

Colloque organisée par le MEQ

Les services complémentaires, des pratiques renouvelées au cœur de la réforme

18 et 19 mai 2004

Services complémentaires et réforme

Conférence d'ouverture

Paul Inchauspé

Saint-Hyacinthe, le 18 mai 2004

La majorité d'entre vous travaille au sein des services complémentaires. Services complémentaires... mais à quoi? Aux services d'enseignement, évidemment. Il est donc normal que si les services d'enseignement vivent des transformations, que l'on appelle la *réforme*, vous en soyez aussi affectés et que l'on vous propose de nouvelles manières de faire et même des réorganisations de services. Mais vous pourriez en ressentir une certaine frustration puisqu'on vous demande encore une fois, parce que vous êtes complémentaires, de vous ajuster aux services essentiels dont vous êtes complémentaires.

Si vous ne connaissez pas la nature ni le sens des changements voulus par la réforme, c'est ce que vous ressentirez certainement. Et cela serait d'autant plus dommage que les conséquences de cette réforme visent, au contraire, à vous donner plus de légitimité dans ces actions complémentaires que vous menez et à changer les perspectives des services d'enseignement pour qu'ils fassent de vous de véritables partenaires. Combien de fois avez-vous déploré de n'être que des services *parallèles*, et non *complémentaires*, parce que ceux dont vous deviez être le complément étaient peu ouverts aux perspectives de vos actions?

Certaines dispositions de la réforme visent justement à ce qu'il en soit de moins en moins ainsi. Dans les écoles, mais surtout en dehors de celles-ci, on associe actuellement le mot *réforme* à un grand nombre de changements sans faire aucune discrimination entre ces changements, comme si tout était de même nature. Et à l'inverse, parfois, la réforme se réduit à des débats sur la forme du bulletin ou à des choses ésotériques comme les compétences *transversales* ou le *socioconstructivisme*. Or, pour comprendre le sens du mouvement de la réforme, il faut regarder les choses de haut, comme du haut d'une montagne, et alors les lignes de force, les grands mouvements de terrain de ce paysage qui est en train de changer vous apparaîtront. Vous saurez ainsi mieux vous situer dans ces grands mouvements de terrain et vous comprendrez mieux que ces changements créent pour vous, gens des services complémentaires, un espace dans lequel vos actions sont plus que jamais légitimées.

Quand on sait la regarder ainsi, la réforme apparaît au cœur d'un double mouvement :

- un mouvement qui conduit à une plus grande centration de l'école sur l'élève;
- un mouvement qui conduit à une plus grande ouverture de l'école sur sa communauté.

1 – Une école qui soit davantage centrée sur l'élève

Une des missions importantes de l'école est l'instruction. Et l'enseignant et l'enseignante, dans la réalisation de cette mission, ne sont pas maîtres de ce qu'ils doivent enseigner ni de ce que l'élève doit apprendre. Ils ont, comme ils disent, un programme à suivre, et les examens de la commission scolaire ou du ministère mesureront si leurs élèves ont atteint les objectifs du programme. La très grande majorité des personnes qui, comme vous, exercent des fonctions dans les services complémentaires n'ont pas à subir les mêmes contraintes. Vos actions visent directement les élèves, et le programme d'études officiel ne vient pas s'interposer entre vous et eux. Cela ne facilite guère la concertation entre vous et le personnel enseignant : il peut privilégier, lui, le programme, et vous, l'élève. De plus, un certain nombre de dispositions du curriculum d'études antérieur créaient une pente pouvant conduire à une telle opposition.

La réforme du curriculum d'études actuellement en œuvre a levé ces dispositions et en a introduit d'autres pour que, même si le programme d'études doit toujours être vu, on n'oublie jamais que c'est l'élève qui est au centre des apprentissages. Cette plus grande centration sur l'élève qui est demandée aux enseignants établit un nouvel espace dans lequel vos actions seront de plus en plus perçues, par les services d'enseignement, comme complémentaires. Elles gagneront ainsi en légitimité, et vous serez davantage reconnus comme des partenaires.

Je vous signale ici quatre dispositions qui indiquent ce changement de perspective voulu par la réforme du curriculum d'études.

La première concerne la promotion faite aux **pédagogies qui font de l'élève un acteur actif de ses apprentissages**. Il y a même parfois, de nos jours, un battage irritant de ces pédagogies qui s'exprime en termes savants (socioconstructivisme) et avec suffisance, comme si l'on venait de découvrir, après des siècles de ténèbres, la vérité pédagogique. L'engouement que suscite toute nouveauté indique bien qu'on ne faisait guère référence à ces pédagogies dans le contexte de l'ancien curriculum d'études. Mais de telles perspectives ne sont pas neuves et, heureusement, il y a eu de tout temps des enseignants qui ont considéré l'élève comme un acteur actif dans la construction de ses connaissances. Ces enseignants, bien avant l'apparition des théoriciens du socioconstructivisme, s'abreuyaient aux textes d'auteurs importants dans l'histoire de l'éducation. Écoutez Montaigne qui disait, en 1580 :

« C'est témoignage de crudité et d'indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée. [...] Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel qui est tout leur; ce n'est plus thym, ny marjolaine. ...]. De même, les pièces empruntées d'autrui, l'élève les transformera et mêlera pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. Savoir par cœur n'est pas savoir ».

(*Les Essais*, livre I, chapitre XXV)

Et Rousseau, en 1762 :

« Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres ».

(*L'Émile ou de l'éducation*, livre III)

Voilà ce que ces pédagogies qui font de l'élève un acteur rappellent. Les élèves ne sont pas des cruches à remplir, ce sont des feux à alimenter. Dans les apprentissages intellectuels qu'ils font à l'école, leur esprit peut être actif, orienté vers la solution de problèmes, constructif et non passif et simple réceptacle de connaissances.

La deuxième disposition qui marque cette plus grande centration sur l'élève concerne **l'importance plus affirmée qui est donnée au développement des compétences chez l'élève**. Ici encore, il y a eu de tout temps des enseignants qui savaient que le programme n'était pas la fin ultime de la formation, mais qu'à travers lui c'étaient des aptitudes (on les appelait alors ainsi) plus générales que l'on voulait développer chez l'élève. Mais beaucoup l'avaient oublié ou n'y avaient jamais pensé. Le nouveau curriculum fait du développement

de ces compétences chez les élèves un objet explicite d'apprentissage dans chacune des disciplines enseignées. Par exemple, à travers le programme de mathématique, que l'on fasse de l'arithmétique ou de l'algèbre, ce qu'il faut développer chez l'élève, ce sont trois compétences : résoudre des problèmes, raisonner et utiliser un langage symbolique. Toutefois, les compétences ne se développent pas seulement dans les activités proprement scolaires, mais aussi dans d'autres activités qui peuvent être réalisées par les élèves dans l'école ou la communauté. Ces dernières activités viennent renforcer les premières et vous voyez ainsi s'étendre le domaine de la formation en dehors de la classe. Ainsi se créent des espaces nouveaux de collaboration avec les enseignants qui sont ouverts aux services que vous offrez.

La troisième disposition concerne les enseignants. **Certaines dispositions de l'ancien curriculum d'études tendaient à en faire des applicateurs; les nouvelles leur donnent des responsabilités dans la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage.** Les programmes d'études étaient antérieurement formulés de façon à déterminer précisément ce que chacun devait faire en classe. Des objectifs et une cascade de sous-objectifs établissaient la démarche à suivre, comme s'il n'y en avait pas d'autres possibles. Et le mode généralisé d'évaluation venait renforcer ces démarches d'applicateurs. Des épreuves dites objectives ou standardisées, présentant des questions fermées généralement à choix multiple, vérifiaient l'atteinte des sous-objectifs. Dans ce contexte, comment voulez-vous qu'un enseignant ne reçoive pas le message suivant : ce qui est important, c'est la conformité avec la norme, c'est de suivre le processus déterminé, l'appliquer à tous indistinctement. Dans de telles démarches, on oublie les élèves, leurs aptitudes différentes, leurs intérêts différents, leurs difficultés d'apprentissage différentes. Les programmes, tels qu'ils sont maintenant formulés, laissent aux enseignants la responsabilité de l'élaboration des stratégies d'apprentissage. Dorénavant, peut ainsi se déployer, dans les classes et les écoles, une pratique de la différenciation pédagogique qui fait varier l'organisation de la classe selon les situations d'apprentissage et les intentions pédagogiques, une différenciation qui fait en sorte que l'aide à l'élève qui apprend soit diversifiée et tienne compte de ses rythmes d'attention et d'apprentissage.

La quatrième disposition concerne **l'objet autour duquel est recherchée la mobilisation de tous les acteurs de l'école : la réussite des élèves.** Le monde dans lequel les enfants et les jeunes qui fréquentent nos écoles auront à vivre va exiger, pour tous, une réussite dans leurs apprentissages intellectuels plus élevée que pour les générations antérieures. Pourquoi? Parce que le seuil au-delà duquel on est un analphabète fonctionnel ne cesse de s'élever. Mais pour préparer les jeunes à ce monde futur qui exigera plus, il ne suffit pas seulement de rehausser les exigences de l'école, il faut aussi que de plus en plus d'élèves réussissent des défis plus ambitieux. Cela ne se fera pas si tous les acteurs de l'école ne se mobilisent pas et, pour bien cibler leurs actions, n'analysent pas ensemble les conditions qui, dans leur école et leur communauté, favorisent ou défavorisent la réussite des élèves. Cette mobilisation doit d'abord se faire dans l'école et, pour qu'il puisse en être ainsi, la réforme a voulu que l'école soit davantage ancrée dans sa communauté.

2 – Une école davantage ancrée dans sa communauté

Le deuxième mouvement qui est au cœur de la réforme est une plus grande ouverture de l'école sur sa communauté. « Il faut tout un village pour élever un enfant », dit un proverbe africain. L'école ne peut rester fermée sur elle-même comme une forteresse. Elle n'est pas le seul lieu éducatif et les interrelations entre les différents agents d'éducation doivent donc être recherchées. Cette idée est aussi au cœur de la réforme, mais quelles dispositions la traduisent ?

Il y a tout d'abord un certain nombre de dispositions législatives concernant l'école. Celles-ci ne peuvent tout faire ni tout préciser, mais elles ont un effet structurant qui permet ensuite aux acteurs d'occuper avec légitimité ces espaces nouveaux qui leur sont donnés. Regardons cela de plus près. Pour que l'école puisse engager des actions avec sa communauté, il faut qu'elle existe comme institution, et non comme simple « succursale » de la commission scolaire. Il faut qu'elle ait un pouvoir d'intervention. L'existence, dans chaque école, d'un conseil d'établissement est **le signe le plus évident de la volonté politique de donner plus de pouvoir à l'école**. On peut déplorer qu'il n'y ait pas encore une véritable décentralisation des pouvoirs vers l'école, puisque la commission scolaire existe toujours comme instance de décision. Mais l'intention du législateur est claire. Dans la réorganisation des pouvoirs, ce qui est voulu, c'est une dévolution des pouvoirs vers l'école : le conseil d'établissement est le seul organisme nouveau du dispositif de la distribution des pouvoirs, et ce nouveau dispositif est inscrit dans la loi. Ces deux faits ne sont pas dépourvus de signification.

La composition du conseil d'établissement est **le signe le plus évident de la manière dont on veut que les pouvoirs soient exercés à l'école, mais aussi des difficultés de fonctionnement que peut entraîner cette composition**. Ce conseil est composé d'un nombre égal de parents et d'enseignants, auquel se joint le directeur ou la directrice, mais sans droit de vote. Encore là, l'intention du législateur est claire : l'école, pour être le pivot de l'action communautaire dans son milieu, ne doit pas être fermée sur elle-même. Voilà pourquoi des membres extérieurs, en nombre égal aux membres intérieurs, les enseignants, composent le conseil d'établissement.

Le fait que le conseil d'établissement ait un pouvoir de décision sur des objets qui concernent le curriculum d'études est **le signe le plus évident de la volonté que s'institue dans l'école une dynamique de projet**. Une des idées de base de la réforme est en effet que l'école doit être une construction collective et qu'à cette fin, elle doit s'inscrire dans une dynamique de projet. Le projet implique une mobilisation collective dans laquelle il y a un investissement des acteurs. Or, cela implique des conditions. Il faut donner un espace à investir et des marges de manœuvre à gérer (attribuer un poids différent aux programmes, ajouter des finalités et des services propres). Il faut donner à l'école des responsabilités dans l'organisation du temps et dans la mise en œuvre de modes différenciés d'apprentissage. De tels espaces sont prévus dans la loi, ils requièrent l'intervention du conseil d'établissement et les décisions sur ces questions ne peuvent être que le résultat d'une dynamique interne.

Ces trois éléments qui donnent l'esprit de la loi, c'est-à-dire l'intention qui a présidé à la création du conseil d'établissement, sont aussi **le signe le plus évident du rôle attendu du directeur et de la directrice d'école dans le fonctionnement de l'école**. Si le directeur et la directrice n'ont pas droit de vote dans le conseil d'établissement, ce n'est pas pour qu'ils se réfugient dans un rôle passif de secrétaire. Par suite même de l'existence du conseil

d'établissement, leur rôle est, plus encore que précédemment, celui d'un **directeur ou d'une directrice**. Or, qu'est-ce qu'un directeur ou une directrice? C'est quelqu'un qui rassemble, quelqu'un qui garde le cap, quelqu'un qui engage son école dans une dynamique de projet, quelqu'un qui assure l'interface entre la dynamique de l'école et celle du conseil d'établissement, de même qu'entre la dynamique de l'école et celle de sa communauté.

Voilà l'école idéale selon la loi. On veut lui donner plus de pouvoirs pour qu'elle s'ouvre à la communauté et travaille davantage en partenariat avec elle. Et s'il y a réforme, c'est parce que cet objectif est loin d'être réalisé. Mais vous verrez apparaître de plus en plus dans vos milieux des leaders qui, en paroles et en actes, traduiront cette nouvelle vision qui fait que, quels que soient vos rôles, vous êtes tous, que vous soyez dans l'école ou autour d'elle, des partenaires indispensables de l'action éducative. Vos ateliers fourmillent déjà d'exemples de cet ordre.

Mais pour renforcer dans votre esprit la nécessité de cette perspective, je vous dirai une chose que vous ignorez peut-être. Les États généraux sur l'éducation, qui sont au point de départ de toute cette réforme, étaient des États généraux **sur** l'éducation, et non **de** l'éducation. La différence de préposition est importante, elle indique que la question de l'éducation ne concerne pas seulement ceux qui y travaillent directement, mais aussi tous les membres de la société civile. Lors des seize conférences régionales et de la conférence nationale, 40 % des sièges des participants étaient occupés par des personnes venant des milieux de la santé, de l'économie, de la culture, des municipalités, de l'action communautaire et des églises. Et s'il y a eu remembrement des commissions scolaires, c'est pour réduire leur nombre, mais aussi pour faciliter la concertation sur un même territoire entre les services de l'éducation et ceux de la santé et de la culture. Certaines d'entre elles, en effet, chevauchaient alors les territoires de deux ou trois régions administratives.

Je constate aussi que la réorganisation des services complémentaires qui est présentée dans le document *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, est précédée d'une page (page 27) dont le titre, *Toute une communauté au profit de l'élève*, s'inspire de la même perspective. Dans un premier cercle autour de l'élève, on trouve l'école et la famille, et dans un deuxième cercle, les organismes comme ceux des réseaux scolaires, de la santé et des services sociaux, des organismes municipaux, culturels, du monde du travail, ainsi que des organismes communautaires et religieux. Oui, il faut tout un village pour élever un enfant. Tous ces acteurs sont appelés à travailler ensemble, mais ce qui leur manque peut-être, ce qui vous manque peut-être encore, vous et les enseignants et les directions d'école, c'est une même vision claire et partagée du développement de l'enfant et du jeune qui vous serve à tous de toile de fond dans vos actions, à la fois différentes et complémentaires.

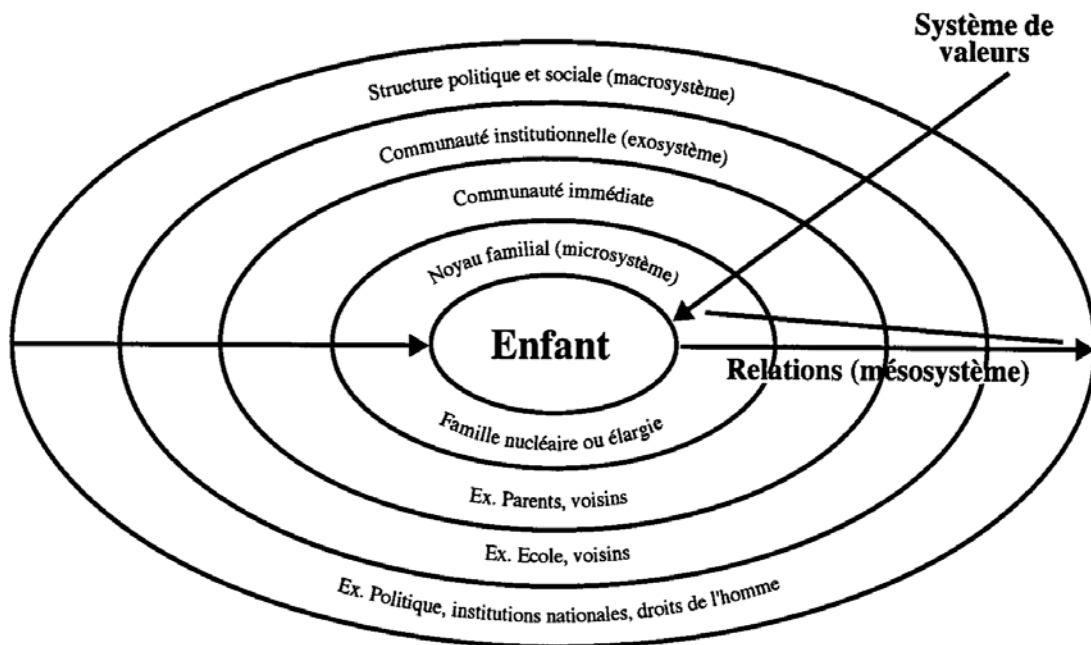
3 – À la recherche d'une vision écologique du développement

Longtemps, dans la réalité comme dans les esprits, ont été séparés la famille et l'école, l'école et les milieux culturels, l'école et le milieu du travail, l'école et le milieu de la santé, etc. On vous demande de travailler ensemble, mais, pour le faire, il faut partager une même vision du développement humain. Il faut prendre conscience que tous ces milieux de la communauté concourent aussi à la formation selon leurs spécificités propres. Au début des années 90, le rapport Bouchard, *Un Québec fou de ses enfants*, a mis en lumière l'importance des conditions de vie de la petite enfance pour la réussite ultérieure à l'école, particulièrement dans les quartiers les plus pauvres. Des dispositions prises pour la petite enfance, d'abord par le ministère de la Santé et des Services sociaux puis par le ministère de l'Éducation, pour une

intervention précoce, intensive, accessible, continue et intégrée, s'inspirent d'une conception de l'éducation qui dépasse le seul cadre scolaire et s'ouvre à des facteurs qui conditionnent la réussite scolaire. De même, un certain nombre de projets menés dans *Agir autrement* ont fait prendre conscience aux équipes qui y ont travaillé du phénomène de l'adolescence de masse et de la nécessité de créer pour cet âge, dans l'école même, un milieu de vie stimulant, si l'on veut contrer l'échec scolaire. À cet âge, c'est la présence des pairs et les relations qu'ils peuvent ainsi nouer dans la classe, et peut-être même et surtout en dehors de la classe, dans les activités parascolaires, qui permettent à beaucoup de jeunes de poursuivre une formation qui n'arrive plus à les motiver. Et les réalisations de l'école orientante vous ont montré que le choix vocationnel se fait moins par des cours que par des rencontres avec des personnes qui exercent des métiers et des professions et l'identification à ces personnes.

Il y a donc, dans les écoles, dans la foulée de la réforme, une conscience de plus en plus grande de tous ces facteurs qui concourent à la réussite et de la nécessaire complémentarité des actions. Mais ne pourrait-on pas aller plus loin et partager une vue commune de l'enfant, du jeune, de leur développement et des facteurs qui concourent à ce développement? On comprendrait alors mieux ce que chacun fait dans l'école ou autour de l'école et ce qu'il faut faire ensemble. Aussi, je me permets de vous indiquer un modèle d'écosystème du développement humain qui permettrait de rallier les vues et les acteurs, le modèle de Bronfenbrenner auquel se réfèrent presque toutes les études et les recherches actuelles dans les domaines sociaux et psychosociaux. Le milieu de l'éducation, lui, s'y réfère encore peu. Toutefois, le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) a adopté ce modèle comme cadre de référence de ses travaux.

Ecologie du développement



Source: Bronfenbrenner U., Ecology of Human Development

L'enfant est ainsi placé au centre d'un ensemble de systèmes qui agissent sur lui, et c'est dans les interrelations entre lui et ces systèmes ainsi que dans les interrelations qui se créent entre ces systèmes que se réalise plus ou moins bien son développement. Cela, on le

sait, mais l'intérêt de ce modèle est **de distinguer la nature de ces systèmes par le type d'influences qu'ils exercent** sur l'enfant. Il y a ainsi :

- le **microsystème**, dans lequel ce sont des personnes qui influencent **directement** l'enfant ou le jeune : C'est la famille avec les parents, la classe avec l'enseignant ou l'orthopédagogue, etc.;
- l'**endosystème** est le système dans lequel l'influence des personnes est plus **indirecte**. Ce sont les frères et sœurs, les oncles, les grands-parents dans la famille, les groupes de pairs dans l'école. Mais c'est aussi le soutien que reçoivent les acteurs des microsystèmes : les parents, les enseignants; ou encore, la nature de l'environnement immédiat du microsystème : les relations interpersonnelles, le climat de l'école, la propreté de l'école, etc.;
- l'**exosystème** définit les structures sociales qui, par **leurs règles**, ont un impact sur le développement de l'enfant ou du jeune. Ce sont, par exemple : le code de vie de l'école, les politiques de la commission scolaire concernant les services complémentaires, l'organisation des loisirs de la municipalité, les politiques de prévention du CLSC, etc.;
- le **macrosystème** est la source d'influence la plus éloignée de l'environnement immédiat de l'enfant ou du jeune, mais qui a tout de même un effet sur ce dernier par le biais des attitudes et des pratiques que la société valorise. Dans le macrosystème, on trouve le milieu culturel, la richesse relative du quartier, de la région, l'influence des médias de masse, les actions des grandes institutions juridiques, éducatives et politiques, etc.;
- le **mésosystème** désigne **les interrelations entre les différents niveaux des systèmes** et, d'abord, les relations entre les microsystèmes : la famille, la classe, les services sociaux, les services culturels.

Une telle représentation de l'écosystème du développement a un double avantage. Elle rappelle d'abord qu'il n'est pas possible de changer les effets d'un environnement sans changer l'environnement lui-même. Ce n'est pas seulement au niveau du noyau familial ou de la classe qu'il faut travailler, mais à tous les niveaux de l'écosystème. De plus, une telle représentation de l'écosystème donne une carte qui peut aider les acteurs d'une école et ceux des instances de sa communauté à faire la lecture de la qualité de l'écosystème des enfants et des jeunes de leur école. Ne croyez-vous pas qu'une analyse et une réflexion de la part des gens qui forment l'écosystème de chaque école devraient être les préalables à la détermination du projet éducatif de l'école? Ne croyez-vous pas que, pour faire un tel travail, l'action et la vision du directeur ou de la directrice de l'école sont déterminantes puisque, statutairement, ils assurent l'interface entre le système de l'école et les autres systèmes?

Conclusion

En parcourant le cahier du colloque, j'ai vu que les ateliers qui y sont annoncés étaient des exemples de cette vision d'écosystème que j'ai esquissée ici. Beaucoup de ces réalisations sont même des actions du type mésosystème, c'est-à-dire des actions supposant la concertation entre différents types d'actions à l'intérieur du système.

Ces réalisations sont aussi la démonstration concrète des nouvelles orientations privilégiées concernant les services éducatifs complémentaires. Je suis frappé par la cohérence entre la vision annoncée et les réalisations.

Mais ce que j'ai voulu dire, c'est ceci : de telles actions concertées et de telles réalisations ne seront de plus en plus normales et légitimes que dans la mesure où les deux mouvements importants de la réforme, soit une plus grande centration sur l'élève et une plus grande ouverture de l'école sur sa communauté, seront de plus en plus présents dans les classes et dans les écoles.

Les choses avancent dans ce sens, mais rien n'est encore acquis.

Aussi, il est important que vous saisissiez de façon claire les liens entre les orientations nouvelles dans lesquelles vous travaillez et ce travail de transformation et de réforme en cours. Pourquoi? Parce que cela donnera un sens à ce que vous faites, vous aussi vous participez à cette réforme. Parce que cela fera de vous, sur le terrain, les alliés objectifs des enseignants et des directions d'école qui travaillent à implanter cette réforme, et que cette complicité est importante. Parce que vous aurez peut-être aussi parfois à défendre, auprès de vos collègues enseignants et de vos directions d'école, le sens et l'importance de la réforme par laquelle ils sont eux aussi interpellés.

Je vous souhaite un fructueux colloque.