



Politique de la réussite éducative

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

MÉMOIRE DE L'ORDRE DES PSYCHOLOGUES DU QUÉBEC

10 octobre 2017

Table des matières

Avant-propos.....	3
La mission de l'Ordre des psychologues du Québec.....	3
Secteurs de pratique, champs d'intérêts et clientèles de ses membres.....	3
Le champ d'exercice des psychologues.....	3
Sommaire exécutif.....	5
La réussite éducative : connaître les profils psychologiques des élèves pour mieux s'adapter	8
L'encadrement préscolaire : la maternelle 4 ans.....	8
L'importance du jeu.....	8
Des vulnérabilités particulières	8
Quelques enjeux propres à l'adolescence.....	11
Pour des parcours professionnel et universitaire adaptés et inclusifs	11
L'organisation de services adaptés et inclusifs	12
Les modèles centrés sur les besoins.....	13
La RAI	14
Le soutien aux comportements positifs inscrit dans un modèle RAI	15
Les modèles catégoriels	15
L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)	16
La mobilisation des professionnels et des psychologues.....	17
Les psychologues.....	18
Les difficultés de recrutement des psychologues	21
La présence professionnelle à proximité.....	22
Pour une plus grande cohérence des actions professionnelles	22
La formation initiale et la formation continue	23
La formation des enseignants	24
La formation continue	25
La formation initiale des psychologues	26
La création d'un institut national d'excellence en éducation	26
Annexe 1 : Quelques ingrédients de réussite éducative	28
Le modèle ontarien	28
Le système éducatif de l'Iowa	29
Annexe 2 : Le rôle des psychologues dans la RAI	30

Avant-propos

Les psychologues sont des spécialistes du comportement humain, des émotions et des apprentissages. Ils sont formés pour identifier les parcours développementaux normaux ou atypiques et pour intervenir dans le but de maintenir la santé psychologique et de rétablir la santé mentale. L'Ordre des psychologues du Québec (OPQ) considère qu'en raison des connaissances et des compétences de ses membres, il est à même de contribuer aux travaux qui auront cours pour que se concrétise la *Politique de la réussite éducative* (ci-après la *Politique*). Bien que nous n'ayons pas été en mesure de participer au processus de réflexion qui a permis la production de la *Politique*, que par ailleurs nous accueillons favorablement, nous désirons maintenant apporter notre contribution. Nous vous présentons donc, sous forme de mémoire, des commentaires et réflexions, de même que des recommandations dans la perspective des actions que le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MÉESR) aura à prendre pour donner suite à sa *Politique*.

La mission de l'Ordre des psychologues du Québec

L'OPQ a pour principale mission la protection du public. Pour ce faire :

- il s'assure de la qualité des services offerts par ses membres;
- il favorise le développement de la profession;
- il défend l'accessibilité aux services psychologiques.

Secteurs de pratique, champs d'intérêts et clientèles de ses membres

À ce jour, l'OPQ compte dans ses rangs 8624 psychologues, dont 841 neuropsychologues. 1884 travaillent dans le réseau public de l'éducation. Par ailleurs, 2863 offrent en privé des services aux enfants et aux adolescents et peuvent donc être mobilisés pour des problématiques qui ont un impact sur leur parcours scolaire.

Le champ d'exercice des psychologues

Le champ d'exercice des psychologues se lit comme suit :

« [...] évaluer le fonctionnement psychologique et mental ainsi que déterminer, recommander et effectuer des interventions et des traitements dans le but de favoriser la santé psychologique et de rétablir la santé mentale de l'être humain en interaction avec son environnement. »¹

Le descriptif du champ d'exercice permet de confirmer que les psychologues, plus particulièrement les psychologues scolaires², font partie de ces intervenants spécialisés mobilisés dans la réussite éducative des élèves, puisque, comme en fait état le ministère de l'Éducation, de

¹ Article 37 e du *Code des professions*.

² Pour ce qui est de la pratique spécifique du psychologue scolaire, nous vous invitons à prendre connaissance du document que nous avons produit et qui s'intitule *Cadre de pratique pour les psychologues exerçant en milieu scolaire*. Ce document est accessible à l'adresse suivante :

<https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/pratique-milieu-scolaire/5285b830-19be-40f3-8846-c97a87e8e1db>

l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MÉESR) dans sa *Politique*, il importe de tenir compte entre autres des dimensions intellectuelles, cognitives, affectives et sociales des personnes³. C'est ce à quoi ils sont engagés au quotidien auprès des élèves⁴ qui présentent une problématique de santé mentale, mais également auprès de ceux confrontés à un handicap ou qui vivent divers autres problèmes d'adaptation et d'apprentissage, de même qu'auprès des parents, des proches, des enseignants et d'autres intervenants qui gravitent autour des élèves. Sheridan et Gutkin (2000) soutiennent d'ailleurs que :

« Les psychologues scolaires sont les spécialistes de la santé mentale les plus qualifiés dans les écoles. En plus d'avoir des connaissances dans le domaine de la prévention, de l'intervention et de l'évaluation d'un grand nombre de problèmes chez les enfants, les psychologues scolaires possèdent une expertise unique en ce qui concerne l'apprentissage et les questions scolaires. Ils ont la responsabilité éthique de prendre part aux programmes qui visent à régler les problèmes des enfants, laquelle dépasse l'évaluation et le diagnostic de ce qui ne va pas chez un enfant. »⁵

³ « La réussite éducative couvre les trois grands vecteurs de la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier. Elle englobe la réussite scolaire, mais va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès le plus jeune âge. » (*Politique*, p. 26)

⁴ Pour faciliter la lecture de ce document, nous utilisons le terme *élève* de façon générique, soit pour désigner la personne qui fait l'objet des services éducatifs, et ce, quel que soit le niveau scolaire où elle est engagée.

⁵ Extrait traduit de Sheridan, S.M., Gutkin, T.B. (2000). The ecology of school psychology : examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29 (4), p. 485-502.

Sommaire exécutif

Vous trouverez dans ce qui suit la liste des recommandations qui sont élaborées dans le mémoire. Pour en connaître l'argumentaire en soutien, nous vous invitons à faire la lecture de tout le mémoire.

L'intervention précoce dès 4 ans

Recommandation 1

Que la maternelle 4 ans soit offerte à tous les enfants du Québec, sous la responsabilité d'une équipe de deux personnes composée d'une éducatrice à la petite enfance et d'une enseignante du préscolaire suffisamment formées aux risques et anomalies développementales, logée à la garderie ou à l'école, selon les modalités qui conviennent le mieux à chacun des milieux scolaires et des communautés.

Que cela comprenne le suivi par des professionnels, notamment des psychologues, des enfants à risque qu'il aura été possible de dépister afin d'intervenir précocement.

Une formation professionnelle adaptée et inclusive

Recommandation 2

Que soit valorisée la formation professionnelle et technique et qu'elle soit intégrée dans le parcours régulier en vue de la sortir de la marginalité, de maintenir l'intérêt et de développer le potentiel de ceux pour qui le curriculum scolaire actuel ne répond pas à leurs habiletés, intérêts et aptitudes.

L'adoption d'un rationnel commun de prévention et d'intervention

Recommandation 3

Afin de s'assurer que soient priorisées les interventions centrées sur les besoins, que le modèle de réponse à l'intervention (RAI), implanté et appliqué avec la rigueur requise, devienne la référence dans l'offre des services éducatifs et psychologiques offerts aux jeunes et à leur famille.

Le financement des services aux EHDAA

Recommandation 4

Que l'établissement obligatoire d'un « diagnostic » cesse d'être au Québec la condition de financement, de gestion de la convention collective des enseignants et de l'offre de services aux jeunes qui présentent des besoins relevant de l'adaptation scolaire.

L'accès rapide aux services psychologiques

Recommandation 5

Qu'un plancher minimal de services professionnels soit établi dans toutes les écoles du Québec, indépendamment du nombre d'élèves qui la fréquentent, garantissant l'accès à un psychologue dans les 30 jours suivant la formulation d'une demande.

L'attrait et la rétention des psychologues

Recommandation 6

Que soient revues les conditions de travail pour attirer et retenir les psychologues, dans la perspective de se doter d'un plancher minimal de services professionnels dans toutes les écoles du Québec.

La présence et la proximité des psychologues

Recommandation 7

Que soit accrue la présence au sein de l'équipe-école de différents professionnels (masse critique suffisante), notamment des psychologues qui sont indispensables étant donné qu'ils sont les spécialistes de la santé mentale, soit de la cognition (apprentissage), du comportement et des affects.

L'intégration des services professionnels offerts dans différents réseaux

Recommandation 8

À défaut de pouvoir concrétiser ou actualiser de façon efficace *l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation* et d'envisager la formalisation d'une pareille entente de complémentarité avec le réseau privé, que soit révisé à la hausse le plancher d'effectif professionnel, notamment en ce qui concerne les psychologues.

La formation initiale des enseignants

Recommandation 9

Considérant le rôle primordial des enseignants et la nécessité par conséquent de bien les outiller, que soit révisée leur formation initiale pour tenir compte notamment des avancées de la science en matière de pédagogie, de même que des défis particuliers qu'ils auront à relever auprès des enfants d'âge préscolaire, des EHDAA et de leurs vulnérabilités.

La contribution des professionnels à la formation continue

Recommandation 10

Que les professionnels et intervenants spécialisés de l'équipe-école soient mobilisés à la formation continue de leurs collègues, des enseignants et de la direction, et ce, en fonction de leur expertise propre.

Recommandation 11

Que l'on prévoie la mise sur pied d'activités de formation continue pour répondre aux besoins particuliers des différents professionnels ou intervenants spécialisés.

Recommandation 12

De façon plus générale, que l'on donne accès dans tous les milieux scolaires aux données probantes notamment celles relatives à la pédagogie, que soit systématisée la révision des façons de faire en conséquence et que soit évaluée la pratique de tous les intervenants, y compris les enseignants, à la lumière de ces données.

Une véritable reconnaissance universitaire de la psychologie scolaire : le rétablissement de la formation initiale des psychologues scolaires

Recommandation 13

Que les universités du Québec se concertent pour mettre rapidement en place (d'ici 2022 au plus tard) des programmes de formation rigoureux et spécifiques à la psychologie scolaire de sorte qu'un nombre suffisant de psychologues scolaires soient formés pour répondre aux besoins des élèves.

Des décisions éducatives résolument basées sur des données probantes

Recommandation 14

Qu'un Institut national d'excellence en éducation (INEÉ) indépendant soit créé pour soutenir les décisions et les services éducatifs et que soit envisagée la participation active aux travaux de cet institut des ordres professionnels, dont les membres œuvrent au sein du réseau de l'éducation.

La réussite éducative : connaître les profils psychologiques des élèves pour mieux s'adapter

Il n'est pas possible de se soucier de la réussite éducative des élèves sans prendre en considération leur fonctionnement psychologique et mental et nous vous proposons dans ce qui suit un aperçu de ce qui les caractérise en fonction de quelques paramètres. On verra que les enjeux pour les uns et pour les autres ne sont pas les mêmes et que l'école doit s'adapter.

L'encadrement préscolaire : la maternelle 4 ans

Les enfants de 4 ans n'ont certainement pas les mêmes besoins ni les mêmes capacités d'apprentissage que ceux de 5 ans et les enfants de 4 et 5 ans diffèrent également sur ces mêmes plans des enfants d'âge scolaire.

L'importance du jeu

On aurait tort d'engager trop tôt les enfants d'âge préscolaire dans un curriculum résolument « scolaire ». La petite-enfance, c'est le jeu... on dit même que jouer c'est le travail des tout-petits. C'est par le jeu qu'ils se pratiquent en somme à vivre, c'est par le jeu libre qu'ils expriment leurs besoins, qu'ils créent des situations d'apprentissage en lien avec leurs besoins et capacités développementales, qu'ils reproduisent et répètent des situations ou des scénarios qui leur permettront d'intégrer à leur rythme ce qu'il faut pour s'adapter au monde dans lequel ils évoluent. Ils ont besoin d'un espace paradoxalement rempli et vide, suffisamment rempli pour une juste stimulation de leur potentiel et suffisamment libéré des contraintes d'action ou de rendement pour qu'ils aillent à la rencontre d'eux-mêmes, pour qu'ils structurent eux-mêmes cet espace en fonction de ce qu'ils sont et de ce qu'ils vivent. Ils doivent être entourés d'adultes bienveillants qui les encadrent, les protègent et les stimulent, mais aussi qui sont à leur écoute, qui les laissent être sans pour autant les livrer à eux-mêmes.

Des vulnérabilités particulières

Les filles et les garçons peuvent être assez semblables notamment en ce qui a trait aux enjeux développementaux, mais ils ne franchissent pas nécessairement les mêmes étapes en même temps. De fait, on constate des différences dont il faut certainement tenir compte, différences que rapporte une enquête récente⁶ :

- une proportion relativement importante de garçons et de filles sont vulnérables, et ce, sur le plan de la santé physique et du bien-être, des compétences sociales, de la maturité affective, du développement cognitif et langagier, des habiletés de communication et des connaissances générales;
- les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles (33 % contre 18 %) à être vulnérables dans au moins un domaine de développement, l'écart entre garçons et filles ayant tendance à se maintenir dans le temps;
- 11,9 % des filles, comparativement à 18,8 % pour les garçons, quittent les bancs d'école sans obtenir leur diplôme d'études secondaires;

⁶ *Mieux soutenir nos garçons. Cadre de référence*. Document produit en 2017 accessible à l'adresse suivante : http://famillaction.org/data/documents/Cadre_referance_Mieux_soutenir_nos_garcons_V-web.pdf

- les difficultés des filles passent souvent sous les radars étant donné leur nature plus discrète;
- il y a des écarts dans les capacités des garçons et des filles à répondre aux exigences scolaires notamment à 3 ans et à 5 ans, de même que des différences dans les modes de socialisation;
- les stéréotypes sexuels et les définitions de la masculinité et de la féminité qui leur sont associées s'ils sont véhiculés ont un impact sur l'engagement des garçons et des filles à l'école, et ce, en défaveur des premiers.

De plus, cette même enquête rapporte que :

- les enfants n'ayant pas fréquenté régulièrement un service de garde avant l'entrée à la maternelle sont proportionnellement plus nombreux que les autres (36 % contre 22 %) à présenter une vulnérabilité dans au moins un domaine de développement;
- la relation établie entre l'enfant et son enseignante de maternelle peut avoir une influence à long terme sur ses résultats scolaires et ses comportements.

Nous considérons qu'il faut très tôt s'attaquer à ces problématiques et c'est dans ce sens que nous semble aller la *Politique* qui précise que le gouvernement :

« [...] poursuivra le déploiement de la maternelle 4 ans à temps plein en complémentarité avec l'offre des services de garde éducatifs à l'enfance. »

L'OPQ appuie cette volonté, puisqu'il faut agir très tôt, précocement, pour soutenir notamment l'apprentissage du français, ou de la langue de scolarisation, l'acquisition des prérequis de la lecture, et le développement des habiletés sociales, tout en tenant compte du développement affectif et cognitif propre aux tout-petits. Cela signifie par ailleurs qu'il faut les encadrer adéquatement et, pour ce faire, il faut envisager la présence auprès d'eux d'une éducatrice et d'une enseignante dans un ratio ajusté à leurs besoins et capacités sur les plans intellectuel, cognitif, affectif et social⁷.

L'OPQ ne peut toutefois se prononcer sur les moyens à savoir si on doit procéder au déploiement d'une maternelle 4 ans obligatoire ou plutôt au déploiement de services de garde enrichis, mais il faut que tous les enfants de 4 ans, y inclus ceux des milieux défavorisés qu'on retrouve peu dans les services de garde et qui sont plus vulnérables que les autres, puissent les fréquenter et bénéficier de l'encadrement nécessaire à leur juste stimulation. On peut raisonnablement croire qu'offrir ces services (de maternelle, de garde ou autres) gratuitement pourrait avoir le même effet que les rendre obligatoires.

En bref, le défi c'est de permettre à l'enfant de jouer et de faire des découvertes et d'éviter de forcer des apprentissages alors qu'ils n'y seraient pas prêts. Il faut donc prendre en compte que les enfants de 4 ans ne peuvent pas qu'être soumis à des impératifs « scolaires » où dès leur jeune âge ils auraient à répondre à des exigences extérieures, à un horaire imposé et à un agenda chargé qui ne leur laisseraient que trop peu d'espace pour être. Barnett (2011) souligne

⁷ C'est entre autres l'encadrement qu'on trouve en Ontario.

d'ailleurs l'importance que les enseignants de la maternelle favorisent des jeux, non seulement initiés par eux, mais aussi par les enfants eux-mêmes et que la présence d'un équilibre sur ce plan est associée à de plus grands gains sur le plan cognitif⁸.

Il faudrait par ailleurs offrir, peu importe le lieu, un environnement et un espace adapté aux tout-petits, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans les écoles actuelles.

La « maternelle 4 ans », ou ce qui en tiendrait lieu, doit permettre de reconnaître très tôt les besoins de certains enfants qui vivent des difficultés particulières. Il faut y faire place au dépistage des enfants à risque (retard de langage, difficultés d'apprentissage, abus, négligence, etc.) si on veut véritablement agir précocement. Mais ce dépistage doit être rigoureux, s'appuyer sur des indicateurs fiables pour ne pas laisser place aux fausses perceptions, aux croyances ou aux préjugés. Ajoutons en appui de cela ce que rapporte une enquête québécoise menée en 2012⁹ :

« Concernant le statut d'élève à risque, l'enquête nous apprend que trois élèves à risque sur quatre sont vulnérables dans au moins un domaine de développement (77 %), mais indique aussi que deux enfants vulnérables sur trois (65 % des enfants vulnérables) ne sont pas considérés à risque par les enseignants. Ce dernier résultat mérite certaines explications. Le mode et la rapidité de dépistage des élèves à risque peuvent différer d'un enseignant, d'une direction d'école ou d'une commission scolaire à l'autre. Il se peut aussi que des enfants n'aient pas été considérés à risque dans leur milieu scolaire, mais qu'ils bénéficient d'une pédagogie adaptée à leurs propres difficultés. La vulnérabilité selon le statut d'élève à risque et selon le type de services de professionnels non enseignants reçus devrait être examinée de façon plus approfondie et par domaine de développement des enfants. »

L'intervention précoce dès 4 ans

Recommandation 1

Que la maternelle 4 ans soit offerte à tous les enfants du Québec, sous la responsabilité d'une équipe de deux personnes composée d'une éducatrice à la petite enfance et d'une enseignante du préscolaire suffisamment formées aux risques et anomalies développementales, logée à la garderie ou à l'école, selon les modalités qui conviennent le mieux à chacun des milieux scolaires et des communautés.

Que cela comprenne le suivi par des professionnels, notamment des psychologues, des enfants à risque qu'il aura été possible de dépister afin d'intervenir précocement.

Voir en Annexe 1 un aperçu de ce qu'on a implanté en Ontario.

⁸ Barnett, W. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333, 975-978.

⁹ Institut de la statistique du Québec (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 - Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives.*

Quelques enjeux propres à l'adolescence

On retrouve au niveau secondaire des élèves qui au primaire ont réussi tant bien que mal à passer, mais qui présentent des lacunes qui n'ont pas été identifiées et qui n'ont pas pu avoir accès à des services faute d'avoir été dépistés ou évalués comme il aurait fallu en raison, par exemple, du manque d'effectif professionnel. Ces élèves, qu'on a en un sens échappés, s'engagent résolument au secondaire dans un parcours d'échec.

À ceux-ci s'ajoutent les adolescents qui éprouvent des difficultés sur le plan scolaire en raison notamment de caractéristiques et d'enjeux propres à ce stade de développement. En effet, les adolescents n'ont pas la maturité (affective, neuropsychologique) pour gérer de façon optimale leurs désirs immédiats, pour reporter à plus tard la gratification, pour tolérer la frustration et se projeter dans l'avenir. Cela occasionne des ratés dans leur parcours scolaire qui surviennent à un fort mauvais moment, soit à celui où leur rendement sera déterminant pour la suite de leur cheminement scolaire/professionnel et la place qu'ils occuperont plus tard dans la société.

L'adolescence comporte en effet des enjeux relatifs à l'affirmation de soi, à l'individuation ce qui souvent se manifeste sous forme de contestation du cadre imposé, enjeux qui se compliquent en raison de la perte de certains repères sociétaux. Il arrive ainsi que la transition à l'âge adulte nuise à la transition vers les études supérieures quand l'adolescent ne sait plus si aller à l'école répond aux désirs de ses parents ou aux siens propres. Ainsi, défier l'autorité, faire les choses différemment, ne pas répondre aux attentes, voire décevoir sont autant de façons de couper le cordon et de développer son identité propre. De plus, l'adolescent se cherche hors du lien avec ses parents et tant qu'il n'a pas de réponse sur ce qu'il est et ce qu'il veut, il peut lui être difficile d'investir des études qui peuvent lui paraître inopportunes, inconséquentes, décrochées de sa réalité, voire insensées à ce stade développemental. Tout cela n'est pas sans conséquence sur son avenir qui se joue à un moment charnière du cheminement scolaire.

Pour des parcours professionnel et universitaire adaptés et inclusifs

Le système éducatif québécois, avec tout ce qu'il comporte de comparaisons, de tri et de classement échappe plusieurs élèves qui vont soit échouer ou décrocher :

« Pourtant, le système actuel — fondé dès le début de la scolarisation sur une culture de sélection et de concurrence qui culmine avec la cote de rendement au collégial — fait que certains enfants sont exclus de la course avant même d'avoir eu le temps de développer leur confiance en leur capacité d'apprendre. De plus, la pression qui découle des méthodes de sélection actuelles n'est pas sans conséquence. Parmi les étudiants qui réussissent très bien au collégial ou qui accèdent à l'université dans les facultés les plus contingentes, se trouvent également des candidats à l'épuisement, victimes eux aussi des conséquences de la concurrence (Allard, 2016; Duchaine, 2012). Ils réussissent, certes, mais à quel prix? »¹⁰

Or la Politique précise :

¹⁰ Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. P. 19. Accessible à l'adresse suivante : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>

« La réussite éducative est à la mesure du potentiel et des aspirations de la personne » (p. 47) « [...] « Une école qui offre beaucoup, c'est une école qui permet de se développer, mais de se tromper aussi. » (P. 49)

La réussite éducative ne se mesure pas au nombre de diplômes universitaires qu'on délivre. En effet, le salut ne passe pas nécessairement par l'université, loin de là. Mais c'est tout comme quand on regarde la valeur accordée aux études universitaires et la teneur du curriculum scolaire. Au niveau secondaire, trop d'adolescents perdent tout intérêt aux études parce qu'on les force par exemple à suivre un parcours dit régulier alors qu'ils ont des intérêts pratiques et des aptitudes qu'ils pourraient mettre en valeur dans des parcours plus concrets. Le système actuel ne permettrait pas de leur répondre adéquatement et il faut à ces égards s'employer à valoriser la formation professionnelle et technique tout autant que la formation universitaire et ne pas considérer qu'il s'agit d'une « voie de garage » ou d'un parcours qu'on ne proposerait qu'à ceux qui ne réussissent pas ou qui seraient écrasés par la compétition. En vertu de cette volonté d'inclusion et d'adaptation dont fait état la *Politique*, il faut mieux intégrer les programmes de formation professionnelle pour permettre entre autres à ceux qui s'y retrouvent de développer un sentiment d'appartenance et de fierté, malgré qu'ils se soient engagés dans un parcours qui ne mène pas à des études supérieures.

Une formation professionnelle adaptée et inclusive

Recommandation 2

Que soit valorisée la formation professionnelle et technique et qu'elle soit intégrée dans le parcours régulier en vue de la sortir de la marginalité, de maintenir l'intérêt et de développer le potentiel de ceux pour qui le curriculum scolaire actuel ne répond pas à leurs habiletés, intérêts et aptitudes.

L'organisation de services adaptés et inclusifs

L'inclusion de tous et l'adaptation des services doivent viser le développement et le maintien d'un sentiment d'appartenance et de l'estime de soi, de même que prévenir la stigmatisation qui est très souvent associée aux élèves qui fréquentent des classes particulières en raison, par exemple, de troubles d'apprentissage.

L'organisation des services doit s'appuyer sur l'importance de reconnaître l'égale dignité des individus et sur l'approche par les capacités, comme le soutient d'ailleurs le Conseil supérieur de l'éducation dans un rapport publié en 2016 :

« Elle consiste à sortir de la logique de la déficience et de la compensation. Par un effet non désiré de la forme scolaire traditionnelle, pensée principalement en fonction du volet instruire de la mission de l'école, les différences naturelles de rythme, d'intérêt et de talent sont traitées comme des retards à combler. L'école se trouve ainsi à transformer des différences en inégalités. Pour sortir de cette logique, il paraît essentiel de valoriser toutes les missions de l'école : reconnaître la diversité

des personnes, valoriser différents types de parcours et évaluer sans classer prématurément permettront de qualifier davantage de jeunes. »¹¹

Ouvrons une parenthèse pour souligner que l'approche dite par les capacités doit être appliquée à tous les élèves, y inclus les plus doués qui, si on oublie de les considérer, risquent de perdre leur motivation, de décrocher, voire de se trouver parmi la cohorte des EHDAA.

À ces égards, on fait souvent référence à deux (2) grands types de modèles soit les modèles catégoriels¹² et les modèles centrés sur les besoins. En vertu des définitions qu'on donne de chacun de ces types de modèles, les modèles catégoriels mettent l'accent sur un diagnostic (ex. : trouble mental), un handicap ou un déficit alors que les modèles centrés sur les besoins mettent l'accent sur les forces, les besoins et les aptitudes.¹³ La description qu'on retrouve de chacun de ces types de modèles ne permet pas toujours de voir qu'ils sont complémentaires alors que la perception qu'on a des modèles catégoriels est quelque peu réductive, voire péjorative. En regard de la volonté d'inclure tous les élèves et d'adapter l'école aux élèves et non l'inverse, on présente les modèles catégoriels comme inefficaces et contreproductifs, pour ne pas dire à proscrire, et à l'opposé on présente les modèles centrés sur les besoins comme plus naturellement rattachés aux valeurs d'inclusion.

Dans les faits, il faut voir dans quels contextes on utilise l'un ou l'autre de ces modèles, à quelles fins on y a recours et dans quelle mesure les uns auraient préséance sur les autres et auraient ainsi des effets préjudiciables. Il est probable que les impacts sur l'inclusion des élèves ne soient pas tributaires des modèles, chacun pouvant avoir leur pertinence, mais plutôt de la portée qu'on donne aux conclusions que ces différents modèles permettent de tirer.

Les modèles centrés sur les besoins

Il y a certainement consensus pour soutenir, comme le font depuis longtemps de nombreux experts, qu'il faut mettre fin à l'approche « attendre l'échec » (wait-to-fail) pour identifier les élèves à risque d'échec ou d'abandon scolaires. C'est d'ailleurs en concordance avec la politique actuelle de l'adaptation scolaire qui recommande d'agir tôt, dès l'apparition des premiers signes de difficultés chez l'enfant. Il faut ainsi miser sur une approche axée sur la prévention, ce qui implique d'agir précocement, soit en amont des difficultés, rapidement et de façon continue (*Politique, Enjeu 1*), sans attendre non plus l'obtention d'un diagnostic quelconque. Cela ne signifie pas toutefois qu'il faille agir sans avoir procédé à une certaine évaluation, car autrement on risquerait d'offrir des services qui ne correspondent pas aux besoins des élèves. Attendre, c'est risquer que les difficultés d'apprentissage deviennent insurmontables et engager ainsi l'élève sur la voie de la marginalisation et de l'échec.

¹¹ Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. P. 69. Accessible à l'adresse suivante :

<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>

¹² On identifie souvent le modèle catégoriel comme étant le modèle « médical ». Il peut être inconvenant de recourir à un tel qualificatif alors qu'on pourrait associer la profession médicale à des pratiques qu'on juge douteuses ou impertinentes.

¹³ Voir le document produit en 2015 par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan intitulé : *L'actualisation d'un modèle d'intervention centré sur les besoins*.

La RAI

Le modèle de réponse à l'intervention, la RAI, est un modèle qui, à ces égards, a fait ses preuves et dont les vertus sont de plus en plus reconnues¹⁴. La RAI opérationnalise en quelque sorte les grands principes d'inclusion et de prévention de la *Politique d'adaptation scolaire* de 1999 et de l'actuelle *Politique*. Desrochers et coll. (2016) précisent à propos de la RAI :

« [La RAI] vise à faire progresser tous les élèves dans le parcours défini par le programme de formation. Pour atteindre cet objectif, on propose a) d'adopter des pratiques enseignantes dont l'efficacité réelle a été démontrée par la recherche, b) de mener un dépistage universel régulièrement pour identifier les élèves à risque de difficultés d'apprentissage ou ceux qui présentent déjà de telles difficultés, c) d'adapter les modalités d'intervention pédagogique à la réponse de chaque élève à l'enseignement dispensé, d) de mesurer les progrès des élèves pour vérifier l'impact de l'intensification des interventions pédagogiques et e) d'appuyer les décisions relatives aux élèves sur des données et non sur des impressions [...].¹⁵

L'implantation de la RAI prévoit le recours à un dépistage axé sur le curriculum, universel et régulier (au moins trois [3] fois par année) à la maternelle et au primaire de sorte qu'on puisse identifier les élèves qui ne répondent pas adéquatement à l'enseignement dispensé au premier palier. Rappelons que cet enseignement doit s'appuyer sur des pratiques éducatives démontrées efficaces par la recherche, ce qui ne serait pas toujours le cas sur le terrain. L'enjeu d'un tel dépistage est d'éviter les *faux positifs* et les *faux négatifs*. On nous rapporte qu'actuellement la proportion des *faux positifs* et des *faux négatifs* que génèrent les dépistages serait préoccupante. C'est pourquoi il faut disposer au moment opportun d'outils dont la validité et la fidélité ont été éprouvées et engager des professionnels qualifiés qui utilisent avec rigueur et compétences de tels outils.¹⁶

Il faut noter enfin que la RAI n'est pas implantée partout au Québec et son recours, là où elle est implantée, est à géométrie variable. Même que l'application de ce modèle n'est pas toujours aussi rigoureuse et soutenue qu'attendu étant donné l'absence d'aménagements sur le plan de l'organisation et sur le plan de la qualification du personnel. Cela a pour effet de porter atteinte à son efficacité¹⁷.

¹⁴ À noter que le MÉESR fait référence à ce modèle notamment dans l'un de ses documents publié en 2012 intitulé : *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans. Soutien aux élèves pour le développement de la compétence à lire*. (p. 11-13). Le document est accessible à l'adresse suivante : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Referentiel-Lecture_section1.pdf

¹⁵ Il faut faire attention en ce qui concerne le dépistage systématique. Nous comprenons qu'il ne s'agit pas tant de dépister la présence d'un trouble en tant que tel, mais bien de relever la présence de difficultés et de pister les progrès que font les élèves, ce qui permet de limiter les impacts de faux positifs ou de faux négatifs qui peuvent être fréquents.

¹⁶ Voir à ce sujet Desrochers, A. Laplante, L., Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire, p. 298-300.

¹⁷ À cet égard, le document intitulé *Équipe stratégique scolaire*, produit en 2014 par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick présente son modèle de livraison des services d'appui, la pyramide d'intervention du modèle RAI et les rôles des différents profes-

Le soutien aux comportements positifs inscrit dans un modèle RAI

On peut recourir à la RAI pour d'autres problématiques que celle liée à la gestion des apprentissages, comme la gestion des comportements (RAIC) :

« L'implantation du système de Soutien au Comportement Positif (SCP) à la Commission scolaire des Laurentides a débuté en 2012 et son efficacité a été démontrée dès la première année d'expérimentation. Quatre ans plus tard, plus de 90 % des élèves sont exposés aux effets reconnus de ce système de gestion des comportements. Pour la première cohorte d'écoles primaires exposée à ce système, nous avons observé une réduction de 53 % des sorties de classes sur une période de quatre ans. Nous avons également noté une diminution de 62 % des événements majeurs ainsi qu'une diminution de 89 % des actes d'intimidation pour la même période. »¹⁸

L'adoption d'un rationnel commun de prévention et d'intervention

Recommandation 3

Afin de s'assurer que soient priorisées les interventions centrées sur les besoins, que le modèle de réponse à l'intervention (RAI), implanté et appliqué avec la rigueur requise, devienne la référence dans l'offre des services éducatifs et psychologiques offerts aux jeunes et à leur famille.¹⁹

Les modèles catégoriels

Les psychologues, en raison de leurs compétences et habilitations légales, sont particulièrement mobilisés lorsqu'il s'agit d'identifier des élèves porteurs d'un handicap, d'un déficit ou d'un trouble mental. Ce sont en effet des élèves auxquels il faut porter une attention particulière étant donné que leurs difficultés sont plus susceptibles de résister aux efforts du milieu pour y remédier. Il faut noter que l'évaluation du handicap, du déficit ou du trouble mental est requise lorsqu'il s'agit de dresser le portrait de l'élève, de faire le bilan de ses ressources et d'identifier des besoins particuliers et sert à établir le plan d'intervention. Toutefois ce type d'évaluations, qui s'inscrivent dans ce qu'on désigne comme des modèles catégoriels, ne peut être la seule porte d'entrée pour l'obtention de services et si on réagit négativement aux modèles catégoriels, c'est parce que trop souvent on exige la production d'un « diagnostic » pour délivrer des services, nonobstant les besoins manifestes des élèves et malgré les orientations du MÉESR. C'est entre autres ce qui se produit lorsqu'il y a dérive dans l'application du programme actuel d'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficul-

sionnels impliqués. Le document est accessible à l'adresse suivante :

<http://sargas.cm.umoncton.ca/PedagogieInclusive/Pdf/EquipeStrategiqueScolaire2014.pdf>. L'annexe XXX présente un extrait de ce document relatif à l'implication des psychologues.

¹⁸ Cela renvoie au programme RAIC implanté à la Commission scolaire des Laurentides (CSL). La citation est extraite d'un document produit en 2016 et accessible à l'adresse suivante :

http://r-libre.telug.ca/1049/1/PRJ%202483_Prelims.pdf

¹⁹ Desrochers, A. Laplante, L., Brodeur, M. (2016) soulignent l'importance de ces enjeux et élaborent sur les conditions nécessaires à une mise en œuvre efficace de la RAI.

té d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)²⁰, dérive qui justifie l'orientation de la Politique qui va comme suit :

« Pour favoriser des interventions précoces, rapides et continues auprès de tous les enfants et de tous les élèves, le gouvernement :

- *révisera le modèle de financement des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage; » (P. 41)*

L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)

L'OPQ considère tout à fait opportun de procéder à la révision du mode de financement actuel des services éducatifs aux EHDA. En effet, ce mode de financement présente deux problèmes majeurs qui affectent le travail des psychologues scolaires.

Premièrement, il s'agit d'une approche de financement qui ne devrait jamais être mise en relation avec les services à offrir à un élève en particulier. L'article 1 de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) précise que tous les enfants du Québec, pas seulement ceux à qui on a attribué un « code de difficulté », ont droit aux services appropriés. Toute la politique de l'adaptation scolaire est basée sur l'évaluation des besoins particuliers de chacun. Les codes de difficulté sont destinés uniquement à la procédure de financement des commissions scolaires. L'intervenant scolaire doit toujours planifier son intervention en fonction des besoins particuliers de l'élève et les moduler dans le temps selon son évolution. L'outil préconisé par le MÉESR pour agir ainsi est le plan d'intervention. On comprend facilement que certains élèves instables au 30 septembre (date de la déclaration) puissent ne plus avoir besoin de services en janvier (par exemple dans des cas où le recours à la médication ou son ajustement aura été efficace) et que dans la même période d'autres cas puissent apparaître et nécessiter des services. Dans cette perspective, nous considérons que le rôle du psychologue scolaire doit rester centré sur les besoins de l'élève et non ceux des gestionnaires ou syndicats qui s'appuient sur un certain étiquetage pour justifier du financement.

Deuxièmement, les commissions scolaires doivent produire chaque année des déclarations d'effectif EHDA en appui de leurs demandes financières. Il y a donc chaque année de nouveaux élèves à identifier et des élèves déjà identifiés antérieurement dont on doit renouveler « l'étiquette ». Les demandes financières doivent ainsi être documentées, ce qui nécessite des rapports des professionnels de l'école, mais aussi des intervenants et professionnels du réseau de la santé et du réseau privé. Ce sont presque toujours les psychologues scolaires qui ont la charge de monter de volumineux dossiers.

L'effet est d'engorger les services d'évaluation des professionnels alors mobilisés, notamment les psychologues, et de restreindre leur engagement au sein de l'équipe-école. Ils ne sont donc plus aussi disponibles que souhaité pour répondre non seulement aux besoins des élèves, mais

²⁰ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDA). Document accessible à l'adresse :

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

aussi de leurs proches et des collègues qui gravitent autour des enfants. La mobilisation des psychologues n'est pas optimale quand ils doivent se consacrer à des tâches administratives et à des évaluations, dans certains cas inutiles ou superflues, plutôt que de réserver ce temps précieux aux services directs à offrir aux élèves et aux services « indirects » à offrir aux parents et aux proches de même qu'aux autres intervenants, notamment les enseignants qui ont aussi besoin de soutien professionnel pour mieux adapter leur enseignement aux élèves.

Le financement des services aux EHDAA

Recommandation 4

Que l'établissement obligatoire d'un « diagnostic » cesse d'être au Québec la condition de financement, de gestion de la convention collective des enseignants et de l'offre de services aux jeunes qui présentent des besoins relevant de l'adaptation scolaire.

La mobilisation des professionnels et des psychologues

La *Politique*, en p. 50, affirme que le gouvernement :

- « ajoutera dans chaque école primaire du Québec une intervenante ou un intervenant spécialisé pour assurer la liaison entre l'élève, sa famille et d'autres intervenants significatifs;
- établira un seuil minimal de services spécialisés et intégrés dans les écoles et les centres pour assurer une réponse équitable aux besoins des élèves; »

Ça prend toute une équipe pour assurer la réussite éducative et cette équipe doit pouvoir compter sur des professionnels qui sont actuellement trop peu nombreux, voire même absents de certaines écoles. C'est le cas notamment des psychologues et c'est la raison pour laquelle l'OPQ salue ces mesures annoncées par la *Politique*. On comprend qu'il s'agit ici de miser sur d'autres intervenants que les enseignants et les enseignants-ressources, notamment pour appuyer ces derniers. Le moins que l'on puisse dire est que le niveau actuel de services professionnels ne permet pas de répondre aux besoins, ce qui fait, pour donner un exemple, que les services offerts aux élèves qui présentent un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) se limitent à la seule évaluation, celle-ci n'ouvrant que sur un traitement médicamenteux, traitement quasi « par défaut » en l'absence d'alternative ou de traitements complémentaires²¹.

²¹ À noter que cela contribue notamment à la hausse de prescriptions médicamenteuses alors qu'il ne s'agit pas nécessairement du traitement de première intention qu'il faille préconiser. Les lignes directrices canadiennes recommandent un traitement pharmacologique en première intention chez tous les enfants présentant. En contraste, au Royaume-Uni les lignes directrices de National Institute for Health and Clinical Excellence (NICE) et celles du Scottish Intercollegiate Guidelines Network (SIGN) recommandent le recours au traitement pharmacologique en deuxième intention et exclusivement pour les enfants de 6 ans et plus présentant un TDAH sévère qui ne répondent pas ou refusent les interventions comportementales et psychosociales. Cette divergence de point de vue appuie la nécessité de bien évaluer l'enfant qui nécessite certainement plus qu'un seul traitement pharmacologique. Références : Canadian ADHD Resource Alliance (CADDRA) (2011). *Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)*. Document accessible à l'adresse : www.attentiondeficit-info.com. National Institute for Health and Clinical Excellence (NICE) (2008). *Attention deficit hyperactivity disorder: Diagnosis and management of ADHD in children young people and adults*.

L'orientation 1.2 de la *Politique*, soit agir de façon continue et concertée, signifie clairement qu'il faut accroître la présence des professionnels *dans chaque école* afin que leurs services soient réellement accessibles au bon moment et au bon endroit. Il sera cependant important de bien analyser ces besoins et de déterminer qui seront ces intervenants spécialisés et quelle en sera la masse critique requise pour qu'il y ait atteinte du seuil minimal de services dont fait mention l'Enjeu 3, p. 50.

Les psychologues

Le ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, dans son mot en p. 5 de la *Politique*, précise que l'essence de celle-ci repose sur :

« Une meilleure intégration des efforts. Un soutien approprié offert aux parents. Une responsabilité de tous les acteurs mieux assumée. »

Cela ne saurait se faire sans accroître la présence des psychologues dans le réseau de l'éducation. En effet, il nous apparaît inacceptable, inconcevable et inéquitable qu'un parent, qui demande expressément les services d'un psychologue pour leur enfant nécessitant des services spécialisés (parce qu'il est victime d'intimidation, qu'il a des intentions suicidaires, qu'il a des problèmes d'anxiété ou chez qui on soupçonne la présence d'un trouble du spectre de l'autisme) se fasse répondre qu'on n'offre pas de services psychologiques, qu'il n'y a pas de psychologues disponibles pour l'instant, qu'il y a une attente de 6 mois à 1 an ou encore se voit orienté vers le privé. Tarder à répondre, ou pire encore, ne pas répondre comme cela arrive trop souvent, c'est non seulement compromettre la réussite éducative de l'élève, mais aussi tout son avenir. Il faut s'occuper des élèves ET de leurs parents. Quand l'enfant éprouve des difficultés ou des problèmes à l'école, les parents peuvent douter de leurs capacités, se remettre en question et éventuellement se mobiliser de bonne foi, mais inadéquatement, ou encore se désengager, ce qui n'est certes pas souhaitable. Bref, il faut que l'école s'adresse tout aussi résolument à eux, soit plus présente à leurs besoins, tienne mieux compte de leurs ressources et limites et leur donne accès aux services des psychologues vers lesquels ils ont souvent le réflexe de se tourner.

Pour une évaluation rapide et rigoureuse des problématiques

Il peut être tout à fait indiqué de procéder à une évaluation de type « diagnostique ». C'est le cas, par exemple, lorsque les services additionnels déjà offerts ne suffisent pas pour résoudre les problèmes et que cela peut s'expliquer par la présence d'un trouble mental qu'il faut par conséquent identifier. Par exemple, des recherches ont associé le manque de sommeil, fréquent chez les adolescents, en raison de leur rythme circadien particulier, à des symptômes comme l'hyperactivité, la mauvaise humeur, l'impulsivité et une capacité de concentration limitée²². Il devient par conséquent important de faire une bonne évaluation de la problématique (diagnostique différentiel), puisque les façons de résoudre les difficultés ou de changer les comportements ne seront pas les mêmes si ce qui est en cause est un trouble mental avéré ou encore un manque de sommeil, un manque d'activités physiques, un trop grand nombre d'heures passées

Scottish Intercollegiate Guidelines Network (SING) (2009). *Management of attention deficit and hyperkinetic disorders in children and young people: A national clinical guideline*. Edinburgh, Scotland.

²² Voir entre autres Willingham, D.T. (2012-2013). Ask the cognitive scientist. Are Sleepy Students Learning? *American Educator*, 35-39.

devant le téléviseur, l'ordinateur ou la tablette numérique pour ne nommer que cela. Autre exemple, les troubles anxieux, les troubles dépressifs et les troubles alimentaires, relativement fréquents²³, ont également des impacts sur les apprentissages et les moyens à prendre pour aider les élèves qui en sont affectés ne sont certainement pas les mêmes que pour ceux qui ne le sont pas. On peut aussi confondre, en raison de leur impact sur les apprentissages, la déficience intellectuelle et les troubles du spectre de l'autisme ou encore les troubles anxieux et les TDAH. Dans ces derniers cas, le plan d'intervention pour l'un et pour l'autre ne peut certainement pas être le même.

Il est alors requis de procéder à évaluation en bonne et due forme, par un professionnel habilité afin notamment de :

- mieux cerner les causes de difficultés qui persistent, malgré la qualité éprouvée des services qui doivent être offerts²⁴;
- clarifier et identifier les besoins particuliers de l'élève;
- déterminer ou encore réorienter le plan de services;
- contribuer au choix des mesures d'accommodation ou de soutien à offrir.

L'évaluation doit bien sûr être justifiée et elle ne doit pas avoir pour effet d'étiqueter, de disqualifier et de marginaliser l'élève. Elle ne doit pas non plus servir de caution au désengagement du milieu qui conclurait que l'« insuffisance » ne tiendrait pas aux mesures inadéquates d'inclusion et d'adaptation ni à la qualité de l'enseignement prodigué, mais serait plutôt attribuable aux caractéristiques ou carences de l'élève.

La confirmation de la présence d'un trouble mental ou neuropsychologique est faite par le psychologue ou le neuropsychologue dans la perspective d'offrir les bons services ou encore de les adapter, de soutenir et d'accompagner plus adéquatement non seulement l'élève, mais aussi ses proches comme permet de le comprendre l'extrait qui suit des *Lignes directrices pour l'évaluation de la dyslexie chez les enfants*²⁵, extrait qui s'applique à bien d'autres troubles également :

« L'enfant qui ne réussit pas comme ses camarades de classe risque d'être affecté, entre autres sur le plan de l'estime de soi, s'il ne dispose pas d'explications justes et

²³ On peut lire en p. 26 du document produit en 2015 par le Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de l'Estrie – Centre hospitalier universitaire de Sherbrooke et intitulé *Prioriser la santé mentale et le bien-être en Estrie : 7 défis à relever ensemble* ce qui suit :

« La prévalence des diagnostics d'anxiété, de dépression ou de trouble alimentaire chez les élèves du secondaire est près de trois fois plus élevée chez ceux qui ont une faible estime de soi (25,1 %) que chez ceux qui ont une estime de soi moyenne ou élevée (8,6 %). La prévalence de ces troubles est près de deux fois plus élevée chez ceux qui ont un faible soutien social dans leur famille (18,0 %) que chez ceux qui ont plus de soutien social familial (9,4 %). »

Ce document est accessible à l'adresse : www.santeestrie.qc.ca.

²⁴ Il est possible que ce soit la présence d'un trouble mental qui explique qu'un élève ne réponde pas par exemple aux interventions offertes aux différents paliers de la RAI.

²⁵ Disponible à l'adresse suivante :

<https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/0/Lignes+directrices+pour+l%27%C3%A9valuation+de+la+dyslexie+chez+les+enfants/139edf81-9163-4060-9c66-06f02eee0ed8>

objectives de ses difficultés. Pour leur part, les parents, témoins plus ou moins impuissants des difficultés d'apprentissage de leur enfant, ne peuvent qu'être préoccupés, voire inquiets et perplexes. Ils peuvent interpréter de façon erronée les problèmes de leur enfant. Ils peuvent par exemple se questionner sur son intelligence, sa compétence, sa motivation, son comportement et son attitude en classe, sur sa relation avec son enseignant ou sur la compétence de celui-ci et sur son adaptation au groupe. Le fait que les causes des difficultés de l'enfant puissent ne pas être connues risque aussi d'affecter la relation parent-enfant et la dynamique familiale. Les parents pourraient ainsi perdre patience au moment des devoirs ou encore pourraient vouloir accentuer la pression et imposer à leur enfant de longues heures de travail consacrées à la lecture et à l'orthographe, ce qui peut être contre-indiqué en cas de dyslexie.

Confirmer la présence de dyslexie pourrait donc avoir un certain effet rassurant sur l'enfant et ses parents dans la mesure où cela leur permet de comprendre qu'ils ne sont pas à la source des difficultés et que des mesures peuvent être prises pour que l'enfant réussisse au meilleur de ses capacités. De plus, le trouble étant alors identifié, les parents seront plus à même de chercher de l'information et du soutien complémentaires auprès de différents professionnels, associations ou regroupements dédiés. » (P. 7)

Pour des interventions rapides et conséquentes

Les psychologues ne sont pas que compétents à évaluer. Ils savent également intervenir auprès des élèves, de leurs parents et familles, répondre aux demandes de consultation des intervenants, professionnels, enseignants et autres membres de la direction qu'ils côtoient, de même que leur donner de la formation et contribuer à l'élaboration d'un cadre de travail qui soit adapté aux besoins des élèves. Les services qu'ils offrent sont en lien avec toutes sortes de difficultés se répercutant sur le fonctionnement scolaire, dont les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, les problèmes d'attention ou d'hyperactivité, les fluctuations de la motivation, de l'estime de soi et du contrôle de soi, l'intimidation, l'anxiété, des habilités sociales déficitaires et les dysfonctions familiales.

Malheureusement, ils ne sont pas suffisamment nombreux et, comme dit précédemment, ils sont trop souvent engagés à la production de « diagnostics » qui répond à une logique administrative de financement des services plutôt que de services à offrir. Ils ont bien d'autres rôles qu'ils peuvent jouer comme en témoigne le *Cadre de pratique des psychologues qui œuvrent en milieu scolaire*²⁶. Non seulement sont-ils peu nombreux, mais on apprend d'un document du MÉESR qu'entre 2005 et 2015 on a perdu 8 % de l'effectif de psychologues alors qu'il y a une hausse marquée d'autres professionnels²⁷. Or, tous les professionnels ne sont pas interchan-

²⁶ Pour avoir l'information relative aux compétences des psychologues scolaires et aux mandats qui peuvent par conséquent leur être confiés, prendre connaissance du *Cadre de pratique des psychologues en milieu scolaire* qu'a élaboré l'OPQ. Ce document est accessible à l'adresse: <https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/pratique-milieu-scolaire/5285b830-19be-40f3-8846-c97a87e8e1db>

²⁷ Selon le document auquel nous avons eu accès, l'effectif de tous les professionnels autres que les psychologues s'est ainsi haussé : orthophonistes, 63%; ergothérapeutes, 160%; orthopédagogues, 60%;

geables et cet état de faits ne peut qu'affecter les services que les élèves sont légitimement en droit de recevoir. Il faut que le réseau de l'éducation, les élèves, leurs parents puissent rapidement avoir accès à toute la gamme de services qu'ils sont à même d'offrir, et ce, en temps opportun.

L'accès rapide aux services psychologiques

Recommandation 5

Qu'un plancher minimal de services professionnels soit établi dans toutes les écoles du Québec, indépendamment du nombre d'élèves qui la fréquentent, garantissant l'accès à un psychologue dans les 30 jours suivants la formulation d'une demande.

Les difficultés de recrutement des psychologues

On nous rapporte que des commissions scolaires, particulièrement celles hors des grands centres, peineraient à pourvoir les postes professionnels disponibles, notamment les postes de psychologue. Bien qu'il ne soit pas du mandat d'un ordre professionnel de veiller aux conditions de travail de ses membres, nous sommes préoccupés par l'accès limité aux services des psychologues dans le réseau de l'éducation et à cet égard nous souhaitons vous relayer des informations qui nous viennent du terrain considérant qu'il y a lieu de s'y arrêter, dans une perspective de maintenir et de susciter l'intérêt de poursuivre une carrière de psychologue scolaire au sein de ce réseau. Plusieurs psychologues nous soulignent que le poste de psychologue scolaire est assez peu attrayant en raison notamment :

- de la nature du travail demandé (confinement aux seules évaluations individuelles des élèves) et de l'impossibilité de déployer l'ensemble de leurs compétences pour intervenir;
- des conditions salariales;
- des espaces de travail dont ils disposent;
- du fait de ne pas avoir de « domicile fixe » ayant à travailler dans plusieurs établissements, ce qui nuit par ailleurs à leur intégration au sein de l'équipe-école;
- du fait d'être soumis à l'autorité de directions pouvant avoir une vision biaisée des compétences et du travail que peuvent faire les psychologues et leur imposer par conséquent un cadre qui ne convient pas;
- de l'absence de soutien des compétences spécifiques (mentorat, discussions de cas entre collègues psychologues, supervision, formation continue, etc.), soutien d'autant plus important pour les psychologues que les programmes universitaires de formation à l'exercice de la psychologie scolaire ont à peu près disparu;
- de l'épuisement professionnel dû au manque actuel de ressources et au non-remplacement des postes vacants.

Si tel est le cas, on peut comprendre que les psychologues puissent être tentés d'offrir leurs services ailleurs, notamment dans le cadre d'une pratique privée, mais ce mouvement porte

agents de réadaptation ou psychoéducateurs, 57%. Le document en référence est accessible à l'adresse suivante : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/16-129_Diffusion.pdf
Dossier 16310/16-129

atteinte aux services publics et à leur accès dans la mesure où les services en privé ne sont ni gratuits, ni intégrés. On y reviendra.

L'attrait et la rétention des psychologues

Recommandation 6

Que soient revues les conditions de travail pour attirer et retenir les psychologues, dans la perspective de se doter d'un plancher minimal de services professionnels dans toutes les écoles du Québec.

La présence professionnelle à proximité

Il faut voir à l'équité en matière d'accès aux services professionnels et au soutien de leur efficacité et efficience (accès aux bons services, offerts en temps opportun par les bons professionnels et au bon endroit). La règle de proximité compte ici pour beaucoup puisque la collaboration entre les différents professionnels et autres intervenants en milieu scolaire se développe de façon optimale quand tous ceux-ci se côtoient dans un même milieu²⁸. C'est en vertu de cette même règle que la clientèle pourra comprendre que ces professionnels font partie du milieu de vie qu'est l'école et sera plus ouverte à les consulter au besoin. Cette présence permet, par exemple aux élèves du niveau secondaire de prendre l'initiative, parfois spontanée, de frapper à la porte du psychologue, donnant ainsi à ce dernier la possibilité de s'adapter aux besoins et au rythme de sa clientèle. Il faut ajouter ici que les psychologues, peu nombreux, sont affectés à plusieurs écoles, pour ne pas dire que leurs services sont parfois tellement saupoudrés qu'on ne leur confie que des mandats ponctuels, peu significatifs en matière d'intervention ou de suivi. Offrir trop peu de services, ne pas être suffisamment présent sur place pour agir de façon déterminante (bien faire comprendre le rationnel et l'à-propos de leurs recommandations, contribuer à les mettre en application, éventuellement « coacher » l'équipe-école à cet effet) c'est comme ne pas être là. Pire encore, le travail des psychologues extérieurs au milieu scolaire, plutôt que d'avoir valeur contributive, risque d'être invalidé parce que perçu comme des tentatives « d'invasions barbares ».

La présence et la proximité des psychologues

Recommandation 7

Que soit accrue la présence au sein de l'équipe-école de différents professionnels (masse critique suffisante), notamment des psychologues qui sont indispensables étant donné qu'ils sont les spécialistes de la santé mentale, soit de la cognition (apprentissage), du comportement et des affects.

Pour une plus grande cohérence des actions professionnelles

Le défi ici tient au fait que tous les acteurs ne sont pas présents dans les mêmes milieux. En effet, bien que l'idéal puisse être que chaque école soit autonome sur le plan des services professionnels à rendre, il serait utopique de croire qu'on puisse éventuellement disposer dans chaque école de tous les professionnels requis pour répondre à tous les besoins. Force est par ailleurs

²⁸ Voir Craven, M., Blend R. (2006). Better Practices in Collaborative Mental Health Care: An Analysis of the Evidence Base. *Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 51.

de constater l'existence d'iniquité en matière d'accès aux professionnels. Par exemple, les parents les plus fortunés ou encore ceux qui détiennent des assurances, en l'absence de services, se tournent vers les psychologues exerçant en privé pour obtenir l'évaluation donnant accès à des services ou à des aides technologiques particuliers. Les autres doivent attendre, si tant est que le service soit offert à l'école, ou se résoudre à ne rien recevoir et, dans un cas comme dans l'autre, le préjudice que subit l'enfant est considérable. Et les parents et les enfants qui ont eu accès à des services hors école risquent aussi des préjudices du fait que les psychologues consultés n'étant pas présents à l'école ne peuvent évaluer le milieu, ni contextualiser autant que souhaité leurs conclusions, ni non plus participer au plan d'intervention ou intervenir en suivi sur le milieu et les intervenants qui y œuvrent. Pire encore, en raison par exemple de directives administratives actuelles, inadéquates ou appliquées avec rigidité (il en a été précédemment question), il se peut que le travail de ces professionnels hors du réseau public de l'éducation ne soit ni reconnu ni pris en compte par les autorités scolaires.

Il se peut aussi que les services requis par les élèves et leurs proches soient des services qui ne sont pas offerts à l'école en raison par exemple de problématiques de santé mentale plus importantes. Cela peut donc nécessiter de recourir à des professionnels qui œuvrent au sein du réseau de la santé ou encore en pratique privée. Malheureusement, ces professionnels sont trop souvent contraints à travailler en silo, sans possibilité d'enrichir leur compréhension des problèmes que vit l'élève, de coordonner leurs services et d'améliorer leurs pratiques respectives pour le bien de l'élève. Ces risques se sont même accrus récemment en raison des importantes réformes qui ont cours dans le réseau de la santé et de leur impact sur les ententes de service antérieures entre ce réseau et celui de l'éducation. Ce sont donc les élèves et leurs proches qui paient le prix, dans tous les sens de cette expression, d'une absence d'intégration des services de professionnels œuvrant dans des milieux différents.

L'intégration des services professionnels offerts dans différents réseaux

Recommandation 8

À défaut de pouvoir concrétiser ou actualiser de façon efficace l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation²⁹ et d'envisager la formalisation d'une pareille entente de complémentarité avec le réseau privé, que soit révisé à la hausse le plancher d'effectif professionnel, notamment en ce qui concerne les psychologues.

La formation initiale et la formation continue

En Ontario, où le taux de diplomation est passé de 68 % en 2004 à 84 % en 2014, on a amélioré la qualité de l'éducation en prenant appui sur la science. Parmi les initiatives qui ont contribué à ce succès, on a offert aux enseignants des formations produites par des experts en littératie et en numératie pour aider leurs élèves à acquérir des bases solides en lecture, en écriture et en

²⁹ Cette recommandation est d'autant plus importante que le réseau de la santé est en pleine reconfiguration, ce qui peut bouleverser les corridors de services déjà établis. Voir par ailleurs le feuillet d'information à l'adresse suivante : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Entente_MSSS_MELS_Feuille_FR.pdf

mathématiques. Ces formations proposent plusieurs stratégies d'apprentissage scientifiquement démontrées, dont l'enseignement explicite et la création de communautés d'apprentissage professionnelles. Il nous apparaît en ce sens tout à fait justifié que la Politique (Orientation 4.1) fasse état du besoin de renforcer la formation initiale et continue du personnel scolaire et du personnel des services de garde à l'enfance.

La formation des enseignants

Si on veut atteindre les objectifs du déploiement éventuel de la « maternelle 4 ans », il faut que les enseignants qui y seront mobilisés y soient adéquatement préparés, considérant notamment qu'il y a des différences importantes dans le développement et les capacités d'apprentissage entre les enfants de 4 ans et de 5 ans (préscolaire) et entre les enfants du préscolaire et de ceux du primaire. Or :

« Selon une recension complète des programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire offerts dans les universités québécoises francophones, les étudiants ont droit à deux ou trois cours consacrés au préscolaire, essentiellement à la maternelle 5 ans.

Cela représente un total de 6 à 19 crédits, sur un programme qui en compte 120. Ces données ont été compilées tout récemment par l'Équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance, qui réunit des chercheurs de plusieurs universités. [...] verdict : la formation est insuffisante pour préparer les futurs enseignants de maternelle 4 ans. »³⁰

En ce qui a trait aux EHDAA maintenant, le CSÉ affirmait que :

« L'intégration des EHDAA dans les classes ordinaires pose pourtant des défis et soulève des difficultés persistantes, notamment en lien avec la formation initiale et continue des enseignants, la nécessité d'une pédagogie différenciée orientée par les besoins des élèves, qui implique une nouvelle forme d'organisation du travail dans la classe, ainsi que la capacité d'allouer les ressources et le financement nécessaires. »³¹

Desrochers (2014) soutient de plus que :

« [...] la formation initiale aux pratiques efficaces est insuffisante, les enseignants ne se sentent pas bien préparés, la formation continue et l'accompagnement pédagogique dans le milieu scolaire ne permettent pas d'assurer les changements de pratique souhaités. »³²

³⁰ Extrait d'un article publié par Radio-Canada en janvier 2017, accessible à l'adresse suivante :

<http://beta.radio-canada.ca/nouvelle/1011952/futurs-enseignants-maternelle-4-ans-formation-experts>

³¹ Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. P. 31. Accessible à l'adresse suivante :

<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>

³² Tiré de : *Le modèle de réponse à l'intervention : un cadre pour mieux comprendre les conditions nécessaires au déploiement des meilleures pratiques en éducation*. Alain Desrochers, Université d'Ottawa et

Les pratiques traditionnelles ne seraient donc pas garantes de réussite éducative et les enseignants se trouvent livrés à eux-mêmes alors que leur formation les prépare mal à relever les défis que représentent les enfants d'âge préscolaire, les EHDAA et autres élèves vulnérables.

La formation initiale des enseignants

Recommandation 9

Considérant le rôle primordial des enseignants et la nécessité par conséquent de bien les outiller, que soit révisée leur formation initiale pour tenir compte notamment des avancées de la science en matière de pédagogie, de même que des défis particuliers qu'ils auront à relever auprès des enfants d'âge préscolaire, des EHDAA et de leurs vulnérabilités.

La formation continue

Force est de constater que, malgré les intentions annoncées, on nous rapporte que les conditions de travail dans le réseau public de la santé et de l'éducation ne favorisent pas actuellement l'engagement de son personnel en formation continue. Le défi est donc de prendre les moyens non seulement pour actualiser la formation initiale, mais aussi pour donner véritablement accès à de la formation continue qui soit porteuse de changement. Il faut de plus qu'on développe une véritable culture de formation continue, faire en sorte que celle-ci soit valorisée et incontournable. Sur ce plan, nous considérons qu'il faut miser sur la présence d'intervenants spécialisés au sein de l'équipe-école pour agir à titre de consultant et offrir de la formation continue aux autres intervenants ou enseignants, et ce, en fonction de leur expertise propre. En ce qui concerne plus précisément les psychologues, on doit maintenir et promouvoir leur engagement dans des activités de formation continue qui soient liées à leur champ d'exercice et à leur mandat spécifique.³³

La contribution des professionnels à la formation continue

Recommandation 10

Que les professionnels et intervenants spécialisés de l'équipe-école soient mobilisés à la formation continue de leurs collègues, des enseignants et de la direction, et ce, en fonction de leur expertise propre.

Recommandation 11

Que l'on prévoit la mise sur pied d'activités de formation continue pour répondre aux besoins particuliers des différents professionnels ou intervenants spécialisés.

Université du Québec à Montréal. Entretiens Jacques-Cartier. Persévérance scolaire : les conditions pour déployer les meilleures pratiques. 2 octobre 2014. Document accessible à l'adresse suivante :

<http://www.tedp.ca/Presentations%20PDF/Desrochers.pdf>

³³ Pour plus d'information sur les rôles et mandats des psychologues scolaires, voir le Cadre de pratique des psychologues en milieu scolaire, accessible à l'adresse suivante :

<https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/pratique-milieu-scolaire/5285b830-19be-40f3-8846-c97a87e8e1db>

Recommandation 12

De façon plus générale, que l'on donne accès dans tous les milieux scolaires aux données probantes notamment celles relatives à la pédagogie, que soit systématisée la révision des façons de faire en conséquence et que soit évaluée la pratique de tous les intervenants, y compris les enseignants, à la lumière de ces données.

La formation initiale des psychologues

En ce qui concerne maintenant plus spécifiquement les psychologues. Il faut savoir que la psychologie scolaire est un secteur particulier qui se distingue notamment du secteur de la psychologie clinique ou de la neuropsychologie et que ces deux derniers secteurs sont complémentaires. Or, il en a été question précédemment, depuis plusieurs années déjà, la presque totalité des départements universitaires de psychologie ont cessé de prodiguer l'enseignement spécifique de la psychologie scolaire, ce qui met à risque le développement et le maintien des compétences propres à ce secteur et fait en sorte que les universitaires ne soient pas attirés par cette pratique. L'OPQ de même que l'Association québécoise des psychologues scolaires (AQPS) le déplorent ouvertement, mais ils ne disposent pas nécessairement de leviers efficaces pour corriger cette situation. Il serait bien, en soutien de l'Orientation 4.1 de la *Politique*, que le MÉESR se penche sur cette question et travaille de concert avec l'OPQ et les universités pour que soit à nouveau offerte la formation à l'exercice de la psychologie scolaire, ce qui par ailleurs aura un impact positif sur la recherche dans ce domaine particulier, recherche qui doit être menée ici pour répondre des particularités du Québec.

Une véritable reconnaissance universitaire de la psychologie scolaire : le rétablissement de la formation initiale des psychologues scolaires

Recommandation 13

Que les universités du Québec se concertent pour mettre rapidement en place (d'ici 2022 au plus tard) des programmes de formation rigoureux et spécifiques à la psychologie scolaire de sorte qu'un nombre suffisant de psychologues scolaires soient formés pour répondre aux besoins des élèves.

La création d'un institut national d'excellence en éducation

Comme dit précédemment, pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut prendre appui sur la science. Monique Brodeur, doyenne de la Faculté de l'Éducation de l'UQÀM, disait dans une entrevue à Radio-Canada³⁴ que ce qu'on fait dans les écoles au Québec n'est pas suffisamment appuyé par la science et qu'il faut, par conséquent, se mobiliser au transfert des connaissances.

Il n'existe pas au Québec d'instance indépendante et bien identifiée qui servirait un peu comme un guichet unique permettant de trouver de façon fiable les données scientifiques et professionnelles sur lesquelles appuyer le développement des modèles éducatifs. Un Institut national d'excellence en éducation (INEÉ) (*Politique*, Orientation 4.2, p. 55) pourrait certainement s'acquitter de ce mandat. L'INEÉ nous apparaît aussi nécessaire au réseau de l'éducation que

³⁴ *Les taux réels de diplomation au Québec* : Entrevue avec Monique Brodeur accessible à l'adresse suivante : <http://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/le-15-18/episodes/379644/audio-fil-du-lundi-24-avril-2017/22>

peut l'être l'Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS) au réseau de la santé. L'INEÉ permettrait donc d'identifier les pratiques d'excellence et d'en faire la diffusion.

Parmi les mandats que le MÉESR pourrait confier à l'INEÉ, il y aurait, pour ne donner que quelques exemples, ceux de dégager de la littérature scientifique et professionnelle ce que sont les meilleures pratiques en matière de réussite éducative relativement :

- à l'inclusion des EHDAA à l'école;
- à l'encadrement notamment des enfants de 4 et 5 ans, de celui des garçons et des filles, des adolescents, des élèves qui ont des comportements difficile;
- à l'élaboration, au développement, à l'intégration et à la valorisation de parcours professionnels ou axés sur l'emploi qui soient pertinents et valorisés tout autant que le parcours régulier;
- à l'ouverture de l'accès à l'université pour tous ceux qui en ont le potentiel et les intérêts.

L'INEÉ pourrait voir également à documenter ce qui se fait de mieux au Québec et ailleurs dans le monde (notamment ce qu'on a implanté en Ontario et en Iowa) en matière de pratiques novatrices et exemplaires et en favoriser le déploiement.

L'OPQ souhaite contribuer aux travaux de cet éventuel INEÉ et envisage, le cas échéant, de siéger sur des comités qu'il verrait à mettre sur pied en soutien de la mission qui lui sera confiée.

Des décisions éducatives résolument basées sur des données probantes

Recommandation 14

Qu'un Institut national d'excellence en éducation (INEÉ) indépendant soit créé pour soutenir les décisions et les services éducatifs et que soit envisagée la participation active aux travaux de cet institut des ordres professionnels, dont les membres œuvrent au sein du réseau de l'éducation.

Annexe 1 : Quelques ingrédients de réussite éducative

Il n'est pas vraiment utile de réinventer la roue et, à cet égard, il faut pouvoir se tourner vers ceux qui ont développé des « recettes » porteuses et envisager de se les approprier. Nous présenterons dans ce qui suit à titre indicatif, en vrac, de façon non exhaustive, ce qui nous paraît être des ingrédients de réussite éducative.

Le modèle ontarien

En Ontario, le taux de réussite éducative est supérieur à celui du Québec, succès qui tient probablement à plus d'une chose. Le *Journal de Québec*, sous la plume de Daphné Dion-Viens, a publié en 2015 une série d'articles faisant état de ce succès. La journaliste y présente notamment ce qu'elle identifie comme les cinq secrets de ce succès :

1. Une équipe d'intervention dans chaque école, ce qui renvoie notamment aux notions d'accessibilité et de proximité;
2. Des programmes axés sur le marché du travail, programmes qui répondent aux besoins de plusieurs de recevoir un enseignement concret qui donne plus de sens au curriculum scolaire, cela étant particulièrement porteur pour les garçons;
3. L'école obligatoire jusqu'à 18 ans, obligation assortie d'un encadrement et de suivis particuliers pour les décrocheurs;
4. Des enseignants mieux formés, ce qui implique le déploiement des ressources budgétaires additionnelles et des formations continues obligatoires particulières pour ceux qui œuvrent dans des écoles où le taux de réussite est inférieur à la moyenne provinciale;
5. Apprendre à lire en maternelle, maternelle à plein temps qui permet à la majorité d'entrer en première année en sachant lire.

En ce qui a trait plus précisément à l'encadrement préscolaire, on a institué les jardins d'enfants pour les 4 ans et la maternelle pour les 5 ans. Les jardins d'enfants sont conçus comme un lieu de soutien du bien-être et des capacités d'apprentissage des enfants et où on met à profit la curiosité et l'exubérance naturelle à leur âge. Il ne s'agit donc pas d'imposer à tous les enfants de faire la même chose au même moment de la même façon, mais bien de reconnaître leurs besoins particuliers, leur rythme et leur style d'apprentissage. Voici ce qu'on peut lire à propos du programme de la maternelle et du jardin d'enfants dans un document produit en 2016 par le ministère de l'Éducation de l'Ontario³⁵ :

« Les objectifs de ce programme sont les suivants :

- *poser des bases solides pour favoriser l'apprentissage des enfants, en proposant une journée intégrée d'apprentissage;*
- *fournir un environnement d'apprentissage axé sur le jeu et l'enquête;*
- *favoriser une transition harmonieuse vers la 1re année;*
- *améliorer les chances de réussite des enfants, tant à l'école qu'à l'extérieur du cadre scolaire;*

³⁵ Il s'agit de : *Les écoles de l'Ontario – De la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année – Politique et programmes*, accessible à l'adresse suivante : http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/onschools_2016f.pdf

- *favoriser la construction identitaire.*

L'apprentissage par le jeu et l'enquête du programme de la maternelle et du jardin d'enfants est lié à quatre domaines qui appuient et favorisent la manière intégrée par laquelle l'apprentissage se produit tout naturellement chez les enfants. Ces domaines portent sur les aspects d'apprentissage essentiels du développement des jeunes enfants, qui sont : l'appartenance et la contribution; l'autorégulation et le bien-être; la manifestation des apprentissages en littérature et en mathématiques; et, la résolution de problèmes et l'innovation. » (P. 28-29)

Le système éducatif de l'Iowa

En 2011, le Journal de Montréal publiait en exclusivité un article de Sébastien Ménard sur la recette du succès en IOWA à la suite d'une visite de quatre écoles de cet État. Ce reportage soulignait notamment qu'il existe des moyens de lutter efficacement contre le décrochage des garçons, statistiques à l'appui. Parmi les éléments rapportés, mentionnons les suivants :

- Le développement d'un « sentiment d'appartenance » à l'école par l'intégration des élèves à des équipes sportives;
- La flexibilité dans l'élaboration des horaires, notamment pour les adolescents, par le recours par exemple à l'école du soir ou encore aux cours « en ligne », ce qui permet de s'adapter à leur rythme et aussi leur laisse la possibilité d'avoir un travail rémunéré en parallèle (particulièrement important dans les milieux défavorisés);
- La mobilisation de l'équivalent de notre DPJ quand un jeune décroche de l'école avant l'âge de 16 ans, ce que prescrit la loi;
- Le virage technologique impliquant le recours à un équipement informatique performant, ce qui peut exiger de mettre à la disposition de chacun des élèves des ordinateurs portables reliés à un réseau internet sans fil ou des tablettes numériques;
- Une disponibilité accrue des enseignants (ce qui implique une certaine souplesse des conventions collectives), plus facilement accessibles grâce à l'outillage informatique dont les élèves disposent.

Annexe 2 : Le rôle des psychologues dans la RAI

Ce qui suit est extrait intégralement du document intitulé *Équipe stratégique scolaire*, produit en 2014 par le ministère de l'Éducation et du Développement de la Petite Enfance du Nouveau-Brunswick, p. 69-71. Nous comprenons que ce ministère a fait l'effort de ventiler l'implication des psychologues en fonction des trois (3) paliers de la RAI. Il faut préciser ici que, peu importe que le modèle de la RAI soit adopté ou non, les rôles et mandats des psychologues dont on fait ici état demeurent les mêmes. En témoigne d'ailleurs le *Cadre de pratique des psychologues exerçant en milieu scolaire* qu'a produit l'OPQ³⁶

Palier 1 : Niveau universel

Les interventions du palier 1 sont axées sur la prévention et sur la promotion de la santé mentale des élèves dans un milieu inclusif et propice à l'apprentissage. La ou le psychologue scolaire, par sa présence régulière à l'école et aux rencontres des équipes stratégiques scolaires, agit comme accompagnatrice ou accompagnateur, formatrice ou formateur et fait de la consultation auprès du personnel scolaire, des parents et des élèves.

La ou le psychologue scolaire peut :

- *Donner de la formation à la communauté scolaire sur des sujets tels que :*
 - *la sensibilisation aux besoins particuliers des élèves comme les troubles d'apprentissage, de développement, de comportement et de santé mentale;*
 - *la gestion du comportement;*
 - *la santé mentale (ex. : gestion du stress, anxiété).*
- *Sensibiliser le personnel scolaire et les autres professionnels concernant le rôle du psychologue scolaire, de la résidente ou du résident en psychologie scolaire et de la psychométricienne ou du psychométricien scolaire.*
- *Participer à la planification de différentes initiatives (ex. : Le Maillon, stratégies de lutte contre l'homophobie, le racisme et l'intimidation).*
- *Conseiller le personnel scolaire en matière de stratégies gagnantes de gestion de la salle de classe et au sujet d'élèves éprouvant des difficultés particulières.*
- *Animer à l'intention des élèves des sessions en classe en fonction des besoins cernés par l'équipe stratégique scolaire.*
- *Accompagner les enseignantes et les enseignants en salle de classe dans la mise en œuvre de stratégies de promotion de la santé mentale des élèves.*
- *Accompagner les enseignantes et les enseignants dans la mise en œuvre de stratégies en classe liées à la douance, aux troubles d'apprentissage, de comportement, de développement et de santé mentale :*
 - *modéliser des interventions à l'intention des enseignantes et des enseignants;*
 - *modéliser des interventions à l'intention des assistantes ou assistants en éducation;*
 - *faire de l'observation en salle de classe;*

³⁶ Ce document est accessible à l'adresse suivante :

<https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/pratique-milieu-scolaire/5285b830-19be-40f3-8846-c97a87e8e1db>

- *réaliser des interventions en petits groupes, en salle de classe.*
- *Donner des consultations aux équipes collaboratives de l'école (CAP).*
- *Collaborer avec les autres professionnelles ou professionnels qui travaillent auprès des enseignantes et des enseignants (ex. : travailleuses et travailleurs sociaux scolaires, orthophonistes scolaires, enseignantes-ressources ou enseignants-ressources, direction de l'école, etc.).*
- *Participer à l'analyse des résultats d'un dépistage systématique au niveau de la santé mentale, de l'intimidation, du climat scolaire, etc.*
- *Participer aux rencontres des équipes collaboratives des psychologues scolaires, des psychométriciennes et psychométriciens scolaires et des résidentes et résidents en psychologie scolaire.*
- *Participer à des initiatives avec des organismes externes dans le but de promouvoir la santé mentale des élèves.*
- *Collaborer avec la direction et le personnel scolaire à l'élaboration du plan de l'école quant au milieu propice à l'apprentissage.*
- *Appuyer la direction, le personnel scolaire et les élèves à la suite d'un événement tragique.*
- *Poursuivre leur perfectionnement professionnel à l'aide de la recherche, de lectures ou en participant à des formations.*
- *Participer à l'analyse trimestrielle des résultats scolaires des élèves.*
- *Participer aux divers processus de transition, à savoir le passage :*
 - *de la petite enfance au scolaire;*
 - *du primaire au secondaire;*
 - *du secondaire au postsecondaire;*
 - *du secondaire au marché du travail.*
- *Superviser les stagiaires, les internes, les psychométriciennes ou les psychométriciens scolaires et les résidentes et résidents en psychologie scolaire en vue de promouvoir la profession et l'accès aux services de psychologie dans le milieu scolaire. Notons que ce rôle appartient uniquement aux psychologues scolaires.*

Palier 2 : Enseignement supplémentaire ciblé

Au palier 2, des interventions ciblées sont offertes aux élèves se heurtant à divers défis dans un ou plusieurs domaines malgré la réalisation d'interventions du palier 1. Des stratégies, des interventions à court terme et des accommodations sont offertes en vue de remédier aux problèmes ou de compenser les difficultés éprouvées par les élèves. Les services du psychologue scolaire peuvent inclure des interventions directes ou des interventions indirectes.

La ou le psychologue scolaire peut :

- *Appuyer leurs collègues des équipes stratégiques scolaires (ex. : faire l'étude des dossiers, participer à la révision des plans d'action ou d'intervention; offrir de l'accompagnement et des recommandations au personnel en vue de venir en aide aux élèves).*

- *Effectuer l'observation d'élèves afin de décider des stratégies d'intervention, de cerner les facteurs qui peuvent nuire à l'intervention et de fournir une rétroaction quant au progrès des élèves.*
- *Participer à des rencontres pour des élèves se heurtant à des difficultés particulières et formuler des recommandations.*
- *Apporter leur collaboration aux équipes stratégiques scolaires afin de trouver des solutions efficaces.*
- *Accompagner les enseignantes et les enseignants en salle de classe dans la mise en œuvre de stratégies visant à promouvoir la santé mentale et des comportements appropriés chez les élèves.*
- *Réaliser des interventions auprès de petits groupes d'élèves ayant un objectif commun.*
- *Animer des groupes de soutien pour les élèves (ex. : deuil, habiletés sociales, anxiété, gestion du stress, diversité sexuelle et de genre).*
- *Aiguiller le personnel scolaire, les élèves et leurs parents vers d'autres professionnels.*
- *Venir en aide aux personnes profondément touchées à la suite d'un événement tragique et orienter les élèves ou le personnel scolaire vers des services externes.*

Palier 3 : Niveau d'intervention intensive

Les élèves nécessitant des interventions à ce palier sont aux prises avec des difficultés graves et chroniques dans un ou plusieurs domaines. Ces élèves nécessitent des interventions intensives et individuelles qui dépassent en intensité celles des paliers 1 et 2.

La ou le psychologue scolaire peut :

- *Collaborer avec leurs collègues des équipes stratégiques scolaires (ex. : procéder à l'examen des dossiers, participer à l'élaboration des plans d'intervention; formuler des recommandations à l'intention du personnel pour venir en aide aux élèves).*
- *Enseigner explicitement et systématiquement l'habileté visée.*
- *Réaliser des interventions intensives individuellement ou en petits groupes de deux ou trois élèves.*
- *Réaliser des interventions éprouvées et validées par la recherche qui répondent aux besoins des élèves.*
- *Participer à l'élaboration des plans d'intervention comportementale ou scolaire.*
- *Effectuer les évaluations psychologiques recommandées par l'équipe stratégique scolaire lorsque des élèves ne répondent pas aux interventions et qu'il faut plus d'information pour élaborer des plans d'intervention pertinents. Il est recommandé que le processus d'évaluation soit entamé par une équipe multidisciplinaire, mais, seuls les membres du Collège des psychologues du Nouveau-Brunswick, soit les psychologues scolaires et les résidentes ou résidents en psychologie scolaires, sont habilités à poser un diagnostic selon les critères du DSM-V.*
- *Dans le contexte des évaluations axées sur le comportement des élèves, déterminer la fonction du comportement, les modifications qui doivent être apportées à*

l'environnement pour prévenir les comportements perturbateurs et les comportements de rechange à enseigner aux élèves.

- *Élaborer des plans d'intervention pour le comportement qui sont axés sur la prévention du comportement, l'enseignement et le renforcement des comportements appropriés.*
- *Participer aux conférences de cas et à la planification d'interventions pour permettre aux élèves de faire l'expérience du succès.*
- *Travailler en partenariat avec l'école et les parents dans la recherche de solution et la prise de décisions.*
- *Travailler avec les organismes externes et communautaires pour que les élèves reçoivent les services nécessaires à l'école, à la maison et dans la collectivité.*
- *En collaboration avec les directions des écoles et les équipes stratégiques scolaires, participer à l'évaluation des risques de menace et de violence et communiquer avec les organismes externes dans les cas qui nécessitent leur intervention.*
- *Intervenir auprès des élèves qui présentent des risques suicidaires, qui ont des comportements d'automutilation et/ou qui ont d'autres comportements perturbateurs.*
- *Accompagner et appuyer la direction et l'équipe dans la gestion de dossiers complexes et de la prise de décisions qui sont dans l'intérêt supérieur des élèves.*