive vis-à-vis des problèmes rencontrés par les élèves, le dépistage précoce des problèmes de santé mentale, etc.

Les nouveaux défis posés à l'école primaire par l'évolution de la société, les réductions des dépenses en éducation, l'avancement des connaissances en psychologie et dans les autres sciences, la restructuration des commissions scolaires, etc., conduisent inévitablement à la révision des modes d'organisation des services en vue de répondre aux besoins croissants des élèves. Le soutien offert aux élèves doit désormais être mieux adapté, plus rapide et faire l'objet d'une concertation des acteurs. Non seulement les structures actuelles doivent être remises en question, mais les intervenants et intervenantes auprès des enfants doivent

aussi revoir leurs façons d'agir. Chacune et chacun sont personnellement concernés. **C'est ainsi que le Conseil recommande aux personnes responsables de services complémentaires de repenser leur façon de faire pour tenir compte de l'avancement des connaissances et pour adopter des modes d'intervention davantage concertés.**

À propos de l'évolution des ressources humaines selon les catégories professionnelles, le Conseil a observé qu'une tendance se dessinait dans l'engagement du personnel des commissions scolaires. À cause de la réduction des dépenses en éducation notamment, les commissions scolaires sont amenées de plus en plus à recruter du personnel contractuel, souvent à temps partiel. Dans ces conditions, on ne peut s'attendre à ce que ces personnes développent un fort degré d'intégration à l'école. En conséquence, la coordination et le suivi des services complémentaires aux élèves et le soutien du personnel enseignant en sont nécessairement affectés. Le Conseil n'a pas mené une étude exhaustive sur les avantages et les inconvénients de cette pratique. Il ne peut donc faire des recommandations précises à ce sujet. Mais il croit nécessaire de rappeler l'importance d'assurer la cohérence et la continuité des services complémentaires aux élèves. **Aussi recommande-t-il aux commissions scolaires de privilégier un modèle d'organisation des ressources axé sur un noyau stable de personnes connaissant la culture de l'école et ayant la possibilité d'établir des relations de confiance avec l'ensemble du personnel.**

Il est un autre élément à propos duquel les façons de faire doivent évoluer : celui des rapports corporatistes entre les diverses professions représentées à l'école. Le corporatisme demeure nécessaire pour assurer la qualité des actes professionnels et le Conseil en reconnaît l'utilité. Mais dans le contexte de l'école primaire, ces services ne peuvent être rendus en parallèle, sans égard au développement global de l'enfant et sans tenir compte de tous les autres acteurs qui interviennent à l'école. L'ensemble des services offerts doivent être subordonnés aux besoins des élèves. Les autres considérations doivent venir au second plan. **Dans ce con-**

texte, le Conseil souhaite sensibiliser les personnes qui travaillent en milieu scolaire à la nécessité de décloisonner les activités des professionnels des services complémentaires.

Le Conseil estime enfin que les interventions auprès des enfants doivent être réalisées le plus tôt possible. En agissant rapidement, lorsque les jeunes enfants présentent des troubles de langage, de comportement ou autre, on réunit les meilleures conditions de développement et on allège d'autant les pressions sur l'école primaire qui viendront inévitablement plus tard. Dans cette perspective, **le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation d'étendre la couverture des services complémentaires aux futurs centres de développement de la petite enfance.** Cette mesure pourrait contribuer à réduire le retard scolaire de certains jeunes, qui se manifeste très tôt au primaire et qui s'accroît avec les années.

5.6 Évaluer les interventions et soutenir la recherche

Le Conseil a déjà souligné dans cet avis que les expériences réalisées dans les commissions scolaires, notamment lorsqu'elles n'étaient pas concluantes, ne faisaient guère l'objet d'une évaluation visant à connaître les raisons de l'échec. Pour le Conseil, les services complémentaires doivent toujours faire l'objet de suivis et d'évaluations afin que soient trouvées les meilleures formes d'intervention possible auprès des enfants. Introduire une approche plus scientifique pour la résolution de problèmes et l'adoption de méthodes d'apprentissage serait hautement souhaitable. **Les commissions scolaires devraient, et le Conseil le leur recommande, assurer le suivi des interventions effectuées par leur personnel dans les services complémentaires et en évaluer, s'il y a lieu, la portée.** C'est en cumulant les données, les appréciations du personnel enseignant, les résultats scolaires des élèves, les rapports du personnel non enseignant, etc., que les milieux scolaires seront à même d'améliorer l'efficacité des services complémentaires.

Un autre volet concernant la recherche mérite attention. Il y aurait lieu de mieux appuyer les liens existants entre l'apprentissage scolaire et les services complémentaires. En d'autres termes, les services complémentaires ont-ils un effet réel sur la réussite scolaire ? On croit évidemment que oui, puisqu'il n'y aurait autrement aucune raison de les avoir introduits dans le régime pédagogique. Mais on ne connaît pas suffisamment la portée de cette influence. Des recherches instructives pourraient donc être entreprises à ce sujet. Dans cette perspective, **le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation d'inviter les organismes subventionnaires en recherche à faire une place, dans leurs programmes d'aide, à des projets d'évaluation rigoureuse de l'influence des services complémentaires sur la réussite scolaire.** Ce message pourrait être transmis, par exemple, au Conseil québécois de la recherche sociale, au Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche ou au Fonds de recherche en santé du Québec. Les universités, sans avoir pour mission de subventionner directement la recherche, pourraient encourager des étudiantes et étudiants des cycles supérieurs à travailler dans ce sens. Le Conseil croit que ce serait faire œuvre utile en donnant encore plus de crédibilité aux services complémentaires comme outils essentiels de la réussite scolaire.

5.7 Améliorer la formation initiale et continue du personnel

La qualité des services complémentaires est directement liée à la compétence et au dévouement du personnel qui en a la responsabilité. La formation du personnel prend ainsi une importance de premier ordre; elle a de multiples dimensions, vu les besoins évolutifs des élèves, l'avancement des connaissances sur l'apprentissage et les divers champs de compétences concernés par les services complémentaires, sans oublier les habiletés particulières que les enseignantes et enseignants doivent déployer pour offrir les services complémentaires qui entrent dans leur tâche. Il est aussi important de voir qu'il existe un lien entre les services complémentaires et les habiletés transversales que la révision du curriculum au primaire et

au secondaire propose de développer. Tous ces volets doivent être pris en compte dans la formation du personnel.

Le Conseil propose de travailler à la fois sur la formation initiale pour le personnel à venir et sur la formation continue pour soutenir le personnel en exercice.

Formation initiale

Dans le présent contexte, le Conseil croit utile de lancer un appel aux universités pour les inviter à revoir leurs programmes de formation initiale destinés aux futurs enseignants et enseignantes ainsi que leurs programmes de formation destinés aux diverses catégories de personnel non enseignant. Parmi les objectifs à poursuivre par la révision des programmes, le Conseil souligne le développement des éléments suivants : la capacité de travailler en concertation avec les responsables des services complémentaires; la capacité pour les professionnels non enseignants d'apporter un meilleur soutien au personnel enseignant; la capacité de faire appel aux services complémentaires pour développer des habiletés transversales chez les élèves; la préoccupation d'agir de façon préventive; et la capacité d'évaluer l'effet des services complémentaires sur le développement des élèves. Sans être exhaustifs, ces éléments permettent toutefois d'indiquer une orientation à la révision des programmes suggérée. Ils sont importants, croit le Conseil, pour assurer une intervention plus adéquate auprès des élèves et de leurs parents lorsqu'il y a lieu.

Formation continue

La mise à jour des connaissances est particulièrement nécessaire dans les champs d'expertise concernés par les services complémentaires. L'influence de l'évolution des connaissances concernant le fonctionnement du cerveau et les méthodes et les stratégies d'apprentissage fournit un exemple particulièrement éloquent permettant de justifier l'importance de la formation continue. Deux voies de formation continue pourraient être poursuivies.

Pour les professionnelles et professionnels non enseignants d'abord, le Conseil croit que les associations professionnelles sont bien placées pour évaluer les besoins de formation continue de leurs membres. Ce mandat entre dans les objectifs généraux des corporations professionnelles, qui ont tout intérêt à maintenir la qualité professionnelle de l'action de leurs membres. **C'est ainsi que le Conseil invite les associations professionnelles à promouvoir, auprès de leurs membres, l'importance de la formation continue pour améliorer la qualité des services complémentaires.**

En cours d'analyse pour la préparation de cet avis, des intervenants ont évoqué des besoins de formation sur l'approche par problème et la capacité d'intervenir à l'intérieur d'une équipe multidisciplinaire. Il s'agit évidemment de pistes que les associations professionnelles pourront explorer avec les autres objets qui leur seront suggérés par leur évaluation des besoins de leurs membres.

Pour les enseignantes et enseignants, le Conseil estime aussi nécessaire d'offrir des activités de formation continue dans les services complémentaires. Compte tenu de la nature propre des services complémentaires pris en charge par le personnel enseignant, le Conseil croit pertinent de mettre en place des activités de formation faisant appel à l'expertise des pairs. Il y a lieu de créer une synergie entre les intervenants et intervenantes de l'école en services complémentaires. Cette mesure pourrait d'ailleurs contribuer à développer une approche commune des difficultés et à créer une «communauté» éducative au sein de l'école. Sans exclure, il va de soi, la contribution de ressources humaines externes, le Conseil croit au potentiel de la formation continue que les personnes peuvent se donner entre elles. **C'est pourquoi il recommande aux milieux scolaires de prévoir des occasions communes de formation qui s'adressent aux responsables des services complémentaires.** Aux yeux du Conseil, les milieux scolaires doivent évidemment assurer les moyens concrets pour faire en sorte que les activités de formation continue se déroulent dans un climat propice aux échanges et au transfert des savoirs et savoir-faire.

Conclusion

Les enfants ont, aujourd'hui, des besoins de plus en plus aigus et précoces parce que la structure et le mode de vie des familles changent, la diversité culturelle s'accroît, la pauvreté augmente et que le tissu social se détériore. Il s'agit d'un diagnostic dont certains éléments sont inquiétants et qui appelle une contre-offensive pour renverser, si possible, la tendance.

L'école n'est pas isolée de la dynamique sociale. Elle reçoit tous les enfants qui lui sont confiés, ces derniers apportant avec eux les déterminants liés à leur personne et à leur milieu. Ces déterminants ont évidemment une énorme influence sur l'apprentissage scolaire qu'on ne peut désormais réduire à la seule dimension intellectuelle. C'est tout l'être de l'enfant qui apprend, pas seulement un cerveau dont l'activité peut être entravée par toutes sortes de traumatismes, tant physiques qu'émotionnels. Ce constat a pour conséquence immédiate que l'école ne doit pas limiter son action aux seules activités d'enseignement. Elle doit aussi tenir compte des facteurs qui ralentissent le développement d'un pourcentage non négligeable d'élèves et mettre en œuvre des services appropriés. C'est le rôle des services complémentaires de répondre à ces besoins.

La pertinence de ces services est directement liée au respect des enfants, au droit à leur plein développement. Les modifications apportées récemment à la Loi sur l'instruction publique apportent un argument supplémentaire de poids pour le maintien, voire le développement, de ces services. En stipulant que la mission de l'école, c'est-à-dire *instruire, socialiser et qualifier*, doit être accomplie dans le respect du principe de l'égalité des chances, on ne peut faire autrement que de penser à mettre à la disposition des élèves qui ne peuvent d'eux-mêmes accéder à l'égalité les services de soutien appropriés. Les services complémentaires n'épuisent certes pas la gamme des moyens à mettre en œuvre, mais ils comptent certainement parmi ceux qui sont indispensables. D'abord, ils donnent un sens aux activités d'apprentissage scolaires, ils soutiennent l'enseignement, et ils offrent (dans le cas des services particuliers) à des

élèves en difficulté le soutien nécessaire pour suivre le rythme d'apprentissage de l'ensemble des élèves, ou du moins pour éviter un trop grand retard à ce chapitre. D'une certaine façon, l'attention accordée aux services complémentaires est un indice de la qualité des services éducatifs.

Ces services ne sont donc pas accessoires. Dans cet avis, le Conseil supérieur de l'éducation lance un appel pour que les services complémentaires soient considérés à leur juste valeur. Le Conseil est conscient du danger de les voir s'amenuiser progressivement, faute de ressources. Ils ont d'ailleurs largement été touchés par les compressions budgétaires. Tout en reconnaissant la difficulté pour les milieux scolaires de faire le choix de leurs priorités budgétaires, le Conseil souligne que leur trop grande diminution aurait des conséquences très lourdes pour les élèves, conséquences dont la société porterait le poids tôt ou tard. Convaincu de la nécessité de maintenir des services à la hauteur des besoins réels et incontournables des élèves, le Conseil est parvenu à des conclusions significatives sur l'administration de ces services, par exemple : la possibilité d'une enveloppe liée au financement des services complémentaires, l'intégration des services offerts par les intervenants et intervenantes, et le dépassement du cloisonnement des actes professionnels.

Les jeunes d'aujourd'hui formeront la société de demain et c'est pourquoi une réflexion en éducation a toujours une portée à long terme. Les effets pervers et les coûts sociaux qu'entraînerait le fait de laisser une cohorte importante d'élèves à eux-mêmes sont considérables. Peut-on laisser des élèves s'enliser dans la marginalité scolaire sans penser à leur avenir, sans penser à leur possible décrochage social plus tard? Cette question interpelle directement la responsabilité de tous les acteurs du système d'éducation. L'égalité des chances, aujourd'hui, c'est l'égalité sociale, demain.

C'est dans cette optique que le Conseil supérieur de l'éducation recommande

à la ministre de l'Éducation :

1. de s'assurer que les services complémentaires prévus au régime pédagogique soient véritablement accessibles et gratuits pour tous les élèves qui en ont besoin, en particulier en raison de l'égalité des chances de réussite visée;
2. de financer ces services en proportion des besoins réels. Ce financement, pour être efficace, doit être récurrent et couvrir tous les services;
3. d'étudier sérieusement la possibilité d'introduire une enveloppe budgétaire liée au financement des services complémentaires;
4. de mettre sur pied un groupe de travail qui aurait pour mandat d'étudier les modèles d'intégration des services complémentaires et de mettre les résultats de ses travaux à la disposition des commissions scolaires;
5. d'étendre la couverture des services complémentaires aux futurs centres de développement de la petite enfance;
6. d'inviter les organismes subventionnaires en recherche à faire une place, dans leurs programmes d'aide, à des projets d'évaluation rigoureuse de l'influence des services complémentaires sur la réussite scolaire;

aux commissions scolaires et aux écoles :

7. de prendre les mesures pour s'assurer que chaque élève puisse avoir accès aux services complémentaires visant au soutien à l'enseignement et qu'en aucun cas l'insuffisance de ressources financières ne limite l'accès des élèves à ces services;

8. d'allouer les ressources dans les services complémentaires par secteur géographique plutôt que par école, en tenant compte de variables telles que : le milieu socio-économique (favorisé-défavorisé), la proportion d'élèves immigrants, le nombre d'élèves handicapés, le taux de diplomation, etc.;
9. de privilégier un modèle d'organisation des ressources axé sur un noyau stable de personnes connaissant la culture de l'école et ayant la possibilité d'établir des relations de confiance avec l'ensemble du personnel;
10. de privilégier désormais l'établissement de services intégrés, en collaboration, notamment, avec les partenaires des autres réseaux : santé et services sociaux, culture, instances municipales, organismes communautaires, etc.;
11. de mettre en place une table locale de coordination des services offerts par les intervenants ou organismes du milieu;
12. d'assurer le suivi des interventions effectuées par leur personnel dans les services complémentaires et en évaluer, s'il y a lieu, la portée;
13. de prévoir des occasions communes de formation qui s'adressent aux responsables des services complémentaires;

aux directions d'école et futurs conseils d'établissement :

14. d'ancrer les services complémentaires dans les projets éducatifs des écoles et d'en faire état dans leur rapport annuel;

aux personnels responsables des services complémentaires :

15. de repenser leur façon de faire pour tenir compte de l'avancement des connaissances

**et pour adopter des modes d'intervention
davantage concertés;**

- 16. de décloisonner les activités des professionnels des services complémentaires;**

aux associations professionnelles :

- 17. de promouvoir, auprès de leurs membres,
l'importance de la formation continue pour
améliorer la qualité des services complémentaires.**

Bibliographie

- ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC, *Rapport concernant l'organisation des services complémentaires aux élèves dans les commissions scolaires et l'inventaire des dossiers, des documents et des politiques émanant des services complémentaires aux élèves*, 1996, 30 f.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, *Learner-Centered Psychological Principles : a Framework for School Redesign and Reform*, 1995, 10 p.
- ID., *Comprehensive and Coordinated Psychological Services for Children, a Call for Service Integration*, 1994.
- BAYROU, François, *Le Droit au sens*, Paris, Flammarion, 1996, 282 p.
- BÉGIN, Huguette, «La Psychologie en éducation : une question d'orientation», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 8, n° 2, 1987, p. 100-110.
- BOUCHER, Normand, *Les Fonctions professionnelles dans l'éducation : une revue de littérature des expériences étrangères*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1995, 50 p. (Note de recherche n° 32)
- BRETON, Jean-Jacques, *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes : prévalence des troubles mentaux et utilisation des services : faits saillants*, Montréal, Santé-Québec, 1993, 25 p.
- BROWN, Robin (dir.), *Children in Crisis*, New York, H.W. Wilson, 1994, 260 p.
- BRUNER, C., L.G. KUNESH, R.A. KNUTH, *What Does Research Say about Interagency Collaboration*, Oak Brook, NCREL, 1992, 24 p. (Adresse URL : www.ncrel.org/skrs/areas/stw_esys/8agcycol.htm)
- BRUNET, Jean-Pierre (dir.), *Les Rôles et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire : recherche collaborative*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1996, 108 p.
- CAMIRAND, Jocelyne, *Un profil des enfants et adolescents québécois*, Québec, Santé-Québec, 1996, 194 p. (Monographie n° 3)
- CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *Des services efficaces pour les enfants et les familles à risque*, Paris, OCDE, 1996, 381 p.
- (COLLECTIF) «Identités professionnelles», *Migrants-Formation*, n° 106, septembre 1996.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1996, 90 p.
- CONSEIL DE LA FAMILLE, *Une réflexion : une place pour les enfants*, tiré du Rapport annuel 1990-1991.
- CONSEIL NATIONAL DU BIEN-ÊTRE SOCIAL, *Profil de la pauvreté*, 1995, Ottawa, Le Conseil, 1997, 96 p.
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL, «Et si tous les enfants pouvaient grandir à l'abri de la souffrance et de la détresse», *Unisson*, mai-juin 1997.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, Sainte-Foy, 1996, 124 p.
- ID., *Contre l'abandon scolaire au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*, Sainte-Foy, 1996, 112 p.
- ID., *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*, Sainte-Foy, 1995, 61 p.

- ID., *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*, Sainte-Foy, 1994, 88 p.
- ID., *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Sainte-Foy, 1993, 132 p.
- ID., *Les Activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation*, Sainte-Foy, 1988, 42 p.
- ID., *Les Services de santé et les services sociaux à l'école*, Québec, 1982, 24 p.
- CROWSON, R.L. et W.L. BOYD, «Coordinated Services for Children : Designing Arks for Storms and Seas Unknown», *American Journal of Education*, vol. 101, n° 2, February 1993, p. 140-179.
- DUCHESNE, Louis, *La Situation démographique au Québec*, Édition 1996, Québec, Bureau de la statistique du Québec, 1996, 262 p.
- DUVAL, Luce, Maurice TARDIF et Clermont GAUTHIER, *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours*, Sherbrooke, Éd. du CRP, 1995, 126 p.
- ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION, *Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation : objectif 100 %, synthèse des discussions en ateliers*, Montréal, 1986, 245 p.
- EVANS, Peter et Philippa HURRELL, *Des services efficaces pour les enfants et familles à risque*, Paris, OCDE, 1996, 381 p.
- GABARINO, J., «Educating Children in a Socially Toxic Environment», *Educational Leadership*, April 1997, p. 12-16.
- GARDNER, S.L., «Key Issues in Developing School-Linked Integrated Services», *Educational and Urban Society*, February 1993.
- GAUTHIER, Hervé et al., *D'une génération à l'autre : évolution des conditions de vie*, Québec, Bureau de la statistique du Québec, 1997, 257 p. (v. 1)
- GROUPE D'EXPERTS POUR LES JEUNES EN DIFFICULTÉ, *Un Québec fou de ses enfants*, Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux, 1991, 179 p.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM, *Réaffirmer l'école*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997, 151 p.
- HUSE, Edgar F. et Thomas G. CUMMINGS, *Organization Development and Change*, 3rd ed., St. Paul, West Pub. Co., 1985, 583 p.
- INGLEHART, Ronald, «Changements des comportements civiques entre générations : le rôle de l'éducation et de la sécurité dans le déclin du respect de l'autorité au sein de la société industrielle», *Perspectives*, vol. XXVI, n° 4, décembre 1996.
- KUNESH, Linda G. et Joanne FARLEY, *Collaboration : the Prerequisite for School Readiness and Success*, Urbana, Ill., ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1993. (ED356906)
- LAFLAMME, Marcel, *Dix approches pour humaniser et développer les organisations*, 2^e éd., Chicoutimi, Gaëtan Morin éditeur, 1979, 138 p.
- LALIBERTÉ, Andréanne, *Les Professionnelles et professionnels de l'éducation : le cas des conseillères et conseillers pédagogiques et des orthopédagogues*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1995, 50 p. (Notes de recherche n° 31)

- LEACH, Penelope, *Children First : What Our Society Must Do – and Is not Doing – for Our Children Today*, New York, Alfred A. Knopf, 1994, 303 p.
- LESSARD, Claude et Maurice TARDIF, *La Profession enseignante au Québec (1945-1990) : histoire, structures, système*, Montréal, PUM, 1996, 323 p.
- LIPPS, G. et J. FRANK, «L'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, 1994-1995 : premiers résultats de la composante scolaire», *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 4, n° 2, été 1997, p. 43-57.
- LOVE, Patrick G. et Anne Goodsell LOVE, «Enhancing Student Learning : Intellectual, Social and Emotional Integration», Washington, D.C., ERIC Clearinghouse on Higher Education, 1995, 156 p. (ASHE-ERIC Higher Education Report n° 4)
- MELAVILLE, A.T. et M.J. BLANK, *What It Takes : Structuring Interagency Partnerships to Connect Children and Families with Comprehensive Services*, Washington, Education and Human Services Consortium, 1991.
- MELAVILLE, A.T., M.J. BLANK et G. ASAYESH, *Together We Can : a Guide for Crafting a Profamily System of Education and Human Services*, Washington, Education and Human Services Consortium, 1993.
- MELLOUKI, M'hammed et al., *Le Processus de division du travail scolaire : éléments d'exploration et reconnaissance bibliographique, 1930-1989*, Sainte-Foy, Département d'administration et de politiques scolaires, Université Laval, 1991, 167 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'École, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, 40 p.
- ID., *Indicateurs de gestion 1994-1995 : coûts unitaires des commissions scolaires*, Québec, Direction du financement et des équipements, 1996, documents A et B.
- ID., *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Éd. 1996, Québec, 1996, 258 p.
- ID., Régime pédagogique de l'éducation pré-scolaire et de l'enseignement primaire, *Gazette officielle du Québec. Partie 2 : lois et règlements*, vol. 122, n° 7, 14 février 1990, p. 569-583.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX ET MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les Services de santé et les services sociaux en milieu scolaire : guide en vue d'assurer une action concertée entre les CLSC et les organismes scolaires*, Québec, 1993, 47 p.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, *Extracurricular Participation and Student Engagement*, Washington, D.C., NCES, 1995, 5 p.
- NATIONAL PTA, *Integrated Services : a Component of Comprehensive School Health Programs*, May 1996.
- NATIONS UNIES, *Rapport sur les violences faites aux enfants*, 1997.
- PACKARD, Vance Oakley, *Nos enfants en danger*, Paris, Calmann-Lévy, 1984, 296 p.
- PICARD, Liette et Michèle VIOLETTE, *Portrait de la situation de travail de cinq catégories de personnel des services complémentaires : résultats d'un sondage : rapport synthèse*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1995, 75 p.
- POSTMAN, Neil, *The Disappearance of Childhood*, New York, Delacorte Press, 1983, 177 p.

ROBITAILLE-GAGNON, Nicole, Martin ROCHE-FORT et Christian COMEAU, *Les Conditions de la réussite scolaire au secondaire : rapport et recommandations*, Québec, Secrétariat des commissions parlementaires, 1996, 64 p.

TALLEY, Ronda C. et Rick Jay SHORT, «Schools as Health Service Delivery Sites : Current Status and Future Directions», *Special Services in the Schools*, vol. 10, n° 2, 1996, p. 37-55.

ID., *Creating a New Vision of School Psychology : Emerging Models of Psychological Practice in Schools*, Washington, D.C., American Psychological Association, 1995. (ED390016)

TARDIF, Maurice et Claude LESSARD, «L'Orthopédagogie en milieu scolaire : émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants», *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 4, n° 2, 1992, p. 233-267.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, *Putting the Pieces Together : Comprehensive School-Linked Strategies for Children and Families*, 1996, 98 p.

WANG, Margaret C., Geneva D. HAERTEL et Herbert J. WALBERG, *Effective Features of Collaborative School-Linked Services for Children in Elementary School : What Do We Know from Research and Practice?*, The National Center on Education in the Inner Cities, 1995, [25] p.

Annexe 1

Extraits du régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, Décret 73-90, 24 janvier 1990

Article 1 :

Les services éducatifs comprennent des services de formation et d'éveil, des services d'enseignement, des services complémentaires et des services particuliers.

Ils ont pour but de favoriser le développement intégral de l'élève et son insertion dans la société.

Article 2 :

Les services de formation et d'éveil ont pour but de permettre à l'élève, à l'éducation préscolaire, de s'intégrer graduellement dans une société qui déborde le cadre de sa famille et de son voisinage immédiat.

Article 3 :

Les services d'enseignement au primaire ont pour but d'assurer à l'élève les apprentissages fondamentaux nécessaires à son développement intégral et à son insertion dans la société.

Article 4 :

Les services complémentaires ont pour but de favoriser la progression continue de l'élève à l'école :

- 1° en assurant un soutien aux services de formation et d'éveil, aux services d'enseignement et aux services particuliers;
- 2° en contribuant au développement de l'autonomie de l'élève, de son sens des responsabilités, de son sentiment d'appartenance au groupe et à l'école, de son initiative et de sa créativité;
- 3° en concourant à la solution des difficultés qu'il est appelé à surmonter;
- 4° en assurant sa sécurité morale et physique.

Article 5 :

Les services complémentaires comprennent :

- 1° des services de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative;
- 2° des services d'éducation aux droits et aux responsabilités;
- 3° des services d'animation des activités sportives, culturelles et sociales;
- 4° des services d'encadrement et de surveillance de l'élève;
- 5° des services d'animation pastorale catholique ou d'animation religieuse protestante;
- 6° des services d'orientation scolaire;
- 7° des services de psychologie;
- 8° des services de psychoéducation et d'éducation spécialisée;
- 9° des services d'orthophonie;
- 10° des services de santé et des services sociaux en milieu scolaire.

Article 6 :

Les services de **promotion de la participation de l'élève à la vie éducative** visent à éveiller son intérêt et à accroître sa motivation à l'égard de son éducation. Ces services ont pour objet notamment d'assurer l'information à l'élève sur les activités d'apprentissage et d'évaluation qui lui sont destinées et sa participation aux différentes décisions ayant trait à la vie éducative de la classe et de l'école.

Article 7 :

Les services d'**éducation aux droits et aux responsabilités** visent à sensibiliser l'élève aux droits fondamentaux et aux responsabilités qui en découlent. Ces services ont pour objet notamment de favoriser sa participation à différentes formes d'associations d'élèves.

Article 8 :

Les services d'**animation des activités sportives, culturelles et sociales** visent à permettre à l'élève de compléter sa formation. Ces activités favorisent notamment chez l'élève le développement de la créativité et de l'esprit d'initiative, de même que le sentiment d'appartenance à son groupe.

Article 9 :

Les services d'**encadrement et de surveillance** de l'élève visent, tout en facilitant le développement de l'autonomie de l'élève, à répondre à ses besoins de soutien et de sécurité. Ces services ont pour objet notamment de lui proposer une aide dans la solution de problèmes reliés à ses développement et à ses apprentissages.

Article 10 :

Les services d'**animation pastorale catholique** visent à permettre à l'élève de découvrir le sens que la foi donne à son expérience personnelle et communautaire dans un environnement propice à l'apprentissage de la vie et des valeurs évangéliques. De plus, ces services visent à ce que l'élève poursuive son cheminement moral et spirituel.

Les services d'**animation religieuse protestante** visent à contribuer au développement de l'élève en l'incitant à approfondir sa foi et ses valeurs dans un environnement propice au développement de la vie spirituelle et culturelle. De plus, ces services visent à ce que l'élève poursuive son cheminement moral et spirituel.

Article 11 :

Les services d'**orientation** scolaire visent à amener l'élève à mieux se connaître et à mieux connaître le monde scolaire de façon à le préparer progressivement à faire des choix d'orientation réalistes et ce, dans des conditions favorables.

Article 12 :

Les services de **psychologie** visent à amener l'élève à se prendre en charge en tant que personne ayant une vie sociale, affective et intellectuelle propre, dans les conditions les plus favorables à une croissance équilibrée.

Article 13 :

Les services de **psychoéducation et d'éducation spécialisée** visent à favoriser l'adaptation socio-affective et l'autonomie fonctionnelle de l'élève dans les conditions les plus favorables au développement de comportements adaptés.

Article 14 :

Les services d'**orthophonie** visent à amener l'élève à développer sa communication orale, principalement en intervenant dans les difficultés relatives à la parole, au langage et à l'audition et ce, dans les conditions les plus favorables au développement langagier.

Article 15 :

Les **services de santé** en milieu scolaire visent, dans un environnement sain et favorable à l'adaptation ou à la réadaptation physique, à amener l'élève à se préoccuper de son état de santé et à développer chez lui un esprit critique en rapport avec ses habitudes de vie et le milieu dans lequel il vit. Ils ont également pour objet d'aider l'élève ayant des difficultés relatives à sa santé ou à sa capacité fonctionnelle, au plan physique.

Les **services sociaux** en milieu scolaire visent à amener l'élève à se situer en tant que personne en constante interaction avec son environnement humain et ce, en favorisant son développement et son adaptation dans ses rela-

tions avec ses pairs, sa famille et son milieu de vie. Ces services ont également pour objet d'aider l'élève ayant des difficultés dans ses rapports sociaux.

Article 16 :

Les **services particuliers** ont pour but de permettre à l'élève de profiter pleinement des autres services éducatifs :

- 1° en favorisant l'acquisition de connaissances et d'habiletés nécessaires à son intégration aux activités éducatives;
- 2° en lui assurant un soutien aux apprentissages en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique;
- 3° en adaptant l'enseignement ou le cadre d'organisation des services d'enseignement.

Article 17 :

Les services particuliers comprennent :

- 1° des services d'aide à l'intégration scolaire et sociale et à l'apprentissage de la langue française pour des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle;
- 2° des services d'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier;
- 3° des services d'orthopédagogie.

[...]

Article 20 :

Les services d'orthopédagogie s'adressent à l'élève ayant des difficultés d'apprentissage. Ces services ont pour but de soutenir l'élève concerné dans l'apprentissage des matières de base et de l'aider à développer les habiletés requises pour aborder ces apprentissages.

[...]

Annexe 2

PORTRAIT STATISTIQUE

Cette annexe comprend un aperçu de l'ensemble des ressources humaines des commissions scolaires ainsi qu'une analyse de la situation récente (données de 1997-1998) des effectifs affectés aux services complémentaires.

L'ENSEMBLE DU PERSONNEL DES COMMISSIONS SCOLAIRES AU QUÉBEC

En 1995-1996, les effectifs des commissions scolaires du Québec totalisaient 104 700 personnes en équivalence à temps plein réparties en quatre catégories de personnel : les gestionnaires, les professionnels et professionnelles, les enseignants et enseignantes et les employés et employées de soutien. De ce nombre, les deux tiers étaient des enseignants et enseignantes, soit 69 700 personnes. Les employés et employées de soutien comptaient 24 800 personnes et représentaient 24 % de l'ensemble. On dénombrait 5 800 gestionnaires,

qui constituaient 6 % de l'ensemble du personnel, tandis que les 4 400 professionnels et professionnelles représentaient 4 % de l'effectif total.

Au cours de la période de 1990-1991 à 1995-1996, l'effectif total a connu un sommet en 1992-1993 avec 107 600 personnes pour diminuer par la suite de près de 3 000 personnes jusqu'en 1995-1996. Quand on compare la situation de 1995-1996 à celle de 1990-1991, on observe que le niveau global de l'emploi est resté sensiblement le même, mais que des fluctuations ont eu lieu parmi les catégories d'emploi. Ainsi, la catégorie des gestionnaires a connu une baisse de 6 % au cours de cette période, tandis que celle des employés et employées de soutien s'est accrue de 3 %. Malgré certaines variations annuelles, les effectifs professionnels et enseignants se retrouvent pour leur part en 1995-1996 pratiquement au même niveau qu'en 1990-1991.

FIGURE 1 : Répartition du personnel des commissions scolaires

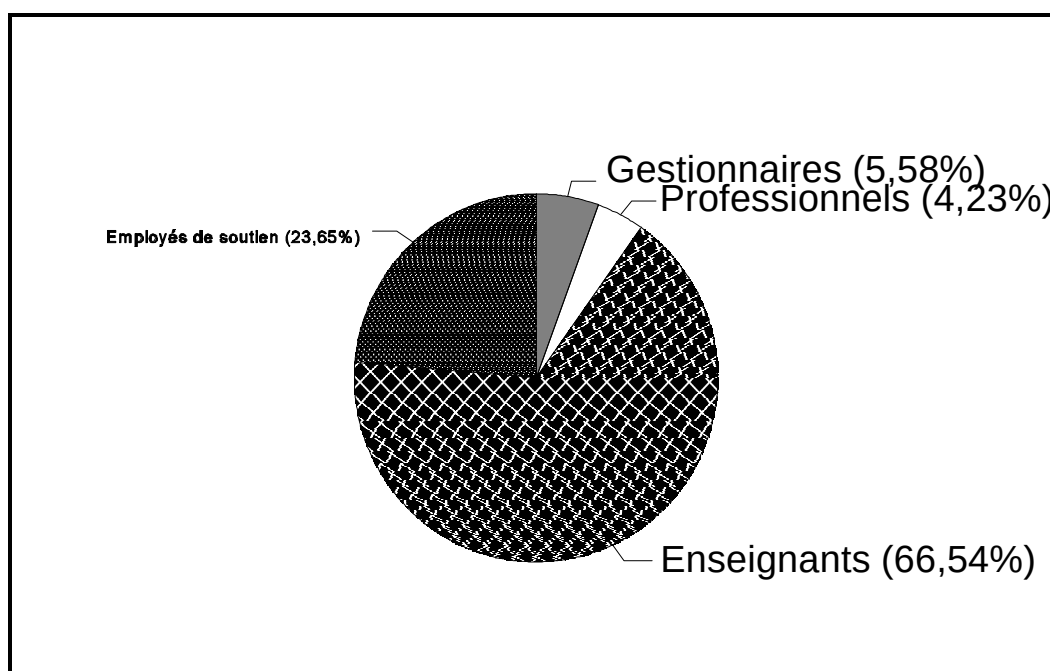
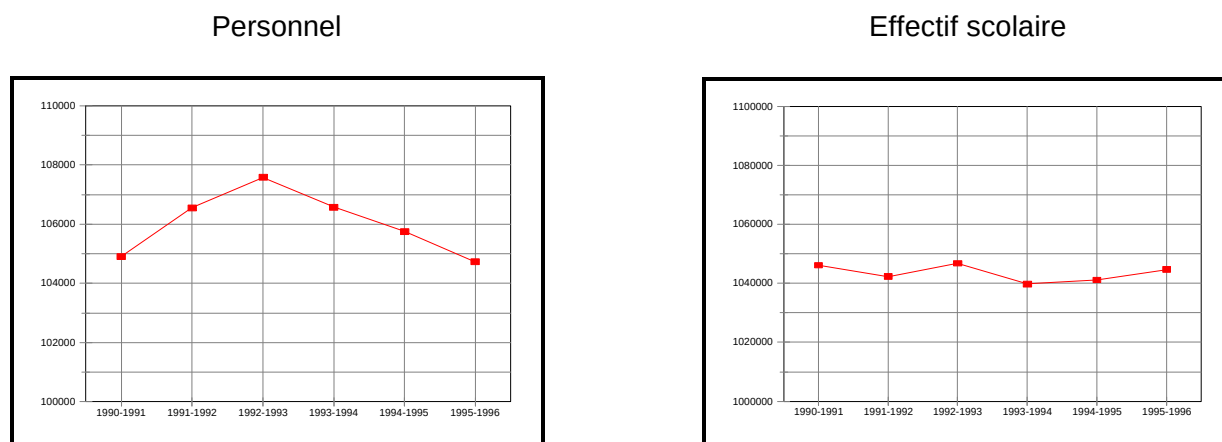


FIGURE 2 : Évolution du personnel et de l'effectif scolaire des commissions scolaires



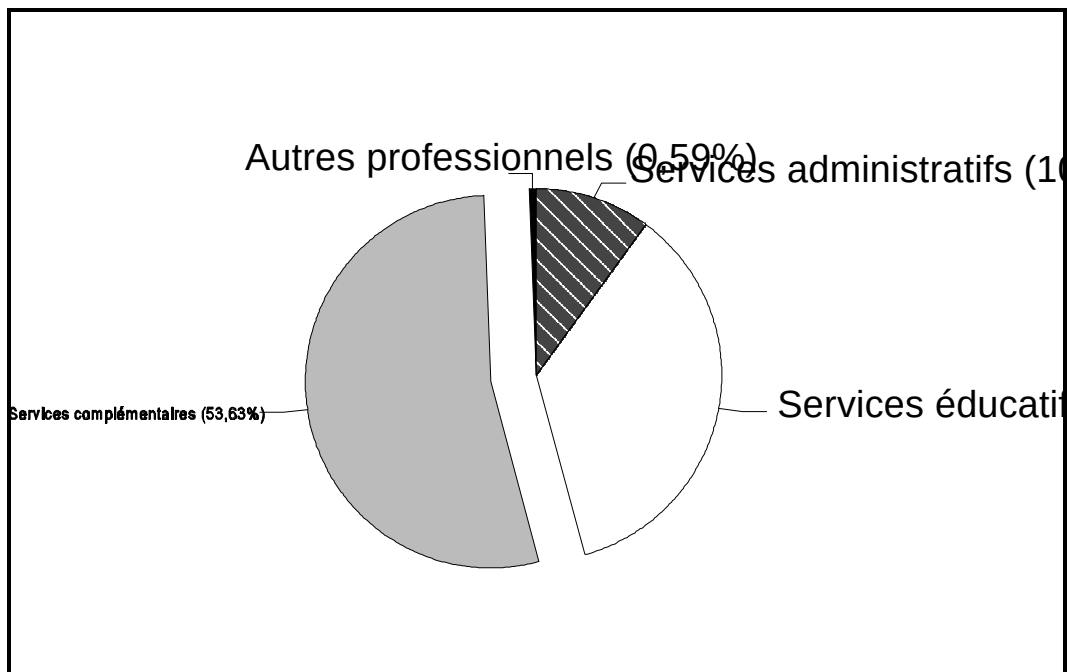
RÉPARTITION DES PROFESSIONNELS ET PROFESSIONNELLES EMPLOYÉS PAR LES COMMISSIONS SCOLAIRES

La majorité des professionnelles et professionnels (79 %) font partie du personnel régulier à temps plein, tandis que 6 % de l'ensemble comptent parmi le personnel régulier à temps partiel; enfin 16 % sont embauchés comme remplaçants ou surnuméraires (personnel d'appoint). On note une augmentation de l'effectif à temps partiel au cours de la période de 1990-1991 à 1995-1996.

Parmi l'ensemble du personnel professionnel, la très grande majorité (88 %) est rattachée au secteur des jeunes, tandis que les autres (12 %) travaillent à l'éducation des adultes.

L'analyse de la répartition des professionnels et professionnelles en fonction de leurs principaux secteurs d'activités révèle qu'ils sont surtout concentrés dans les *services complémentaires* (c'est le cas de 2 400 personnes, soit 54 % du personnel professionnel) et dans les *services éducatifs* (1 600 personnes, 36 % des effectifs professionnels). Les autres travaillent dans les *services administratifs* (470 personnes, 11 % des effectifs professionnels).

FIGURE 3 : Répartition du personnel professionnel des commissions scolaires



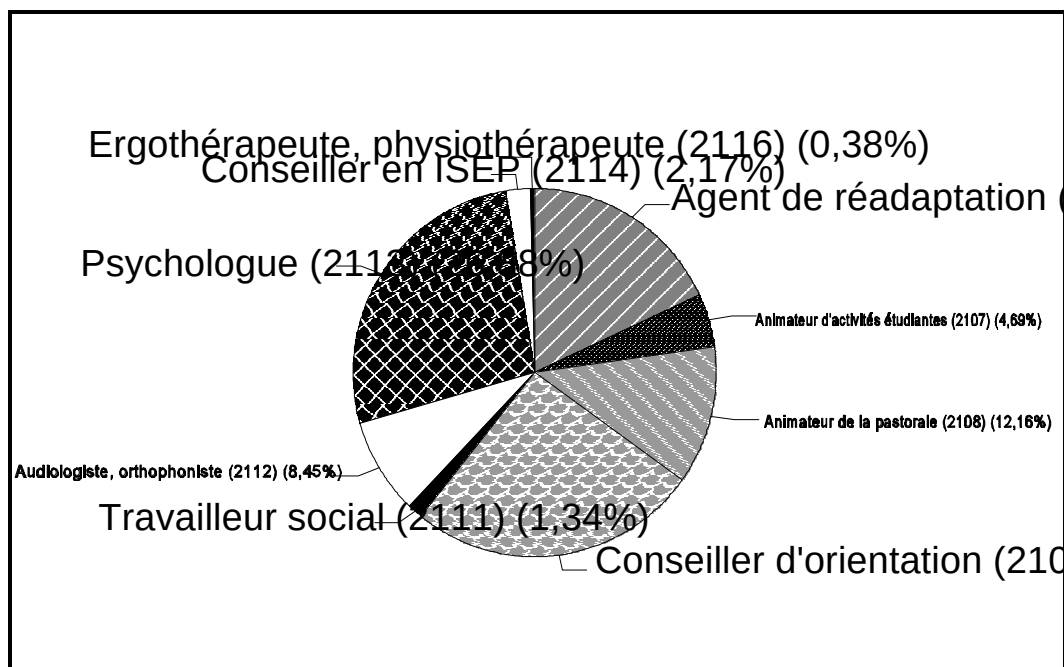
Source : Direction générale des relations de travail (MEQ).

RÉPARTITION DES PROFESSIONNELS ET PROFESSIONNELLES DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES

À eux seuls, les psychologues et les conseillers et conseillères en orientation forment plus de la moitié (53 %) du personnel professionnel des services complémentaires. Les autres corps d'emploi les

plus nombreux sont ceux des agents et agentes de réadaptation (18 %), des animateurs et animatrices de pastorale (12 %) et des orthophonistes-audiologistes (8 %).

FIGURE 4 : Répartition du personnel professionnel des services complémentaires*



Source : Direction générale des relations de travail (MEQ)

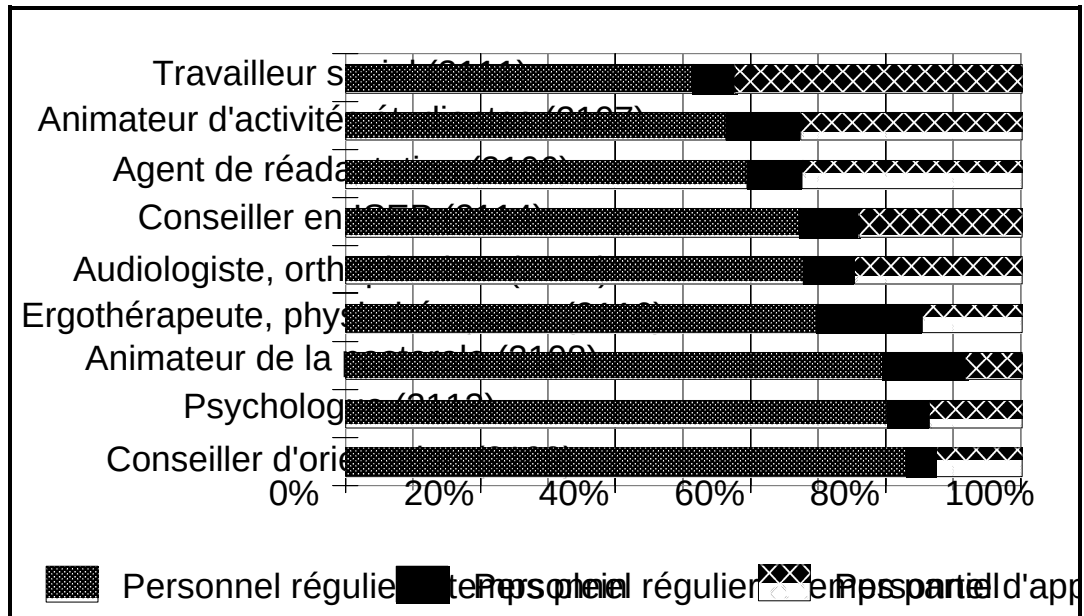
* Rappelons que la plupart des orthopédagogues ne sont pas comptabilisés ici parce qu'ils font partie du personnel enseignant. Le terme «agent de réadaptation» inclut les psychoéducateurs et les orthopédagogues-PNE, tandis que celui de «conseiller d'orientation» inclut aussi les «conseillers en rééducation». La typologie utilisée par la Direction générale des relations de travail n'est pas complètement identique à celle utilisée dans PERCOS.

De 1990-1991 à 1995-1996, le corps d'emploi qui a connu les plus fortes variations de son effectif est celui des agents et agentes de réadaptation, avec une hausse de 162 personnes. Les orthophonistes-audiologistes, les psychologues et les conseillers et conseillères d'orientation sont aussi plus nombreux qu'en 1990-1991, tandis que les animateurs et animatrices d'activités étudiantes, les animateurs et animatrices de pastorale et les conseillers et conseillères en information scolaire et professionnelle ont vu leur effectif diminuer au cours de cette même période.

Quant au statut d'emploi de ces professionnelles et professionnels, trois des quatre corps d'emploi qui comptent le plus grand nombre d'individus sont

aussi ceux qui comptent la plus forte proportion de personnel régulier à temps plein : ce sont les conseillers et conseillères d'orientation, les psychologues et les animateurs et animatrices de pastorale, dont 80 % ou plus de l'effectif est constitué de personnel régulier à temps plein. La classe des agents et agentes de réadaptation compte quant à elle un peu moins de 60 % de personnel régulier à temps plein; près du tiers d'entre eux sont recrutés comme remplaçants ou surnuméraires, à titre de personnel d'appoint. Chez l'ensemble des professionnelles et professionnels, près des trois quarts font partie du personnel régulier à temps plein, 18 % composent le personnel d'appoint et 7 % font partie du personnel régulier à temps partiel.

FIGURE 5 : Proportion du personnel professionnel selon la classe d'emploi et le statut



De 1990-1991 à 1995-1996, la proportion du personnel régulier à temps plein a connu une baisse de 1,5 %; la proportion du personnel régulier à temps partiel a augmenté de 1,4 %

tandis que la proportion du personnel d'appoint revenait au même niveau après avoir connu une augmentation de près de 3 points de pourcentage.

Personnes et organismes consultés

COMMISSIONS SCOLAIRES

Commission scolaire des Patriotes
Commission scolaire Sainte-Thérèse

ÉCOLES VISITÉES

Commission scolaire Les Écores

École Jean-XXIII

Commission scolaire Chomedey

École Beauséjour

Commission scolaire des Mille-Îles

École l'Orée-des-Bois

Commission scolaire Saint-Jérôme

École Saint-Jean-Baptiste

Commission scolaire Sainte-Thérèse

École Saint-Pierre
École Plateau Saint-Louis

ORGANISMES

Association des cadres scolaires du Québec

M. Pierre-Paul Grandbois

Association des orthopédagogues du Québec

Mme Lucie de Blois

Association des psychoéducateurs et
psychoéducatrices du Québec

Mme Monique Bleau

Association québécoise des psychologues
scolaires

Mme Nancy Turcot-Lefort

Direction de l'adaptation scolaire et des
services complémentaires - MEQ

Mme Liette Picard

Fédération des professionnelles et
professionnels de l'éducation (CEQ)

M. François Ferland

Ordre des orthophonistes et audiologistes
du Québec

Mme Noëlla Bélanger

Commission de l'enseignement primaire*

GATINEAU, Marie-Claude

Présidente de la Commission
Directrice régionale
Commission des écoles protestantes du Grand
Montréal
Westmount

BEAUREGARD, Denis

Psychoéducateur
École Sainte-Marguerite-Bourgeois
Lachenaie

BÉLIVEAU, Cécile

Spécialiste en éducation et médias
Montréal

CÔTÉ, Jocelyn

Enseignant
École L'Étincelle
Commission scolaire des Belles-Rivières
Saint-Augustin-de-Desmaures

DELISLE, Roger

Directeur des services de l'enseignement
Commission scolaire Jeune-Lorette
Sainte-Foy

DUCLOS, Germain

Orthopédagogue et psychoéducateur
Beloeil

DUPUY-WALKER, Louise

Professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
Montréal

GAGNON, Magelline

Orthopédagogue
École Paul-VI
Commission scolaire Lotbinière
Québec

GWYN-PAQUETTE, Caroline-Mary

Superviseure de stages et chargée de cours
Département de pédagogie
Université de Sherbrooke
Sherbrooke

PERREAULT, Carole

Responsable du service de garde
École Père-Vimont
Commission scolaire des Mille-Îles
Laval

PIOTTE, Lucie

Travailleuse autonome
Richelieu

ROBERGE, Jean-François

Enseignant
École de la Chanterelle
Commission scolaire Montfort
Saint-Basile-le-Grand

SABOURIN, Jean-Guy

Directeur
École Saint-Pie-X
Commission scolaire des Draveurs
Gatineau

ST-DENIS-GIROUX, Claudette

Enseignante
École Nouvelle-Querbes
Commission scolaire Sainte-Croix
Outremont

Coordonnatrice

ROY, Josée

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

SYLVAIN-DUFRESNE, Berthe

Présidente de la Commission**
Spécialiste de musique au primaire
Commission scolaire La Jeune Lorette
Québec

BÉLISLE, Philippe

Directeur des services éducatifs
et des ressources humaines
Commission scolaire Huntingdon
Ormstown

CADIEUX, Jean

Directeur
École Sainte-Famille
Commission scolaire des Cantons
Sainte-Cécile-de-Milton

ELLIOTT, Kenneth

Conseiller pédagogique en sciences de la nature
Laurenhill Academy
Montréal

GERVAIS, Marie

Enseignante en préscolaire
École L'Avenir
Commission scolaire des chênes
Sherbrooke

.....
* Membres en 1997-1998

** Mme Berthe Sylvain-Dufresne a présidé la
Commission jusqu'au 19 mars 1997, date à
laquelle Mme Marie-Claude Gatineau a pris la
relève.

Conseil supérieur de l'éducation

MEMBRES

SAINT-PIERRE, Céline

Présidente
Montréal

NEWMAN, Judith

Vice-présidente
Montréal

AUROSSEAU, Chantal

Étudiante au doctorat et chargée de cours
Université du Québec à Montréal
Montréal

BLONDIN, Michel

Directeur des relations avec les travailleurs
Fonds de Solidarité (FTQ)
Montréal

BORODIAN, Aline

Étudiante au 2^e cycle
Faculté de pharmacie
Université de Montréal
Saint-Laurent

BOUTIN, Nicole

Directrice des études
Cégep Montmorency
Outremont

CÉRÉ, Robert

Directeur
École Sophie-Barat
Commission des écoles catholiques de Montréal
Montréal

CÔTÉ, Édith

Doyenne
Faculté des sciences infirmières
Université Laval
Québec

DENIS, Gaston

Ex-directeur du programme de maîtrise
Faculté des sciences appliquées
Université de Sherbrooke
Sherbrooke

GATINEAU, Marie-Claude

Directrice régionale
Commission des écoles protestantes du Grand
Montréal
Westmount

HARRIS, Richard

Professeur titulaire
Département de physique
Université McGill
Lachine

JUANÉDA, Linda

Enseignante au primaire
École de la Renaissance
Commission scolaire Sainte-Thérèse
Sainte-Thérèse

LAJEUNESSE, Bernard

Directeur général
Commission scolaire Pierre-Neveu
Mont-Laurier

LAJOIE, Jean

Commissaire
Commission municipale du Québec
Pointe-au-Pic

MONTICONE, Pietro

Enseignant à la retraite
Commission des écoles catholiques de Montréal
Lorraine

RATHÉ, Jean-Pierre

Directeur de l'éducation des adultes et de la
formation professionnelle
Commission scolaire Baldwin-Cartier
Pierrefonds

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

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

TOUSSAINT, Michel
Directeur général
Cégep de La Pocatière
La Pocatière

MEMBRES D'OFFICE

CÔTÉ, Guy
Président du Comité catholique
Laval

JACKSON, Graham
Président du Comité protestant
Loretteville

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

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

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

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

SECRÉTAIRES CONJOINTS

DURAND, Alain

LAMONDE, Claude

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

AVIS

L'École, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire (1998)
50-0419

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

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

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

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

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

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

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

Le Financement des universités (1996)
50-0411

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Réactualiser la mission universitaire (1995)
50-0398

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

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

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

Le Régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires (1994)
50-0393

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

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

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

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

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

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

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

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

**1996/1997 — L'Insertion sociale et profes-
sionnelle, une responsabilité à
partager** 50-0166

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

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

**1993/1994 — Les Nouvelles Technologies de
l'information et de la communi-
cation : des engagements
pressants** 50-0160

ÉTUDES ET RECHERCHES

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

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

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

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

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

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

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

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