

Le naufrage évité de la psychologie scolaire



Par
Richard Gagné, M. Ps.

EN 1988, quelques collègues de l'Estrie avaient remis aux psychologues scolaires dispersés dans tout le Québec un texte intitulé : « S.O.S. psychologie scolaire ». Ce dernier dénonçait l'état moribond de la profession : isolement professionnel, rôle imprécis, statut à la baisse, complexité et lourdeur des problématiques, enfermement dans des tâches de *testing*, absence de formation continue spécifique, aucune représentation à l'Ordre (la Corporation d'alors), peu d'accès aux recherches, pas de standards d'accréditation, peu d'outils de travail communs, etc. Ça n'allait pas très bien... Dix ans plus tard, *Psychologie Québec* consacrait son numéro de janvier 1998 aux « psychologues scolaires : bien ancrés dans leur milieu ». Le naufrage semblait évité. Aujourd'hui, la profession montre une assurance et une maturité qu'on ne lui avait jamais connues.

La très grande majorité des psychologues scolaires sont regroupés dans l'Association québécoise des psychologues scolaires (AQPS), qui compte plus de 500 membres. La vitalité de ce regroupement fait l'envie de plusieurs : colloque annuel regroupant bon an mal an plus de 350 participants qui s'inscrivent à des ateliers spécifiques à leur domaine ; publication trimestrielle du *Bulletin de liaison*, journal faisant la synthèse de recherches les plus pertinentes en psychologie scolaire ; participation active des membres à un forum de discussion sur Internet où sont échangées des préoccupations liées à la pratique ; accès à un site Web qui permet notamment la consultation de nombreux outils de travail partagés entre psychologues scolaires ; reconnaissance formelle de la formation continue acquise avec le titre de « psychologue scolaire accrédité ». Depuis quelques années, grâce à nos pressions, les maisons d'édition reconnaissent davantage l'importance d'outils de travail, de tests en particulier, qui sont bien construits, en lien avec la théorie mais aussi avec la pratique, avec traduction impeccable et normes acceptables au Québec. La représentation de la psychologie scolaire à l'OPQ s'est faite de différentes façons dans les dernières années, alors qu'elle était in-

existante auparavant, et une collaboration enrichissante a permis notamment des colloques conjoints ainsi qu'une campagne de sensibilisation portant sur l'intimidation entre enfants. Les avis de l'AQPS sont sollicités par différents niveaux de gouvernement. Les médias communiquent régulièrement avec les psychologues scolaires à qui ils reconnaissent des expertises dans plusieurs domaines touchant l'école, les enfants, les familles, les problèmes de violence et d'apprentissage.

La profession montre une maturité nouvelle tout en faisant face à des défis qui lui sont particuliers.

Un spécialiste de tout reste-t-il un spécialiste ?

Le psychologue scolaire doit être expert en santé mentale, en développement de l'enfant, en organisation scolaire, en apprentissage, en modification du comportement, en motivation, en stratégie d'enseignement et en gestion de classe. Il doit agir comme intervenant, mais surtout comme consultant (dans l'acception américaine du terme : conseiller une personne qui doit, elle, agir directement dans une situation problème avec un tiers). Il va être confronté à des suicides, des agressions, des conflits parents/enseignants, des conflits entre la direction et son personnel. Il sera consulté par les parents pour des difficultés familiales, pour des problèmes d'anxiété, de discipline, d'absentéisme et d'intimidation. Et il devra évaluer des enfants, trop souvent peut-être.

La place de l'évaluation

Plusieurs recherches estiment que les psychologues scolaires consacrent plus de la moitié de leur temps à l'évaluation des enfants, surtout à l'évaluation intellectuelle (Reschly, 2000). L'école leur demande et leur redemande de le faire. Un auteur (Sarason, 1975) écrivait il y a quelques années que « la psychologie scolaire est née dans la prison d'un test ». En effet, dès le début du xx^e siècle, avec l'invention de la scolarisation universelle, on a voulu regrouper des enfants en fonction de talents divers. Les outils comme ceux de Binet se sont montrés capables de le faire avec efficacité et on a reconnu aux psychologues scolaires l'expertise en ce domaine. Même si plusieurs parmi eux souhaitaient agir autrement en accordant davantage de temps à des tâches qu'ils estimaient plus utiles en éducation, les écoles ont continué à leur référer des enfants qui vivaient des difficultés à l'école et à attendre une évaluation de leurs capacités intellectuelles. Vers les



années 1980, en même temps que les éducateurs commençaient à remettre en question les regroupements d'enfants en fonction de leurs seules capacités intellectuelles et qu'en conséquence l'évaluation pour but de classement perdait la faveur, on s'est mis à parler de troubles spécifiques d'apprentissage qui se mesuraient le plus souvent en comparant les capacités intellectuelles avec les apprentissages. Les psychologues scolaires se sont remis de plus belle à l'évaluation intellectuelle.

Depuis quelques années pourtant, tant au Québec qu'aux États-Unis, avec les réformes scolaires et les façons nouvelles de diagnostiquer le trouble d'apprentissage, l'évaluation semblait moins pertinente. La définition de ce trouble s'oriente en fait sur les approches que les Américains appellent le « RTI » (*response to intervention*) : un enfant est dit en trouble d'apprentissage s'il ne répond pas à des programmes d'intervention validés par des données probantes. Fini les tests? Loin de là. L'industrie du *testing* ne lâche pas le morceau si facilement. Et les écoles veulent encore connaître les capacités intellectuelles des enfants.

L'intelligence de l'enfant : un concept embarrassant¹

S'il est un construit invisible en éducation, qu'on ne trouve jamais dans les programmes de formation, dans les discours politiques ou syndicaux, c'est bien celui de l'intelligence variable entre les enfants. En filigrane, dans toutes les réformes en éducation, revient l'idée que tous les enfants peuvent apprendre et réussir à condition qu'on leur offre de bonnes conditions qui seront pour l'un la réduction de la pauvreté, pour l'autre la diminution du nombre d'élèves par classe, pour un autre encore la formation des enseignants à telle ou telle approche. Ce qu'on n'entend jamais est l'idée qu'un des facteurs les plus importants de la réussite scolaire est le talent de l'enfant, talent mesuré en bonne partie par les tests d'intelligence. En fait, l'intelligence mesurée expliquerait le quart de la variance de la réussite scolaire (Neisser *et al.*, 1996). Aucun autre facteur mesurable n'explique autant les différences de rendement à l'école! Quand on sait aussi la forte composante héréditaire de l'intelligence, et sa quasi immuabilité tout au long de la vie, on comprend pourquoi la notion d'intelligence est évacuée de tout ce qui est politiquement correct. On a beau avoir parlé depuis quelques années d'intelligences multiples ou d'intelligence émotionnelle, il reste que l'intelligence mesurée par les psychologues scolaires, tous les jours, avec la complicité et l'aval des éducateurs, est une information recherchée et utile dans l'explication de difficultés rencontrées par les enfants à l'école.

Toutefois, le reproche le plus sérieux que l'on peut faire à ce type d'évaluation reste sa pauvreté dans la formulation de recommandations utiles aux intervenants scolaires (Gresham et Witt, 1997). On mesure mieux qu'avant ce que l'on veut mesurer, les outils sont davantage conformes aux connaissances nouvelles en neurosciences, mais au-delà des explications sur le fonctionnement neuropsychologique de l'enfant que le psychologue scolaire a mis tant de temps à évaluer, les parents et les enseignants ressortent souvent peu équipés pour savoir comment aider mieux cet enfant.

La santé mentale

Les milieux psychiatriques reconnaissent davantage aux psychologues scolaires une expertise essentielle en prévention, évaluation et intervention en santé mentale. Ce sont des professionnels de première ligne confrontés directement avec les réalités sociales, scolaires et familiales des enfants, bien en aval des références dans les centres spécialisés. Une collaboration nouvelle s'est installée dans plusieurs régions entre les différents intervenants des écoles, des CLSC et des cliniques psychiatriques. L'arrivée des nosologies du DSM a permis un langage commun qui a facilité les échanges. L'expertise du psychologue scolaire qui a évalué l'enfant, qui a tenté des interventions et des consultations, permet dans plusieurs cas de réduire le nombre de références à des services de deuxième et de troisième ligne.

Pourtant, un malaise s'installe. La « santé mentale » est un autre euphémisme qui révèle sa faiblesse en milieu scolaire. S'il est un endroit où on voit s'exprimer la véritable santé mentale, c'est bien à l'école. Le reste, c'est de la maladie mentale. Les éducateurs et non les psychiatres sont les réels spécialistes de la santé mentale qui est bien davantage que l'absence de troubles psychiatriques. Ceux qui possèdent l'expertise pour favoriser l'épanouissement des enfants, la prévention et la résolution des conflits inévitables et les apprentissages les plus enrichissants sont à l'école. En agissant ainsi, ils favorisent la meilleure santé mentale. Or, la tentation est forte en psychologie scolaire à être séduit par l'approche du DSM et à considérer trop rapidement les enfants référés à travers une grille de diagnostics psychiatriques qui risque de faire oublier des approches souvent plus fécondes pour aborder les problèmes de l'école, notamment l'analyse fonctionnelle des comportements, les approches comportementales, sans oublier l'analyse systémique ou sociale de l'école pouvant être considérée elle-même comme facteur contributif des difficultés chez les enfants.

Les enfants Ritalin

Depuis plus de 15 ans, les psychologues scolaires sont devenus familiers avec la médication des enfants en trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et ont contribué dans une large mesure à la formation des éducateurs de l'école à mieux reconnaître ce trouble et à le distinguer des autres problèmes de comportement ou d'apprentissage. Les psychologues scolaires ont favorisé l'application de protocoles plus rigoureux de dépistage à l'école et ont aidé les parents à accepter la consultation chez leur médecin dans le cas où la médication semblait nécessaire.

Quel changement dans le rôle du psychologue scolaire ! Souvent grâce à son intervention, des enfants auparavant inaccessibles aux apprentissages ou en perpétuelles difficultés de comportement sont devenus fonctionnels. Les références au psychologue scolaire pour évaluation du TDAH occupent maintenant une place considérable dans son travail. Plus de 6 % des enfants dans les écoles sont sous médication (Ritalin et autres). Les médecins voient leur tâche allégée par tout le travail d'observation et d'analyse déjà fait par le psychologue scolaire. En plus de la tentation pour les écoles de trop rapidement considérer dorénavant tout problème d'enfant comme pouvant être soulagé par une pilule, la profession risque de limiter trop souvent son rôle à celui d'assistant pédiatre.

Une association aux pieds d'argile

Si la psychologie scolaire a pris beaucoup d'assurance au Québec, le mérite revient pour une large part à la vigueur de l'AQPS et des services qu'elle offre à ses membres, malgré un ministère de l'Éducation et un syndicat qui veulent minimiser la spécificité professionnelle des psychologues scolaires. Pour ceux-là, il n'est pas nécessaire d'être membre d'un ordre professionnel, plusieurs personnes pouvant offrir des services semblables. Quant à l'OPQ, où on confond trop souvent « psychologue en milieu scolaire » avec « psychologue scolaire », son mandat n'a jamais été de défendre la spécificité des spécialisations en psychologie, bien qu'il encourage les regroupements comme l'AQPS. Cette dernière est essentiellement menée par un groupe de bénévoles, contrairement à l'OPQ qui compte sur le travail de salariés pour assurer sa vigueur. Autant ce bénévolat est fait d'enthousiasme et de dévouement, autant il en fait quelque chose de toujours fragile et à renouveler.

Conjugaison au futur incertain

Depuis ses débuts, l'AQPS a tout misé sur la formation continue de ses membres. Faute de moyens et de disponibilité, elle s'est

peu intéressée à la formation initiale. Seuls quelques professeurs de l'UQAM ont montré quelque intérêt à favoriser les rapprochements entre leurs étudiants et les praticiens par des participations aux colloques et aux stages. Tandis que la vie professionnelle se développait, les universitaires enfermés dans leur tour d'ivoire dégommaient peu à peu la formation en psychologie scolaire.

D'après une récente enquête, près de 20 % des psychologues scolaires québécois vont prendre leur retraite d'ici cinq ans, et ces chiffres ressemblent à ce qui est observé aux États-Unis (Reschly, 2000). Les postes offerts restent souvent non comblés parce que la profession est peu connue par les autres psychologues, parce que ceux-ci ne sont pas formés pour intervenir dans les milieux scolaires, parce que les conditions de travail ne semblent pas intéressantes. Le danger est réel que les employeurs se rabattent sur d'autres professions pour combler les postes laissés vacants.

Un vaisseau fantôme ?

Le naufrage craint il y a 20 ans ne s'est pas produit. Le milieu scolaire reconnaît plus que jamais l'importance des psychologues scolaires, les enseignants mettent au cœur de leurs revendications syndicales le besoin d'avoir plus d'aide de ces professionnels pour aider les enfants en difficulté intégrés dans leurs classes. Les psychologues scolaires occupent mieux qu'avant la place qui leur revient. Les problèmes liés à la pratique, comme ceux notés plus haut, font partie des réflexions que se tiennent les psychologues scolaires dans leurs échanges et ils sont confiants de pouvoir les résoudre. Mais faute d'étudiants dûment formés en psychologie scolaire, à cause du risque d'embaucher des psychologues mal préparés pour remplacer ceux qui quittent, nous retrouverons nous sans équipage, à bord d'un vaisseau fantôme ?

Richard Gagné est psychologue et secrétaire de l'Association québécoise des psychologues scolaires.

Référence

1. Cette partie du texte a été rédigée avant l'esclandre du « doc » Pierre Mailloux à la télévision en septembre dernier.

Bibliographie

- Gresham, F. M., et Witt, J. C. (1997). « Utility of intelligence tests for treatment planning, classification, and placement decision : recent empirical findings and future directions ». *School Psychology Quarterly*, vol. 12, n° 3, p. 249-267.
- Neisser, E. et al. (1996). « Intelligence : knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, p. 77-101.
- Reschly, D. (2000). « The present and future status of school psychology in the United States ». *School Psychology Review*, 29, p. 507-522.
- Sarason, S. (1975). « The unfortunate fate of Alfred Binet and school psychology ». *Teachers College Record*, 77, p. 579-592.