

Lignes directrices

pour l'évaluation d'un enfant
en vue d'une demande de **dérogação** à
l'âge d'admission
à l'école



Ordre
des psychologues
du Québec

mai 2006

PROCESSUS DE MISE À JOUR DES LIGNES DIRECTRICES

Le présent document découle des lignes directrices publiées par l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ) en 1999. C'est le fruit d'un travail collectif qui s'est échelonné de 2002 à 2006 et qui a mis à contribution nombre de collaborateurs. En voici les principales étapes :

- 2002 : première ébauche de révision écrite par Danièle Marchand, alors conseillère aux affaires professionnelles de l'OPQ, et poursuite du travail par Pierre Desjardins, psychologue et directeur de la qualité et du développement de la pratique à l'OPQ ;
- 2004 : mandat de poursuivre la révision des lignes directrices confié à Mario Poirier, psychologue et consultant externe aux affaires professionnelles ; réalisation d'une première recherche documentaire visant l'actualisation des connaissances et adoption d'une nouvelle orientation à donner aux lignes directrices ;
- septembre 2005 : mandat de finaliser la mise à jour et la rédaction des lignes directrices confié conjointement à Yvette Palardy, psychologue et vice-présidente de l'OPQ, et à Pierre Desjardins ; la poursuite de la recherche documentaire est confiée à Normand Beudet, documentaliste et consultant externe ;
- novembre 2005 : constitution d'un comité consultatif de psychologues experts dans le domaine formé de :
 - Gilles Biron
 - Solange de Garie
 - Colette Desrochers
 - Michel Dyotte
 - Lorraine Leclair
 - Marie Roy-Tourigny
- janvier 2006 : consultation générale mettant à contribution le Comité d'inspection professionnelle (CIP), les inspecteurs, le Bureau du syndic, la conseillère juridique ainsi que plus de 350 psychologues ;
- février 2006 : présentation des lignes directrices au Comité administratif (CA) de l'OPQ pour approbation ;
- avril 2006 : présentation des lignes directrices au Bureau de l'OPQ pour approbation finale.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la révision des lignes directrices et à la production du présent document. Patience, énergie et rigueur ont été nécessaires tout au long du processus pour mener à terme ce travail. C'est grâce à l'appui constant de nos collaborateurs et consultants que cette mise à jour a été rendue possible.

Merci aussi au ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports pour sa collaboration, notamment pour ce qui est des statistiques sur le plan de la fréquentation scolaire.

Pour éviter l'utilisation fastidieuse de parenthèses et de formules lourdes comme « il ou elle », nous avons privilégié, lors de la rédaction de ce document, l'emploi du genre masculin.

AVANT-PROPOS	4	Le premier entretien avec les parents	11
INTRODUCTION	4	<i>Le consentement à l'intervention</i>	11
CONTEXTE LÉGAL ET RÉGLEMENTAIRE	5	<i>Le consentement à la transmission d'information</i>	12
Loi sur l'instruction publique : articles s'appliquant aux demandes de dérogation pour « aptitude particulière »	5	<i>La collecte d'information</i>	12
ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR LA QUESTION	6	Instruments d'évaluation	12
Impact sur le rendement académique	6	Évaluation du développement cognitif (évaluation intellectuelle)	13
Impact sur l'adaptation socio-affective	6	<i>L'effet Flynn</i>	13
Facteurs extérieurs	7	<i>L'effet de pratique</i>	13
Éléments de consensus	7	<i>Exigences sur le plan des résultats</i>	13
Refus et préjugés	8	<i>Minimum requis en terme de QI</i>	13
<i>Frustration et ennui</i>	8	Évaluation du développement socio-affectif	15
<i>Démotivation</i>	8	<i>Moyens à la disposition du psychologue</i>	16
<i>Baisse de l'effort</i>	8	Évaluation du développement psychomoteur	16
<i>Sous-performance</i>	8	CONCLUSIONS DE L'ÉVALUATION	17
<i>Difficulté d'intégration sociale</i>	8	LE RAPPORT ET LES HONORAIRES	17
Autres voies possibles	8	Le rapport	17
COMPÉTENCES REQUISES À L'EXERCICE	9	Données brutes et données préjudiciables	18
OBJECTIF DE L'ÉVALUATION	9	Les honoraires	19
Profil de l'enfant bénéficiaire des mesures de dérogation	10	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS AUX PARENTS	19
Considérations particulières	10	RÉFÉRENCES	20
LE PROCESSUS D'ÉVALUATION	11	BIBLIOGRAPHIE	22
Période d'évaluation	11	ANNEXE 1	24
		ANNEXE 2	26

table des matières

AVANT-PROPOS

L'Ordre des psychologues du Québec (OPQ) met à la disposition de ses membres des documents (ou lignes directrices) qui peuvent servir d'outils complémentaires dans la pratique de la profession. Ces documents à caractère pédagogique respectent l'autonomie professionnelle et la responsabilité déontologique de chaque psychologue. Ils visent à orienter le praticien, mais ils ne constituent pas des normes formelles de pratique et ne peuvent nullement se substituer aux documents professionnels et scientifiques balisant en profondeur une pratique, ni remplacer les formations spécialisées permettant d'acquérir la compétence requise pour intervenir dans un secteur de pratique.

L'évaluation en vue d'une dérogation à l'âge d'admission à l'école constitue un acte d'expertise visant à éclairer la commission scolaire dans l'exercice de ses responsabilités. En effet, c'est à elle que revient la responsabilité d'accepter ou non la demande des parents d'autoriser une admission anticipée de leur enfant dans un établissement scolaire. Le psychologue désireux de faire de telles évaluations a la responsabilité de se préparer adéquatement. L'Ordre ne peut recommander spécifiquement l'usage d'outils, de tests ou de grilles, compte tenu de l'évolution continue du savoir et des pratiques, notamment en matière de psychométrie. Le psychologue conserve l'entière responsabilité d'acquérir, de développer et de maintenir les connaissances et les compétences requises notamment pour choisir, administrer et interpréter les instruments qu'il considère appropriés.

Le psychologue a également la responsabilité de se maintenir à jour quant au cadre légal ou réglementaire qui oriente son travail dans ce contexte.

INTRODUCTION

Les demandes de dérogation à l'âge d'entrée à la maternelle ou en première année s'inscrivent dans un contexte social qui valorise la performance et qui situe la compétition comme un moyen d'accéder à la réussite. Les parents qui s'adressent aux psychologues considèrent que leur enfant a les capacités et le niveau de développement requis pour commencer à fréquenter l'école une année plus tôt, et qu'il en retirera des avantages sur le plan personnel et académique. La tâche du psychologue, dans ce contexte, est de tenter de les éclairer en mettant en priorité l'intérêt supérieur de l'enfant qui lui est amené. Dans cette perspective, il importe de rappeler les raisons qui justifient les dispositions légales à cet effet, soit essentiellement ne pas causer de préjudice grave au développement d'un enfant particulièrement doué, prêt à entrer à la maternelle ou en première année malgré son jeune âge. Pour ce faire, en plus de mettre en évidence les ressources intellectuelles exceptionnelles d'un enfant, le psychologue doit statuer sur les risques de compromission de son développement s'il ne bénéficie pas d'une admission anticipée dans un établissement scolaire. Une recommandation positive de dérogation implique par ailleurs que l'on considère que la pression à laquelle sera soumise l'enfant ne viendra pas non plus compromettre son développement. Dans tous les cas, la décision à rendre doit être soumise à l'intérêt supérieur de l'enfant.

Chaque année, plusieurs enfants bénéficient de cette mesure. De récentes statistiques concernant les enfants de 5 ans inscrits en première année du primaire en raison de leurs aptitudes particulières, tant dans les écoles publiques que privées, indiquent une décroissance de leur nombre entre 1998-1999 et 2004-2005, ce qui ne saurait toutefois signifier une proportion moindre d'enfants, considérant la diminution globale des enfants admis dans les écoles (tableau 1 de l'annexe 1). Les statistiques indiquent également que la très grande majorité des enfants qui avaient été admis à l'école avant l'âge réglementaire étaient inscrits au secondaire six (6) ans plus tard. Par ailleurs, le pourcentage le plus élevé de ces enfants inscrits au secondaire six (6) ans plus tard s'applique à ceux qui avaient fait l'objet d'une recommandation positive à la dérogation à la suite d'une évaluation réalisée par un psychologue ou par un psychoéducateur (tableau 2 de l'annexe 1). Ceci soutient en un sens l'importance et la pertinence de ce travail d'évaluation.

CONTEXTE LÉGAL ET RÉGLEMENTAIRE

Au Québec, le Régime pédagogique de l'enseignement primaire précise que, pour entrer en maternelle, l'enfant doit atteindre l'âge de cinq (5) ans entre le 1^{er} octobre de l'année précédant son entrée à l'école et le 30 septembre de l'année de son entrée scolaire. De même, pour entrer en première année, l'enfant doit atteindre l'âge de six (6) ans entre ces mêmes dates.

Toutefois, l'application rigoureuse de ce règlement peut causer préjudice à certains enfants qui, présentant un niveau de développement global supérieur à la moyenne, s'avèrent particulièrement aptes à commencer l'école de façon précoce. Pour éviter de leur porter un préjudice grave, le ministère de l'Éducation du Québec a institué une modalité accélératrice. Il a inclus dans sa Loi sur l'instruction publique et dans le Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire une disposition dérogatoire permettant à ces enfants de commencer leur scolarisation une année plus tôt que l'âge prévu par la loi (voir l'annexe 2).

Depuis quelques années déjà, la disposition réglementaire précisant qu'un enfant né après le 31 décembre ne pouvait obtenir une dérogation a été abolie. La date de naissance de l'enfant ne constitue donc plus une restriction à une demande d'entrée précoce à l'école.

LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE : ARTICLES S'APPLIQUANT AUX DEMANDES DE DÉROGATION POUR « APTITUDE PARTICULIÈRE »

L'article 241.1 de la Loi sur l'instruction publique¹ délègue aux commissions scolaires la responsabilité d'accepter ou non une demande de dérogation à l'âge minimum d'admissibilité à la maternelle ou à la première année du primaire :

1. En vertu d'une entente particulière avec le gouvernement français, les mesures de dérogation prévues par la Loi sur l'instruction publique ne s'appliquent pas pour les enfants inscrits au programme préscolaire (prématernelle et maternelle) du collège Stanislas et du collège international Marie de France, qui sont des établissements scolaires privés québécois à pédagogie et programme français. Dans le cas où il s'agit d'évaluer un enfant en vue de devancer son entrée à la prématernelle (mesure pour laquelle il n'y a pas de disposition légale), le psychologue peut s'inspirer du guide en matière de dérogation tout en prenant soin d'adapter cette pratique à une situation que ne prévoit pas ce guide. Par ailleurs, un enfant à qui on aurait permis de devancer l'entrée à la prématernelle devra faire l'objet d'une nouvelle évaluation, tel que le prévoit la loi, quand arrivera pour lui le moment de s'inscrire en première année, l'entente particulière prenant alors fin.

241.1. Pour des raisons humanitaires ou pour éviter un préjudice grave à un enfant qui n'a pas atteint l'âge d'admissibilité, la commission scolaire peut, sur demande motivée de ses parents, dans les cas déterminés par règlement du ministre :

1. admettre l'enfant à l'éducation préscolaire pour l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 5 ans, ou l'admettre à l'enseignement primaire pour l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 6 ans ;
2. admettre à l'enseignement primaire l'enfant admis à l'éducation préscolaire qui a atteint l'âge de 5 ans.

[...]

1992, c. 23, a. 1.

Les articles 1 et 2 du Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire réfèrent directement à l'aptitude particulière des enfants et à l'évaluation psychologique. Ces articles stipulent ce qui suit :

1. Les cas dans lesquels une commission scolaire peut, conformément au paragraphe 1 de l'article 241.1 de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. I-13.3), admettre un enfant qui n'a pas l'âge d'admissibilité sont :

[...]

7° l'enfant est particulièrement apte à commencer l'éducation préscolaire ou la première année du primaire parce qu'il se démarque de façon évidente de la moyenne sur les plans intellectuel, social, affectif et psychomoteur.

2. Les demandes d'admission visées à l'article 1 sont présentées par écrit par les parents de l'enfant. Elles doivent être accompagnées de l'acte de naissance de l'enfant, ou d'une copie authentifiée, ou, lorsqu'il est impossible d'obtenir de tels documents, d'une déclaration assermentée ou d'une affirmation solennelle d'un des parents indiquant la date et le lieu de naissance de cet enfant.

En outre,

[...]

6. la demande visée au paragraphe 7 de cet article doit être appuyée d'un rapport d'évaluation rédigé par un spécialiste, tel un psychologue ou un psychoéducateur. Il doit comporter des données et observations pertinentes concernant notamment la capacité intellectuelle, la maturité socio-affective et le développement psychomoteur de l'enfant. Il doit en outre clairement indiquer la nature du préjudice appréhendé.

La procédure adoptée par les différentes commissions scolaires pour s'acquitter de leur responsabilité de statuer sur les demandes de dérogation peut varier. Toutefois, mises à part certaines exceptions, comme celles liées à des motifs humanitaires, peu de commissions scolaires confient à leurs employés professionnels le soin de procéder aux évaluations préalables à l'étude des demandes. La plupart d'entre elles accueillent les demandes présentées par les parents alors que leur enfant a été évalué en cabinet privé par un des professionnels désignés par la loi. Les écoles privées sont également habilitées à statuer sur les demandes de dérogation qui leur sont soumises.

En cas de refus, la loi confère un droit d'appel aux parents des enfants qui fréquenteront l'école publique seulement. Ils peuvent exercer ce droit en demandant à la commission scolaire de leur donner les raisons motivant ce refus. Si un désaccord subsiste, ils peuvent alors demander au Conseil des commissaires de réviser la décision prise par les gestionnaires de la commission scolaire. Si le refus d'admettre l'enfant est maintenu, les parents peuvent, en dernier recours, en appeler directement au ministre de l'Éducation, tel que le prévoit le dernier paragraphe de l'article 241.1 :

[...]

Refus de la commission scolaire.

En cas de refus de la commission scolaire, le ministre peut, sur demande des parents et s'il l'estime opportun compte tenu des motifs mentionnés au premier alinéa, ordonner à la commission scolaire d'admettre l'enfant dans les cas et les conditions visés au premier alinéa.

1992, c. 23, a. 1.

ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR LA QUESTION

L'exposé qui suit n'est qu'un bref aperçu de quelques études ou recherches menées sur la question de l'entrée précoce à l'école. Il fait état des impacts possibles d'une telle mesure accélératrice sur le fonctionnement de l'enfant, des facteurs extérieurs susceptibles d'influencer l'adaptation et du consensus qui se dégage. Il y est également fait mention des principaux préjudices que peut subir l'enfant qui ne bénéficierait pas d'une telle mesure alors qu'il en aurait les capacités.

Le psychologue désireux d'acquérir ou de maintenir des compétences en la matière pourra prendre connaissance de nombreux écrits sur la question. La liste de références et la bibliographie jointes à ce document seront utiles à cette fin.

IMPACT SUR LE RENDEMENT ACADÉMIQUE

Les recherches américaines ont amplement couvert la question de l'impact de l'entrée précoce sur le rendement académique et il y a peu de controverse à ce sujet. En effet plusieurs auteurs ont démontré que la grande majorité des enfants admis précocement en retirent des avantages soit en obtenant des résultats supérieurs, sinon équivalents, aux enfants plus âgés avec lesquels ils poursuivent leur scolarité (Proctor, Black et Feldhusen, 1986; Rankin et Vialle, 1996; Robinson et Weimer, 1991; Rogers, 1992). Des observations semblables se dégagent de certaines études québécoises. Mentionnons celle de Deschamps et Larivée (2001) qui fait ressortir que les habiletés intellectuelles des enfants ayant connu cette mesure de dérogation pour la maternelle sont évaluées, en première année, comme supérieures à celles des élèves admis à l'âge réglementaire.

IMPACT SUR L'ADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

Les impacts de l'entrée précoce sur l'adaptation socio-affective sont plus difficiles à cerner et, de ce fait, suscitent plus de débats, tant au plan méthodologique que pratique. Un mémoire de maîtrise réalisé au Québec (Lallemand, 1996) a d'ailleurs déjà remis en question les méthodologies utilisées dans la plupart des études américaines et québécoises sur le sujet, concluant que plusieurs questions demeurent sans réponses quant à l'impact socio-affectif de la dérogation scolaire. Les habiletés et la maturité sociales ainsi que le contrôle émotionnel sont néanmoins mentionnés comme des critères à considérer tout autant que les capacités intellectuelles dans le processus évaluatif (Colangelo, Assouline et Lupkowski-Shopluk, 2004). Par ailleurs, les méta-analyses américaines et les recensions d'écrits révèlent soit des conséquences positives, soit l'absence de conséquences négatives ou encore des conséquences difficilement mesurables quantitativement sur le fonctionnement des enfants concernés (Proctor, Black et Feldhusen, 1986; Rogers, 1992; Rogers, 2002; Gagné et Gagnier, 2004).

Au Québec, quelques études ont également été effectuées à ce sujet. Leurs conclusions, parfois contradictoires, sont porteuses de controverse. L'étude de Ouimet (1985), concernant

l'adaptation sociale et émotive des élèves qui avaient bénéficié d'une telle mesure, mérite une attention particulière car 68,5 % de l'échantillon était composé d'élèves ayant été admis précocement à l'école. Cette étude ne révèle aucun impact socio-affectif négatif lié à l'ensemble des mesures d'accélération scolaire, incluant l'entrée précoce. D'autres études réalisées dans les années 1980 et 1990 (Bradette, 1989; Gagnon et Lacombe, 1991; Rodrigue, 1991; Godbout et Martineau, 1995) vont dans le même sens et notent en général que seulement une faible proportion d'enfants ayant bénéficié de cette mesure éprouvent des difficultés de nature socio-affective. L'étude longitudinale de Beauchesne (1991) réalisée à la demande du ministère de l'Éducation précise cependant que les enfants admis précocement en première année s'adaptent mieux que ceux admis en maternelle avant l'âge réglementaire. Ainsi, ces enfants ne présentent pas de différences avec les enfants plus âgés sur le plan de la communication, de la persévérance et de la socialisation. Ce sont les tâches requérant une bonne dextérité fine qui donnent le plus de difficultés aux enfants. Un article publié dans *Psychologie Québec* (Jarest, 1992) rapporte les résultats de trois études « maison » menées séparément dans différentes régions du Québec et qui vont à l'encontre des données précédentes. Ces études font état de lacunes concernant certains aspects de la maturité affective chez les enfants admis précocement à l'école. Bien que la validité de ces dernières recherches soit discutable compte tenu notamment de leur échantillon restreint, Jarest (1992) relève une certaine homogénéité dans leurs résultats. De façon plus spécifique, mentionnons que les comportements prosociaux sont identifiés dans l'étude de Deschamps et Larivée (2001) comme une zone particulièrement à risque chez les enfants admis à la maternelle avant l'âge réglementaire.

FACTEURS EXTÉRIEURS

Un ensemble d'autres facteurs ont également été considérés dans l'évaluation des impacts de la dérogation. Parmi ceux-ci, l'attitude des enseignants envers ce groupe d'enfants, leur opinion par rapport à la mesure dérogatoire, le style d'école où cette mesure est acceptée ainsi que le soutien et l'intérêt des parents pour la vie scolaire ont fait l'objet d'études. Certaines révèlent que les enseignants ont tendance à avoir des attitudes négatives par rapport à l'entrée précoce, étant inquiets au sujet de l'adaptation socioaffective des enfants concernés même si ces craintes ne seraient pas fondées et reposeraient sur des croyances ou sur le sens commun (Jackson, Flamigietti et Robinson, 1981; Southern, Jones et

Fiscus, 1989; Townsend et Patrick 1993; King, 1995; Feldhusen, Proctor et Black, 2002). Toutefois des opinions contraires sont aussi émises. À titre d'exemple, une étude réalisée en 1990 sur l'évolution de deux groupes d'enfants ayant vécu une entrée précoce en maternelle dans une commission scolaire du Québec montre que les jugements des éducatrices de maternelle sont nettement favorables à la dérogation, les enseignants de première année étant également favorables dans l'ensemble mais dans de plus faibles proportions (Rodrigue, 1991). L'ouverture ou les réticences des intervenants scolaires qui craignent que les enfants ne vivent de sérieuses difficultés d'adaptation à la vie scolaire et dans leur cheminement ultérieur sont donc à considérer lorsque la mesure de dérogation est envisagée. Par ailleurs, il importe de mentionner que les parents favoriseraient plus que les enseignants l'identification des enfants doués ainsi que l'entrée précoce en maternelle (Sankar-DeLeew, 2002).

ÉLÉMENTS DE CONSENSUS

Malgré les divergences notées, certains consensus se dégagent. En premier lieu, la limite au-delà de laquelle il serait contre-indiqué de recourir à une telle mesure et que plusieurs auteurs proposent, soit un écart maximum de six (6) mois par rapport à l'âge réglementaire pour intégrer un enfant à l'école (Board of studies, New South Wales, 2000² et Proctor, Black et Feldhusen, 1986). En second lieu, la pertinence d'une évaluation portant sur l'ensemble des zones de fonctionnement de l'enfant susceptibles d'être sollicitées par l'école apparaît comme nécessaire pour nombre d'auteurs qui se sont penchés sur la problématique. Comme l'indiquent Colangelo, Assouline et Lupkowsky-Shoplik (2004), les habiletés préscolaires en lecture et en mathématiques, les habiletés et la maturité sociales, le contrôle émotionnel ainsi que les habiletés sur les plans de la motricité fine et de la motricité globale ont à être concurremment prises en considération dans le processus évaluatif. Enfin, la rigueur de l'évaluation apparaît comme un préalable essentiel à une dérogation à l'âge d'admission à l'école. À ce sujet, Beauchesne (1991) note une diminution progressive entre 1987 et 1989 du nombre de situations scolaires problématiques chez les élèves admis précocement en maternelle, soit après que les évaluations pour

2. Tiré du document *Guidelines for Accelerated Progression* qu'on peut trouver à l'adresse Web suivante : http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/manuals/pdf_doc/accelerated_guide.pdf

l'admission de ces enfants soient devenues plus systématiques et plus rigoureuses à la suite de l'entente alors conclue entre le ministère de l'Éducation du Québec et l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ). Il demeure toutefois possible de trouver des cas particuliers allant à l'encontre des résultats de recherche. Cette situation invite donc à la prudence et à la rigueur de l'évaluation sous tous ses aspects et à considérer ce que soutient l'ensemble des études, soit que le développement harmonieux de l'enfant est le critère devant primer sur tous les autres.

REFUS ET PRÉJUDICES

Rappelons que l'article 241.1 de la Loi sur l'instruction publique précise que l'une des intentions du législateur est d'éviter à l'enfant un préjudice grave. Le psychologue a ainsi pour mandat d'établir clairement le préjudice grave anticipé et d'y appuyer ses recommandations quant à une éventuelle entrée précoce à l'école.

Certains théoriciens, dont Southern et Jones (1991), ont porté une attention particulière à cette question et ont dégagé, parmi les plus fréquemment mentionnés, les préjudices suivants :

Frustration et ennui

L'enseignement se fait à un rythme trop lent; les connaissances et les habiletés transmises sont probablement déjà présentes dans le répertoire de l'élève. Le programme suivi par l'enfant lui semble donc sans fin et répétitif. Il pourrait en résulter une mésadaptation scolaire caractérisée par la frustration et l'ennui faisant obstacle au développement des capacités d'adaptation requises pour faire face aux difficultés ou aux échecs (Morgan, Tennant et Gold, 1980).

Démotivation

Les élèves auxquels on ne présente pas assez de défis sont plus à risque de perdre leur enthousiasme pour les apprentissages. Ils peuvent développer une aversion envers la scolarisation résultant en une baisse de motivation et de productivité.

Baisse de l'effort

Des attentes et un programme scolaires trop peu exigeants permettent à l'élève de réussir en fournissant peu d'efforts. L'élève est à risque de développer de mauvaises habitudes de travail, une attention et une persévérance faibles ainsi qu'une perception inadéquate ou erronée des efforts nécessaires pour étudier à des niveaux supérieurs.

Sous-performance

Une motivation réduite, de pauvres méthodes de travail et une faible attention/concentration à l'école peuvent amener des élèves ayant initialement un haut potentiel de performance scolaire à ne pas atteindre les objectifs d'apprentissage. Un élève brillant ou doué pourrait donc se présenter comme un élève sous-performant, ou même éprouver des troubles d'apprentissage, ce qui compromettrait sa réussite à long terme.

Difficulté d'intégration sociale

L'élève très avancé et ayant développé précocement des habiletés scolaires peut éprouver des difficultés à s'ajuster à des pairs de son âge qui ne partagent pas ses intérêts et qui ne seraient pas à son niveau. Ceux-ci risquent de ne pas l'accepter et l'élève peut être isolé ou rejeté par ses compagnons de classe.

L'adaptation scolaire et l'adaptation sociale de cet enfant peuvent donc être menacées s'il ne bénéficie pas de la mesure de dérogation. Certains allèguent même la possibilité de risques encore plus importants découlant des préjudices déjà énoncés, soit que les professeurs, les parents ou des professionnels de la santé mentale confondent les caractéristiques propres à la douance avec des problèmes sociaux ou émotionnels pouvant suggérer des diagnostics erronés tels un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, un syndrome d'Asperger, ou encore un trouble d'opposition avec provocation (Webb, 2003).

AUTRES VOIES POSSIBLES

Il faut souligner qu'il ne se trouve pas d'études qui se soient intéressées aux enfants qui n'auraient pas bénéficié d'une entrée scolaire précoce même s'ils démontraient des aptitudes particulières. À ce sujet, certains auteurs indiquent par ailleurs qu'il peut exister des raisons valables de ne pas devancer l'entrée à l'école d'un tel enfant, comme le fait qu'il puisse bénéficier d'un excellent programme de stimulation lui proposant des défis personnels qui soient à la hauteur de son potentiel. Selon Assouline *et al.* (2003), il pourrait s'avérer préférable pour un enfant particulièrement apte de demeurer dans un tel contexte pour une année supplémentaire, plutôt que de commencer l'éducation formelle avant l'âge réglementaire. D'autres mesures accélératrices, non traitées dans ce document, pourraient être également envisagées pour répondre aux besoins de l'enfant doué.

COMPÉTENCES REQUISES À L'EXERCICE

Le Code de déontologie précise que le psychologue tient compte de la demande et des attentes du client ainsi que des limites de ses compétences et des moyens dont il dispose, et ce, avant d'accepter un mandat et durant son exécution. De plus il voit à développer, à parfaire et à tenir à jour ses connaissances et habiletés dans le domaine où il exerce. Ceci implique notamment qu'il n'entreprene pas de travaux professionnels pour lesquels il n'est pas suffisamment préparé.

Puisque l'évaluation en vue d'une demande de dérogation est en un sens un acte d'expertise et que la recommandation positive ou négative qui en découle peut avoir une incidence sur toute la période de scolarisation de l'enfant, le psychologue qui la réalise doit posséder les connaissances et l'expérience requises concernant :

- les différentes étapes du développement de l'enfant ;
- les processus d'apprentissage ;
- l'évaluation diagnostique du jeune enfant ;
- l'utilisation des tests auprès du jeune enfant³ ;
- le fonctionnement et les exigences du milieu scolaire aux niveaux préscolaire et primaire.

Le psychologue, en raison de ses compétences ou de son offre de services, pourrait être appelé à contribuer de diverses façons dans le processus d'évaluation. Ainsi, c'est en général dans le cadre d'une consultation en bureau privé que des parents lui confient le mandat d'évaluer leur enfant dans le but de transmettre à l'école des recommandations quant à une éventuelle entrée précoce. À un autre niveau, l'école ciblée peut également consulter un psychologue désigné dans ce milieu par la commission scolaire, pour étudier le dossier soumis et statuer sur les suites à donner (compléter des renseignements qui pourraient être lacunaires ou incomplets pour les besoins de l'école ou donner suite aux recommandations, par exemple). Il s'agit de l'exercice de mandats différents qui ne sauraient être com-

3. Le psychologue a recours à des outils reconnus pour mesurer les habiletés cognitives, langagières, motrices, sociales et comportementales préalables à la fréquentation scolaire.

plétés par le même psychologue sans tenir compte au préalable du risque de conflit de rôles que cela peut représenter.

OBJECTIF DE L'ÉVALUATION

La dérogation à l'âge d'admission à l'école est envisagée pour permettre aux enfants présentant des aptitudes particulières de débiter leur scolarisation avant l'âge réglementaire. L'évaluation vise d'abord à déterminer si un enfant se démarque nettement de la moyenne des autres enfants de son âge. Cette différence doit pouvoir être mise en évidence à la fois sur les plans intellectuel, social, affectif et psychomoteur. En second lieu, la démonstration doit être faite qu'un préjudice grave serait causé à cet enfant si on ne devançait pas son admission à l'école. Tel est donc le mandat donné dans ce cadre au psychologue, mandat qui oriente et limite ses interventions notamment en ce qui concerne la mesure du QI de l'enfant.

Les présentes lignes directrices ne visent donc pas à encadrer la pratique d'un psychologue ayant pour mandat de prendre la mesure exacte des capacités intellectuelles d'un enfant et de donner des avis professionnels quant à l'intégration ou au cheminement adapté d'un enfant intellectuellement doué par exemple. Elles s'appuient plutôt sur des critères liés à des situations d'exception, soit celles où il y a anticipation d'un préjudice grave. Ces lignes directrices ne proposent pas non plus de balises pour appuyer une recommandation de retarder l'entrée à l'école d'un enfant présentant certains déficits et, dans ce cas comme dans tous les cas, le psychologue est tenu d'exercer son jugement professionnel.

Dans ce contexte, le Code de déontologie précise que le psychologue doit s'acquitter avec compétence, intégrité, objectivité et modération de ses obligations professionnelles, ce qui signifie que celui-ci ne doit pas laisser ses positions personnelles biaiser son jugement professionnel ou encore dénaturer cette disposition de la loi permettant la dérogation à l'âge d'entrée à l'école, qu'il l'approuve ou non. De plus, quelles que soient les pressions qu'il peut subir dans l'exercice de sa profession, en vertu du Code de déontologie, il voit à préserver son autonomie professionnelle et reconnaît qu'il n'est pas tenu d'accomplir une tâche contraire à sa conscience professionnelle ou aux principes régissant l'exercice de sa profession.

PROFIL DE L'ENFANT BÉNÉFICIAIRE DES MESURES DE DÉROGATION

L'évaluation vise à tracer un portrait d'ensemble du développement de l'enfant, ce qui permettra au psychologue de conclure, en soutien à une recommandation positive de dérogation, que :

- l'enfant se développe de façon harmonieuse ;
- l'enfant se démarque de la moyenne de son groupe d'âge en ce qui a trait à son développement général ;
- l'enfant subirait un préjudice grave s'il ne bénéficiait pas de la mesure de dérogation.

Comme l'harmonie entre les différentes dimensions du développement de l'enfant sera déterminante pour la maturité, la capacité d'adaptation et la réussite scolaire éventuelle de l'enfant, la seule présence d'un QI très élevé ne suffit pas pour recommander une dérogation. La dérogation implique d'intégrer un enfant dans une classe dont l'âge moyen est supérieur au sien. Le jugement professionnel doit porter sur l'adéquation entre le niveau de développement de l'enfant et les exigences du milieu scolaire régulier.

CONSIDÉRATIONS PARTICULIÈRES

La dérogation à l'âge d'admission à l'école est une mesure d'exception que prévoit la loi. Le recours à cette mesure ne saurait être la réponse à tous les besoins que peuvent présenter les enfants doués ni être une solution de remplacement aux classes d'accueil. Il serait inapproprié de recommander une entrée précoce pour un enfant, aussi doué soit-il, s'il ne répond pas à l'ensemble des critères qui se trouvent dans ce document.

Comme les enfants bénéficiant de cette mesure dérogatoire sont plus jeunes que les autres enfants de leur classe, il ne faut pas négliger de tenir compte des exigences additionnelles imposées par certains cursus particuliers, qu'il s'agisse d'exigences sur le plan des apprentissages ou sur le plan de l'adaptation générale. Parmi ces situations, mentionnons l'intégration dans un parcours scolaire enrichi ou dans des écoles à vocation particulière ainsi que l'intégration dans un milieu où la langue de scolarisation diffère de la langue maternelle de l'enfant.

Dans cette perspective, il est essentiel de pouvoir apprécier les habiletés langagières, puisque celles-ci ont un impact considérable sur l'intégration de l'enfant à son nouveau milieu et sur les apprentissages qu'il doit faire. La langue de scolarisation, si elle ne correspond pas à la langue maternelle de l'enfant, constitue un défi additionnel dont doit tenir compte le psychologue. Le processus d'évaluation doit donc permettre de vérifier les capacités de l'enfant à communiquer dans cette langue. Conséquemment, l'administration des tests doit se faire dans la langue de scolarisation en respectant les directives de passation, sans modifier le libellé des consignes ou des questions et sans les répéter ou les traduire⁴. En ce qui concerne les échanges avec l'enfant en cours d'entrevue, si le psychologue a recours à des moyens particuliers pour s'assurer d'être bien compris par l'enfant, il doit en faire état dans son rapport et en nuancer d'autant ses conclusions et recommandations. L'application de ces conditions permettra de saisir l'impact sur un enfant d'un niveau plus élevé d'exigences tout en permettant d'apprécier les ressources disponibles pour y faire face.

Il faut bien situer le mandat qui revient ici au psychologue. Il ne s'agit pas de procéder à une simple mesure des capacités cognitives ni de faire ressortir le plein potentiel intellectuel de l'enfant mais de tenter d'évaluer comment cet enfant s'adaptera dans un milieu où il lui sera demandé davantage que ce qui est exigé des élèves plus âgés intégrés dans un parcours régulier. À cet effet, le psychologue doit résister aux pressions dont il pourrait être l'objet et se rappeler que l'objectif de la loi permettant une entrée précoce à l'école est d'éviter un préjudice grave à l'enfant et non pas de forcer son intégration dans un environnement qui risquerait d'être trop exigeant pour lui.

4. Le psychologue qui, de son propre chef, traduit librement les épreuves auxquelles est soumis l'enfant, ne se conforme pas aux règles de l'art. Il affecte ainsi la validité de l'instrument de mesure utilisé et il ne peut par conséquent en tirer des conclusions certaines.

LE PROCESSUS D'ÉVALUATION

PÉRIODE D'ÉVALUATION

Aucune date limite n'est fixée par la loi pour l'étude des demandes de dérogation. Pour des raisons administratives, chaque commission scolaire détermine cependant ses propres échéances. Généralement, c'est lors des derniers mois de l'année scolaire que les parents sont invités à présenter leurs demandes aux commissions scolaires et cela se justifie. Considérant qu'en quelques mois la maturité et le développement d'un enfant de cet âge peuvent beaucoup évoluer, il est préférable d'évaluer l'enfant au moment le plus près possible de la rentrée scolaire et de reporter au début de l'année qui suit (février, mars ou avril) les demandes faites à l'automne. Procéder par ailleurs à ces évaluations au cours de l'été risquerait de priver les parents et leur enfant du temps souvent nécessaire pour qu'ils se préparent adéquatement à la rentrée en septembre.

LE PREMIER ENTRETIEN AVEC LES PARENTS

Le consentement à l'intervention

Afin de remplir ses obligations, le psychologue informe clairement les parents des objectifs visés par la mesure de dérogation notamment pour éviter que ceux-ci ne voient dans le processus d'évaluation qu'une formalité coûteuse ou encore une sorte d'« examen de passage » destiné à juger de la valeur de leur enfant.

Le premier contact avec les parents devrait leur permettre de consentir de façon libre et éclairée à la démarche qu'entreprendra le psychologue auprès de leur enfant⁵. Les points suivants devraient faire l'objet des échanges :

1. Le but et la nature de cette mesure d'exception :
 - la responsabilité, le rôle et le pouvoir du client, du psychologue et de la commission scolaire ;
 - les objectifs, les techniques utilisées, le déroulement prévu ;

5. Pour plus de détails, nous vous référons au document *La tenue de dossier, guide explicatif*, notamment à la section traitant du consentement au traitement.

- le temps prévu pour compléter le travail d'évaluation (exemple : durée du processus, nombre de rencontres, rythme des rencontres...);
2. les avantages, les conséquences et les risques probables⁶ associés au processus d'évaluation ;
 3. les autres possibilités d'intervention ;
 4. le droit du client de retirer son consentement en tout temps ;
 5. les compétences particulières du psychologue et leur pertinence au mandat ;
 6. l'obligation de tenir un dossier (production de rapport, accès au dossier...);
 7. le droit du client au secret professionnel et son corollaire, soit l'obligation du psychologue au secret professionnel, et les limites de la confidentialité ;
 8. les modalités particulières au traitement des enfants de moins de 14 ans relativement au secret professionnel ;
 9. la question des honoraires et des modalités de paiement :
 - les différents actes professionnels pouvant faire l'objet d'honoraires (entrevues, communications avec des tiers, rédaction de rapports particuliers...)
 - le montant fixé, les hausses prévisibles ;
 - les modalités de paiement ;
 - l'émission de reçus ;
 10. toute autre question du client sur les services demandés.

Afin d'éviter les malentendus, il est suggéré de présenter au client un document qui tienne lieu de contrat. Un tel document pourrait faire état de ce qui précède et sa signature, par le client et le psychologue, confirmerait le consentement du premier et l'engagement de chacun. Le cas échéant, ce document sera consigné au dossier.

6. Il faut distinguer les risques probables et les risques possibles. Il n'y a pas lieu de faire état de tout ce qui pourrait possiblement survenir.

Le consentement à la transmission d'information

Compte tenu de l'obligation du psychologue de garder le secret professionnel, la transmission d'information à un tiers concernant le client doit être consentie par celui-ci par écrit, sauf exception s'il y a urgence ou si la loi l'ordonne. L'objet du consentement devrait couvrir les points suivants :

1. le responsable de la transmission de l'information ;
2. le destinataire de l'information (notamment le psychologue de l'école) ;
3. la nature de la demande justifiant la transmission de l'information ;
4. la nature de l'information à transmettre (bulletins ou rapports de garderie, résultats de l'évaluation...) ;
5. le moment où l'information sera transmise, ceci incluant le délai de 15 jours imposé par le Règlement sur la tenue de dossier et des cabinets de consultation des psychologues et la possibilité pour le client de renoncer à ce délai ;
6. la durée de la validité du consentement donné ;
7. l'usage prévu de l'information à transmettre ;
8. les conséquences possibles et, le cas échéant, les réserves du psychologue à procéder à une telle transmission d'information.

La collecte d'information

Lors du premier entretien avec les parents, le psychologue recueille également l'information pertinente à l'évaluation qu'il s'apprête à faire. Il verra notamment à :

- identifier la motivation des parents à demander cette dérogation ;
- permettre aux parents de s'exprimer sur la nature du préjudice grave qu'ils appréhendent pour leur enfant si celui-ci n'entraîne pas précocement en maternelle ou en première année ;
- faire l'anamnèse de l'enfant ;
- obtenir les coordonnées des tiers avec lesquels il aura à communiquer.

- obtenir toute information susceptible de le renseigner sur des habiletés ou des talents particuliers relevés chez l'enfant. Par exemple : précocité du langage, habiletés mathématiques particulières, grande capacité d'attention, mémoire remarquable, habileté de raisonnement abstrait et de généralisation, intérêt marqué pour la dimension temporelle.

INSTRUMENTS D'ÉVALUATION

L'évaluation du développement cognitif, du développement socio-affectif ou du développement psychomoteur implique le recours à des épreuves psychométriques et à des grilles d'observation pertinentes, reconnues pour leur validité et leur fidélité. Cette évaluation repose également sur des observations rigoureuses. Le psychologue reconnaît les limites inhérentes aux instruments de mesure qu'il utilise et interprète le matériel psychométrique avec prudence, notamment en tenant compte :

- des caractéristiques spécifiques des tests ou du client qui peuvent porter atteinte à son objectivité ou affecter la validité de son interprétation ;
- du contexte de l'intervention ;
- de facteurs qui pourraient affecter la validité des instruments de mesure et nécessiter des modifications quant à l'administration des tests ou à la pondération des normes.

Le psychologue doit ici faire preuve de vigilance et questionner les parents et l'enfant afin d'éviter de recourir à des tests auxquels ce dernier aurait déjà été soumis, ce qui en biaiserait les résultats. Ces situations se produisent par exemple quand des parents, insatisfaits des recommandations découlant d'une première évaluation, demandent à un autre psychologue de reprendre le travail.

Le psychologue a la responsabilité de se tenir à jour quant aux instruments qu'il privilégie. Il doit recourir à des outils qu'il maîtrise bien pour fonder son jugement. L'usage de tests désuets ou encore conçus pour répondre à des besoins autres que ceux liés à ce type d'évaluation est proscrit.

ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF (ÉVALUATION INTELLECTUELLE)

Le psychologue doit recourir à des instruments de mesure appropriés à l'évaluation du développement cognitif et répondant aux critères suivants :

- tests ayant une normalisation récente ;
- tests comportant des sous-tests verbaux et non verbaux ;
- tests dont la standardisation est conforme à l'âge chronologique des enfants évalués ;
- tests dont l'utilisation clinique, la validité et la fidélité sont reconnues.

L'effet Flynn

Flynn (1984, 1987, 1994, 1999), dans une étude sur les QI réalisée dans plusieurs pays, a trouvé que le QI de la population générale augmente de façon constante, et ce, au rythme de 0,33 point par année. Ce phénomène est désigné comme étant l'effet Flynn. Ce rehaussement du QI serait plus élevé pour les échelles non verbales que verbales. Cette recherche soutient l'importance d'utiliser des tests dont les normes sont les plus récentes et de corriger les résultats obtenus pour tenir compte de l'augmentation moyenne annuelle de 0,33 point. Cependant, cette obligation d'ajuster les QI ne peut justifier ou cautionner le recours à des tests désuets.

L'effet de pratique

L'effet de pratique fait référence aux gains de QI pour une même personne à qui on administre le même test d'intelligence dans un court laps de temps. Kaufman (1994) constate que cette hausse du QI survient même si la personne testée n'a reçu aucun feedback à ses réponses et il conclut qu'elle n'est pas liée à la maturation ou à une amélioration des habiletés. La recherche qu'il a menée avec le WAIS-III démontre que le QI global augmente en moyenne de 5 points s'il est administré une seconde fois dans un intervalle de 2 à 12 semaines après la première passation.

Exigences sur le plan des résultats

Les résultats obtenus par l'enfant doivent être supérieurs à la moyenne de son groupe d'âge. L'écart entre le QI de l'enfant et la moyenne de son groupe d'âge doit évidemment être d'autant plus grand que sa date de naissance s'éloigne du 30 septembre.

Si, à cette étape de l'évaluation, l'analyse des résultats d'un test intellectuel reconnu révélait que l'enfant n'a pas le QI minimum requis, il y aurait lieu d'interrompre le processus, qui autrement serait inutile et coûteux, puisque l'enfant ne réussirait pas à se démarquer nettement sur l'un des trois plans. Ceci devrait, par ailleurs, faire l'objet d'un échange avec les parents (voir plus loin la section Présentation des résultats aux parents).

L'enfant doit démontrer qu'il possède d'excellentes habiletés verbales tant sur le plan de l'expression qu'à celui de la compréhension (écoute et compréhension des consignes). Dans ce sens, le QI verbal devrait toujours être égal ou supérieur au QI global minimum requis. Toutefois un écart significatif entre le verbal et le non verbal qui serait plus grand qu'un seul écart-type témoignerait d'une certaine dysharmonie dans le développement de l'enfant et il faudrait en tenir compte dans les recommandations à faire.

L'évaluation des enfants candidats à une entrée précoce en première année porte également sur la maîtrise des pré-requis aux apprentissages de la première année, tels les concepts d'espace, de temps, de nombres, de quantités. Il y a aussi lieu de vérifier le niveau de connaissance de l'alphabet et des chiffres.

Minimum requis en termes de QI

Le QI se définit chez l'enfant comme le rapport entre l'âge mental et l'âge chronologique ($AM / AC \times 100 = QI$). Le QI moyen se situe à 100. Cette mesure réfère à un rythme de développement. Ainsi, un enfant de 6 ans ayant un QI de 50 a un rythme de développement de 50 %, soit 3 ans d'âge mental.

Au début de février (moment où se font la majorité des évaluations pour fins de dérogation), en se référant à une distribution stanines des résultats aux épreuves d'aptitudes intellectuelles, la moyenne des âges mentaux de la cohorte qui fréquentera la maternelle se situe entre 56 et 60 mois (entre 4 ans 8 mois et 5 ans). Pour être jugé particulièrement apte, l'enfant doit donc présenter un fonctionnement intellectuel comparable à cette moyenne. Pour maximiser ses chances de réussite scolaire, il doit avoir, s'il est évalué en février, un âge mental au moins équivalent à 59 mois.

Les tableaux ci-dessous présentent les critères définis pour recommander une entrée précoce en maternelle et en première année. Il est important de saisir qu'il s'agit ici de seuils minimaux suggérant un développement intellectuel équiva-

lent à la moyenne des enfants de son groupe d'appartenance s'il obtenait une dérogation. Les risques de difficulté d'adaptation sont plus grands lorsqu'un enfant se situe à un seuil frontière que lorsqu'il dépasse nettement cette limite minimale. Le psychologue pourrait ne pas recommander l'entrée précoce s'il jugeait que l'écart par rapport à la limite minimale était tel qu'il ne laisserait à l'enfant aucune marge pour faire face à des difficultés ou à des imprévus qui pourraient survenir en cours de route (traumatisme, pertes et deuils...). À cet égard, il peut être utile de se référer aux intervalles de confiance à l'intérieur desquels les résultats s'inscrivent. Enfin, plus la date de naissance de l'enfant s'éloigne du 30 septembre, plus le QI doit être élevé.

QI minimaux recommandés pour entrée précoce en maternelle
Ce tableau s'applique aux tests à moyenne 100 et écart-type 15

Naissance	Période d'évaluation avec test reconnu	
	Février : critère minimal 59 mois	Mars : critère minimal 60 mois
Octobre	59 / 52x100 = 113	60 / 53x100 = 113
Novembre	59 / 51x100 = 115	60 / 52x100 = 115
Décembre	59 / 50x100 = 118	60 / 51x100 = 118
Janvier	59 / 49x100 = 120	60 / 50x100 = 120
Février	59 / 48x100 = 122	60 / 49x100 = 122
Mars	59 / 47x100 = 125	60 / 48x100 = 125
Avril	59 / 46x100 = 128	60 / 47x100 = 128
Mai	59 / 45x100 = 131	60 / 46x100 = 130
Juin	59 / 44x100 = 134	60 / 45x100 = 133

QI minimaux recommandés pour entrée précoce en première année
Ce tableau s'applique aux tests à moyenne 100 et écart-type 15

Naissance	Période d'évaluation avec test reconnu	
	Février : critère minimal 71 mois	Mars : critère minimal 72 mois
Octobre	71 / 64x100 = 111	72 / 65x100 = 111
Novembre	71 / 63x100 = 112	72 / 64x100 = 112
Décembre	71 / 62x100 = 114	72 / 63x100 = 114
Janvier	71 / 61x100 = 116	72 / 62x100 = 116
Février	71 / 60x100 = 118	72 / 61x100 = 118
Mars	71 / 59x100 = 120	72 / 60x100 = 120
Avril	71 / 58x100 = 122	72 / 59x100 = 122
Mai	71 / 57x100 = 124	72 / 58x100 = 124
Juin	71 / 56x100 = 126	72 / 57x100 = 126

QI minimaux recommandés pour entrée précoce en maternelle
Ce tableau s'applique aux tests à moyenne 100 et écart-type 16

Naissance	Période d'évaluation avec test reconnu	
	Février	Mars
Octobre	114	114
Novembre	116	116
Décembre	119	119
Janvier	121	121
Février	123	123
Mars	126	126
Avril	130	130
Mai	133	132
Juin	136	135

ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT SOCIO-AFFECTIF

Le développement socio-affectif de l'enfant a autant de poids que les résultats de l'évaluation intellectuelle dans la recommandation de dérogation.

Cette évaluation portera sur :

1. les habiletés sociales :

- facilité d'intégration dans un groupe de pairs (capacité de se faire des amis, de prendre sa place, de partager l'attention des adultes, de coopérer et de négocier, etc.) ;
- facilité à entrer en relations interpersonnelles (avec les pairs, les adultes, les personnes nouvelles, capacité de résoudre des conflits interpersonnels, etc.) ;
- respect des convenances et des règles de vie en groupe lors des différentes expériences de socialisation (garderie, activités sociales, sportives, musicales, etc.).

2. la maturité affective :

- niveau d'autonomie affective (assurance et confiance en soi, sécurité, réaction à la séparation d'avec les parents, réaction à la nouveauté, capacité à faire des demandes, etc.) ;
- tolérance à la frustration ;
- attitudes vis-à-vis des tâches (attention, concentration, intérêt, persévérance, réaction devant la difficulté et devant l'échec, etc.).

L'évaluation du développement socio-affectif de l'enfant est plus complexe compte tenu qu'il faut appréhender des réalités que le contexte d'une consultation en cabinet ne permet d'observer ou de saisir que partiellement. Une des difficultés vient notamment du fait que les conclusions du psychologue sur les capacités de l'enfant à fonctionner avec ses pairs reposent parfois sur des déductions ou sur l'information rapportée par des personnes qui risquent de ne pas être complètement objectives. À cet effet, il peut être pertinent d'observer le comportement de l'enfant en interaction avec d'autres enfants en provoquant une situation propice à cette fin. Il demeure qu'en l'absence de telles données d'observation ou de résultats provenant de l'utilisation d'outils standardisés ou de grilles d'observations reconnues, le psychologue doit exercer son jugement professionnel sur la base des analyses qu'il peut effectuer à partir de l'information disponible et voir à nuancer d'autant ses conclusions et recommandations.

Le psychologue qui a procédé à l'évaluation peut trouver pertinent, voire nécessaire, que le psychologue rattaché à l'école que fréquentera l'enfant puisse prendre connaissance du rapport, surtout si celui-ci est amené à participer à la décision de l'école. Dans cette éventualité, après avoir obtenu les autorisations requises, il peut initier les contacts nécessaires. En outre, le psychologue responsable de l'évaluation peut souligner, en conclusion de son rapport, l'importance de compléter ses observations pour mieux soutenir ses recommandations. Dans cette situation, après entente avec les parents, le psychologue rattaché à l'école pourrait être mis à contribution pour ajouter au travail d'évaluation en observant l'enfant dans son milieu scolaire.

Moyens à la disposition du psychologue

Les moyens suivants peuvent être utilisés par le psychologue pour procéder à l'évaluation du développement socio-affectif de l'enfant :

- l'observation systématique de l'enfant en garderie, en classe prématernelle ou maternelle ou en situation d'intégration temporaire dans une école, après entente avec la direction de cette école ;
- l'observation systématique de l'enfant en simulation de maternelle ;
- l'observation de l'enfant à l'occasion d'une entrevue conjointe parents-enfant ; et en situation d'évaluation ;
- les rapports des garderies et prématernelles, qui, cependant, ne sauraient suffire seuls à appuyer les conclusions du psychologue sur le développement socio-affectif.

Rappelons que l'enfant doit également se démarquer de façon significative de son groupe d'âge chronologique sur le plan socio-affectif et avoir un développement au moins comparable à la moyenne du groupe qu'il fréquentera s'il entre de façon précoce à l'école. Pour mesurer l'écart de l'enfant par rapport à ces groupes et objectiver les observations cliniques, certains instruments psychométriques peuvent être utilisés⁷.

Considérant par ailleurs que l'évaluation pour dérogation vise à apprécier les capacités d'adaptation sociale et émotive de l'enfant dans le cadre scolaire et non à analyser la structure de sa personnalité, le recours à des tests projectifs peut s'avérer moins approprié que le recours à des inventaires comportementaux reconnus. Toutefois, si le jugement professionnel du psychologue l'amène à utiliser des tests projectifs, il fera en sorte de :

- s'assurer que ces instruments correspondent bien à l'âge de l'enfant ;

7. À titre indicatif, il y a le Profil socioaffectif des enfants d'âge préscolaire (P.S.A.) de Capuano, Dubeau, et LaFrenière (1991). Cet instrument, qui comporte un questionnaire devant être soumis à l'éducateur, ne peut être utilisé que pour un enfant qui fréquente déjà un groupe d'enfants organisé (p. ex. : une garderie, une prématernelle, une activité de loisir, un camp de vacances). Les inventaires que sont par ailleurs le Vineland et le Portage s'adressent spécifiquement à une clientèle déficiente sur le plan intellectuel. L'usage de tels outils, conçus pour des fins autres que celles visées par les mesures de dérogation, n'est ni pertinent ni recommandé.

- procéder à l'analyse complète du matériel recueilli conformément aux consignes données par l'auteur ;
- les utiliser en complémentarité à un inventaire de comportements normalisé.

Enfin, si le dessin d'une personne donne une mesure du développement général de l'enfant, il ne peut être considéré comme une mesure spécifique de son niveau de maturité socio-affective. Quant aux dessins libres, bien qu'ils puissent constituer des situations de projection, ils ne sauraient être considérés comme des tests projectifs dont la validité psychométrique est reconnue.

L'évaluation du développement socio-affectif de l'enfant exige davantage du psychologue qu'il exerce son jugement professionnel. Le psychologue ne peut statuer que sur ce qu'il constate. Il doit par conséquent faire preuve de réserve et de modération et nuancer son opinion dans la mesure où l'information dont il dispose est incomplète, indirecte ou subjective. S'il ne peut appuyer solidement ses conclusions quant au développement socio-affectif de l'enfant, il doit faire état des limites de son travail, proposer des hypothèses et relativiser ses recommandations. Il doit également faire ressortir les lacunes du processus et, le cas échéant, dans ses recommandations, proposer à l'école qui accueillera l'enfant des moyens d'évaluer cet aspect du développement avant de l'intégrer définitivement.

ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT PSYCHOMOTEUR

L'enfant pour lequel une dérogation est recommandée doit être « particulièrement apte⁸ » sur le plan de la motricité fine, compte tenu de l'impact de l'écriture sur les apprentissages scolaires et de l'importance de la précision pour réaliser nombre d'activités pédagogiques. À noter que le processus d'évaluation du développement psychomoteur permet par ailleurs d'apprécier la tolérance à la frustration et de donner des indications importantes quant à la maturité socioaffective de l'enfant.

8. Conformément à la définition que l'on trouve de ce terme à l'article 241.1, par. 7°, de la Loi sur l'instruction publique.

Les éléments suivants seront donc observés et évalués avec soin :

- l'utilisation des crayons et des ciseaux (préhension, pression, contrôle, précision) ;
- la reproduction des formes géométriques ;
- la manipulation des blocs, des morceaux de casse-tête, des perles à enfiler ;
- l'établissement de la latéralité et l'intégration du schéma corporel.

Par ailleurs, il est également requis d'évaluer certains aspects de la motricité globale de l'enfant (déplacement, démarche, course, montée et descente d'un escalier, lancer et réception d'un ballon, saut sur une jambe, culbute, habillage) en raison de leur impact général sur l'adaptation de l'enfant au milieu scolaire et sur son intégration sociale. De l'information complémentaire sur l'état de santé de l'enfant et sur ses compétences physiques est également pertinente.

En plus de l'information dont il dispose et de ses observations directes en situation d'évaluation, le psychologue doit ici aussi recourir à des instruments psychométriques⁹.

CONCLUSIONS DE L'ÉVALUATION

L'enfant pour lequel le psychologue recommande une dérogation à l'âge d'admission à l'école fait preuve d'un développement harmonieux, se démarque nettement de la moyenne de son groupe d'âge sur tous les plans, se compare à la moyenne des enfants avec lesquels il poursuivra son cheminement scolaire et est prêt à relever le défi d'une entrée précoce.

Cette harmonie entre les différentes dimensions du développement de l'enfant est déterminante pour sa capacité d'adaptation et sa réussite scolaire éventuelle. L'harmonie a préséance sur un seul QI très élevé dans la recommandation positive pour l'obtention d'une dérogation.

9. Le Beery-Buktenica (Developmental Test of Visual-Motor Integration), le Rutgers et le Dessin d'une personne (Goodenough Harris ou Naglieri pour les plus de 5 ans) font partie des tests pouvant ici être utilisés.

Le jugement professionnel que pose le psychologue, dans ce contexte, doit établir la correspondance entre le niveau de développement de l'enfant et les exigences d'une classe où les enfants ont un âge supérieur à son âge chronologique, dans un milieu scolaire régulier.

À partir de l'ensemble des données recueillies au cours de son évaluation et en s'appuyant sur des indices observables et objectifs, le psychologue détermine :

- le préjudice grave : démontrer comment le fait de ne pas entrer précocement à l'école entraverait le développement harmonieux de l'enfant, en documentant les effets négatifs probables d'une telle situation ;
- ou l'impact négatif : démontrer comment l'entrée précoce à l'école risque de nuire à l'enfant.

Le psychologue exerce donc son jugement professionnel en tenant compte de ces deux types de risque.

Lorsqu'un enfant est candidat à la fois à une entrée précoce et à une intégration dans un milieu scolaire enrichi, il est important que le psychologue tienne compte dans sa recommandation de cette donnée additionnelle et des exigences supplémentaires qu'elle impose. En effet, l'enfant peut se révéler particulièrement apte à entrer précocement en maternelle ou en première année régulière sans nécessairement avoir les ressources pour répondre également aux exigences d'un milieu enrichi ou à celles d'un milieu impliquant l'apprentissage d'une nouvelle langue.

LE RAPPORT ET LES HONORAIRES

LE RAPPORT

Le rapport est rédigé de façon à être clairement compris autant par les psychologues, par les autres professionnels et par les non professionnels. Chaque rapport est unique, à l'image des enfants qui sont évalués, et le psychologue doit faire un portrait précis de chaque enfant pour lequel il exerce son expertise. À cette fin, le rapport doit :

- être complet au sens de ce qu'exigent les lois et règlements ;

- présenter l'information de façon organisée, c'est-à-dire en les regroupant par sections bien identifiées et facilement repérables ;
- contenir des renseignements exacts ;
- contenir des renseignements pertinents¹⁰ ;
- contenir des renseignements contemporains témoignant d'un délai de rédaction court ;
- être concis¹¹ ;
- présenter un contenu interprété.

Le rapport d'évaluation indique clairement la nature du mandat confié au psychologue, les moyens utilisés par celui-ci pour s'en acquitter et les conclusions qui en ressortent. À cette fin, il devrait comprendre les sections suivantes :

- données nominatives (telles *nom, prénom du client et de la ou des personnes exerçant l'autorité parentale, adresse, numéro de téléphone, date de naissance, sexe*¹², etc.) ;
- *date d'ouverture du dossier, date du rapport et dates des interventions* ;
- *motif de consultation* (entrée précoce à la maternelle ou en première année avec information sur la nature du programme où s'engagera l'enfant) ;
- *cadre de l'intervention* (rythme et lieu des rencontres, contexte particulier, autorisations, etc.) ;
- *méthodologie utilisée* ;
- contexte de la demande et anamnèse centrée sur celle-ci ;
- observations ou impressions (attitudes et comportements observés, rapportés ou déduits...);
- *épreuves d'évaluation utilisées* (description des outils utilisés, participation de l'enfant, résultats obtenus, interprétation de la performance...);

10. Cette question de pertinence se rattache aux critères de nécessité et de légitimité auxquels se réfère le législateur lorsqu'il est question de collecte de renseignements personnels.

11. Il faut éviter de surcharger le dossier d'information servant d'aide-mémoire.

12. En italique : les éléments à consigner au dossier tel que le stipule l'article 3 du Règlement sur la tenue de dossier et des cabinets de consultation du psychologue.

- compréhension globale de la situation ;
- *conclusions* (un résumé de l'interprétation des résultats de l'évaluation dans les différents domaines faisant ressortir les forces et faiblesses, l'argumentation menant à la recommandation, la nature du préjudice grave anticipé...);
- *recommandations* (indication claire quant à la demande de dérogation et toutes autres recommandations jugées pertinentes).

Lorsque la recommandation est positive, le rapport du psychologue :

- indique clairement la nature du préjudice grave que pourrait subir l'enfant pour lequel il recommande une dérogation ;
- comporte tous les éléments susceptibles d'appuyer la demande de dérogation des parents auprès des autorités compétentes ;
- indique clairement en nombre de mois ou qualitativement, le cas échéant, l'écart de l'enfant par rapport à son groupe d'âge, non seulement sur le plan intellectuel mais aussi sur les plans socio-affectif et psychomoteur ;
- présente une interprétation claire des résultats débouchant sur une analyse objective des forces et des faiblesses de l'enfant.

Dans les cas où il y a interruption du processus d'évaluation ou recommandation négative, le psychologue peut, en accord avec les parents, décider de ne pas rédiger un rapport spécifique tel que le décrit le présent guide. Cependant, il est tenu de consigner, dans un rapport qui sera versé au dossier de l'enfant, tous les renseignements requis pour se conformer aux exigences réglementaires, notamment celles détaillées à l'article 3 de la section 1 du Règlement sur la tenue des dossiers et des cabinets de consultation des psychologues.

DONNÉES BRUTES ET DONNÉES PRÉJUDICABLES

Les rapports d'évaluation ne doivent comporter aucune donnée brute non interprétée. Le Code de déontologie précise à ce sujet que le psychologue ne peut remettre à autrui, sauf à un autre psychologue, les données brutes et non interprétées inhérentes à une consultation psychologique.

Aucun QI chiffré ne devrait se trouver dans le rapport sans qu'il n'ait fait l'objet d'une analyse, d'une explication, d'une

appréciation ou d'une validation par le psychologue. Celui-ci doit proposer une interprétation d'ordre statistique ou clinique et présenter ses résultats en termes d'âge de développement tout en précisant en nombre de mois la démarcation de l'enfant par rapport à la moyenne pour chacun des objets d'évaluation.

Le fait de révéler le QI de l'enfant non seulement ne bonifie pas le rapport du psychologue mais peut être préjudiciable. En effet, ceux qui devront, sur la base du rapport du psychologue, décider d'accorder ou de refuser la dérogation pourraient percevoir cette cote comme une mesure absolue ou objective, et ainsi fonder leur décision sur cette seule donnée alors que l'évaluation repose également sur d'autres facteurs. Nous recommandons plutôt de référer à des intervalles de QI qui permettent tout aussi bien de rendre compte du niveau de développement cognitif de l'enfant. Il faut s'assurer cependant que la terminologie utilisée pour classer l'enfant ne soit pas source de confusion ou de méprise, à défaut d'être consensuelle. À cet effet, lorsque les résultats de l'évaluation intellectuelle permettent de situer l'enfant au seuil de ce qui est requis pour recommander la dérogation (intelligence vive), il faut préciser si le QI de l'enfant se situe soit en dessous soit au dessus du critère minimal recommandé.

LES HONORAIRES

Le Code de déontologie exige du psychologue qu'il demande et accepte des honoraires justes et raisonnables, justifiés par les circonstances et les coûts de réalisation des services professionnels rendus. Pour la fixation de ses honoraires, il tient compte notamment :

- de son expérience et de ses compétences particulières ;
- du temps consacré à la prestation des services professionnels convenus ;
- de la difficulté ou de l'importance des services professionnels ;
- de la prestation de services professionnels inhabituels ou dispensés hors des conditions habituelles ;
- de la prestation de services professionnels exigeant une compétence ou une célérité exceptionnelles.

Le psychologue peut ajuster ses honoraires en fonction du type de rapport qu'il rédigera, qu'il s'agisse simplement de se conformer aux strictes obligations professionnelles en

matière de tenue de dossier ou de produire un rapport dit de dérogation, donc exigeant possiblement davantage de travail.

Le psychologue fournit à son client toutes les explications nécessaires à la compréhension de son relevé d'honoraires et des modalités de paiement.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS AUX PARENTS

Quelle que soit la recommandation du psychologue, celui-ci présente aux parents les résultats de son expertise, son interprétation et sa recommandation, en précisant que la décision d'accepter ou de refuser la demande de dérogation revient à la commission scolaire qui accueillera l'enfant.

Il est particulièrement important d'expliquer aux parents les raisons qui motivent la recommandation, qu'elle soit positive ou négative. Pour ce faire, le psychologue présente un portrait de l'enfant permettant de dégager son niveau de fonctionnement sur les plans cognitif, socio-affectif et psychomoteur, l'objectif étant de les éclairer quant au préjudice grave que celui-ci subirait s'il entrait à l'école à l'âge régulier ou, à l'inverse, quant au risque d'impact négatif s'il entrait précocement à l'école. Les parents peuvent être déçus lorsque les résultats de l'évaluation ne permettent pas de recommander la dérogation. Aussi le psychologue a-t-il avantage à présenter les ressources particulières de leur enfant que l'évaluation a mises en relief, notamment si le refus tient à la maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation, à soutenir les parents pour qu'ils conservent une perception positive de la valeur de leur enfant et à explorer avec eux les orientations éducatives et scolaires favorables à son développement harmonieux.

Bien que le psychologue ait à tenir compte de l'éventuelle déception des parents dans ses échanges avec eux, il demeure soumis à l'intérêt supérieur de l'enfant, lequel oriente ses recommandations.

La rigueur et le respect des balises énoncées permettront de réduire les risques de contestation de l'évaluation. Par ailleurs, en pareille éventualité, il y a lieu :

- d'amener les parents à exprimer les arguments soutenant leur contestation et d'y répondre clairement ;

- de s'assurer que les deux parents ont la même information et de les rencontrer si possible ensemble ;
- de ne proposer de compléter ou de reprendre l'évaluation que si des renseignements additionnels permettent d'envisager sérieusement des résultats différents (p. ex. : maladie de l'enfant ou prise de médicament lors de l'évaluation, stress particulier à ce moment, deuil, divorce, etc.)¹³ ;
- s'il n'y a pas de rapport explicitant la recommandation, remettre aux parents, à leur demande, la synthèse de dossier que le psychologue est tenu de rédiger.

Enfin, si un désaccord survient, il est important d'informer les parents des recours dont ils peuvent se prévaloir :

- reprise de l'évaluation, aux frais des parents, par un psychologue qui devra néanmoins être informé des tests déjà administrés pour en préserver la validité ;
- recours à la procédure de conciliation et d'arbitrage des comptes appliquée par l'Ordre des psychologues du Québec, si le désaccord porte sur les honoraires, ou demande d'enquête au Bureau du syndic de l'Ordre si les parents doutent de la conduite professionnelle du psychologue.

13. En pareil cas, il faut recourir à de nouvelles épreuves psychométriques pour assurer la validité des résultats.

RÉFÉRENCES

Cette liste de références, de même que la bibliographie qui suit, ont pour objet d'aider le psychologue dans son obligation de développer et maintenir ses compétences en ce qui a trait au cheminement scolaire accéléré. Toutefois, ces listes ne sont pas exhaustives et elles nécessiteront des mises à jour qui tiendront compte du fait qu'elles ont été constituées en 2005.

Assouline, S.G., Colangelo, N., Lupkowski-Shoplik, A., Lipscomb et J., Forstadt, L. (2003). *The Iowa Acceleration Scale, 2nd Edition : Manual*. Scottsdale, AZ : Great Potential Press.

Beauchesne, C. (1991). *La situation scolaire des élèves admis avec dérogation en maternelle 5 ans et en première année du primaire*. Direction de la recherche. Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

Bradette, S., (1989). *Rapport de recherche : évaluation des comportements et du développement des enfants admis à la suite d'une dérogation à l'âge d'admission*. Jeune-Lorette : Commission scolaire de la Jeune-Lorette, Service éducatif.

Colangelo, N., Assouline, S.G. et Lupkowski-Shoplik, A.E. (2004). Dans Colangelo, N., S.G. Assouline et M.U.M. Gross (éd.) : *A Nation Deceived. How Schools hold back America's Brightest Students*, vol. 2, p. 77-85.

Deschamps, L. et Larivée, S. (2001). L'impact développemental de la dérogation à l'âge d'admission au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, p. 671-686.

Flynn, J.-R. (1984). The Mean of IQ of Americans : Massive Gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*, vol. 95, p. 29-51.

Flynn, J.-R. (1987). Massive IQ Gains in 14 nations : What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, vol. 101, p. 171-191.

Flynn, J.-R. (1994). IQ Gains over Time. Dans : Sternberg, R.J., *Encyclopedia of human intelligence*. New York : Macmillan, p. 617-623.

Flynn, J.-R. (1999). Searching for Justice : The Discovery of IQ Gains over Time. *American Psychologist*, vol. 54, p. 5-20.

Feldhusen, J.-F., Proctor, T.B. et Black, K.N. (2002). Guidelines for Grade Advancement of Precocious Children. *Roeper Review*, vol. 24, n° 3, p. 169-171.

- Gagné, F. et Gagnier, N. (2004). The Socio-affective and Academic Impact of Early Entrance to School. *Roeper Review*, vol. 26, n° 3, p. 128-138.
- Gagnon, R. et Lacombe P. (1991). *Dérogation à l'âge d'admission* : Montérégie : Table des directeurs généraux des commissions scolaires de la Montérégie.
- Guidelines for Accelerated Progression*, (2000). Sydney, Board of studies, New South Wales, 189 p.
- Godbout, G. et Martineau, P. (1995). *Effets des dérogations relatives à l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire*. Montréal : Services de la formation générale.
- Jackson, N. E., Famiglietti, J. et Robinson, H. B. (1981). Kindergarten and First Grade Teachers' Attitudes toward Early Entrants, Intellectually Advanced Students, and Average Students. *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 4, p. 132-142.
- Jarest, L. (1992). Les dérogations à l'âge d'entrée à l'école : 5 ans et quelques recherches plus tard. *Psychologie Québec*, vol. 9, n° 1, p. 3.
- Kaufman, A. S. (1994). Practice Effects. Dans : Sternberg, R.J., *Encyclopedia of human intelligence*. New York : Macmillan, p. 828-833.
- Lallemand, J. (1996). *Analyse descriptive et critique des instruments employés pour évaluer l'entrée précoce*. Montréal, Université du Québec à Montréal. Mémoire de maîtrise inédit.
- Morgan, H. J., Tennant, C. G. et Gold, M. J. (1980). *Elementary and Secondary Programs for the Gifted and Talented*. New York : Teachers College Press.
- Quimet, M.-F. (1985). *Adaptation sociale et émotive des accélérateurs (es)*. Montréal, Université du Québec à Montréal. Mémoire inédit.
- Proctor, T. B., Black, K. N. et Feldhusen, J. F. (1986). Early Admission of Children to Elementary School : A Review of the Research Literature. *Journal of Educational Research*, vol. 80, n° 2, p. 70-76.
- Rankin, F. et Vialle, W. (1996). Early Entry : a Policy in Search of Practice. *Australian Journal of Early Childhood*, vol. 21, p. 6-11.
- Robinson, N. M. et Weimer, L. J. (1991). Selection of Candidates for Early Admission to Kindergarten and First Grade. Dans : Southern W. T et Jones E.D. *The Academic Acceleration of Gifted Children*. New York : Teachers College Press, p. 29-73.
- Rogers, K. B. (1992). A Best Evidence Synthesis of Research on Acceleration Options for Gifted Children. Dans : Colangelo, N., Assouline, S. G. et Ambroson, D.L. *Talent Development Proceedings of the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* Unionville : Trillium Press, p. 406-409.
- Rogers, K.B. (2002). Effects of Acceleration on Gifted Learners. Dans : Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. Moon S. M. *The Social and Emotional Development of Gifted Children* Waco. TX : Prufrock Press, p. 3-12.
- Rodrigue, W. (1991). Entrée précoce en maternelle : adaptation et réussite scolaire. *Groupe de liaison en psychologie scolaire*, vol. 3, n° 2, p. 2-8.
- Sankar-DeLeew, N (2002). Gifted Preschoolers : Parent and Teacher Views on Identification, Early Admission, and Programming. *Roeper Review*, vol. 24, 3, p. 172-177.
- Southern, W. T. et Jones, E. D. (1991). Academic Acceleration : Background and Issues. Dans : Southern, W. T. et Jones, E. D. *The Academic Acceleration of Gifted Children*, New York, NY: Teachers College Press, p. 1-28.
- Southern, W. T., Jones, E. D. et Fiscus, E. D. (1989). Practitioners Objections to the Academic Acceleration of Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, vol. 33, p. 29-35.
- Townsend, M.A., Patrick, H, (1993). Academic and Psychosocial Apprehensions of Teachers and Teacher Trainees Toward the Educational Acceleration of Gifted Children. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 28, n° 1, 29-41.
- Webb, T. (2003). Acceleration : Is Moving Ahead the Right Step? *APA Online – Monitor on Psychology*, vol. 34, n° 5.

BIBLIOGRAPHIE

- Alexander, P. et Skinner, M. (1980). The Effects of Early Entrance on Subsequent Social and Academic Development : A Follow-up Study. *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 3, n° 3, p. 147-150.
- Barnett, W. S. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *Future of Children*, vol. 5, n° 3, p. 25-50.
- Begin, J. et Gagne, F. (1994). Predictors of a General Attitude Toward Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 1994, vol. 18, n° 1, p. 74-86.
- Begin, J. et Gagne, F. (1994). Predictors of Attitudes Toward Gifted Education — A Review of the Literature and a Blueprint for Future-Research. *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 17, n° 2, p. 161-179.
- Benbow, C. P. et Stanley, J. C. (1996). Inequity in Equity : How “equity” Can Lead to Inequity for High-Potential Students. *Psychology Public Policy and Law*, vol. 2 n° 2, p. 249-292.
- Bisanz, J.; Dunn, M., et Morrison, F. J. (1995). Effects of Age and Schooling on the Acquisition of Elementary Quantitative Skills. *Developmental Psychology*, vol. 31, n° 2, p. 221-236.
- Boocock, S. S. (1995). Early Childhood Programs in Other Nations : Goals and Outcomes. *Future of Children*, vol. 5, n° 3, p. 94-114.
- Bradette, S. (1989). Rapport de recherche : évaluation des comportements et du développement des enfants admis à la suite d'une dérogation à l'âge d'admission. Commission scolaire de la Jeune-Lorette.
- Daniels, S. et Redfern, E. D. et Shorrockstaylor, D. (1995). Trends in the Early Admission of Children to School — Appropriate or Expedient. *Educational Research*, vol. 37, n° 3, p. 239-249.
- Demeis, J. L. et Stearns, E. S. (1992). Relationship of School Entrance Age to Academic and Social Performance. *Journal of Educational Research*, vol. 86, n° 1, p. 20-27.
- Entwisle, D. R. (1995). The Role of Schools in Sustaining Early Childhood Program Benefits. *Future of Children*, vol. 5, n° 3, p. 133-144.
- Feldhusen, J.F., Proctor, T. B. et Black, K. N. (2002). Guidelines for Grade Advancement of Precocious Children. *Roeper Review*, vol. 24, n° 3, p. 169-171.
- Gagné, F. (1986). *Douance, talent et accélération*. Montréal, Centre éducatif et culturel inc.
- Gomby, D. S., Larner, M. B., Stevenson, C. S., Lewit, E. M., et Behrman, R. E. (1995). Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs : Analysis and Recommendations. *Future of Children*, vol. 5, n° 3, p. 6-24.
- Gross, M. U. (1992). The Use of Radical Acceleration in Cases of Extreme Intellectual Precocity. *Gifted Child Quarterly*, vol. 36, n° 2, p. 91-99.
- Hebbeler, K. M. (1983). *Follow-up study of students in the Early Admission Program*. Rockville, MD : Montgomery County Public Schools, Department of Educational Accountability. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 228 360).
- Landry I. (2002). *La dérogation scolaire, une tendance à la baisse*. Montréal : La Presse, 14 novembre, cahier B, p. 7.
- Lipps, G. (2000). De la maison à l'école : comment les enfants canadiens se débrouillent. *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 6, n° 2.
- Légaré, L. (2002). *Les risques de la dérogation scolaire*. Le Nouvelliste, cahier A, p. 1.

Marshall, H. H. (2003). Opportunity Deferred or Opportunity Taken? An Updated Look at Delaying Kindergarten Entry. *Young Children*, vol. 58, n° 5, p. 84-93.

Morrison, F. J., Griffith, E. M. et Alberts, D. M. (1997). Nature-Nurture in the Classroom : Entrance Age, School Readiness and Learning in Children. *Developmental Psychology*, vol. 33, n° 2, p. 254-262.

Penneau, J. E. (1981). The relationship between early entrance and subsequent educational progress in the elementary school. *Dissertation Abstracts*, vol. 42, p. 1478.

Proctor, T. B., Feldhusen, J. F. et Black, K. N. (1988). Guidelines for early admission to elementary school, *Psychology in the Schools*, vol. 25, p. 41-43.

Proctor, Theron B. (1988). Early Admission to Elementary School : Barriers versus Benefits. *Roeper Review*, vol. 11, n° 2, p. 85-87.

Rodrigue, W. (1995). Construction et première validation du Bilan abrégé de l'adaptation à la maternelle. *Science et comportement*, vol. 24, n° 1. p. 51-66.

Robinson, A. et Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness : an Exceptionality Examined. *Annual Review of Psychology*, vol. 49, p. 117-139.

Southern, W. T. et Jones, E. D. (1991). *The Academic Acceleration of Gifted Children*. New York, NY : Teachers College Press.

Spitzer, S., Cupp, R. et Parke, R. D. (1995). School Entrance Age, Social Acceptance, and Self-Perceptions in Kindergarten and 1st Grade. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 10, n° 4, p. 433-450.

Stipek, D. et Byler, P. (2001). Academic Achievement and Social Behaviors Associated With Age of Entry Into Kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 22, n° 2, p. 175-189.

Sweeney, N. S. (1995). The Age Position Effect — School Entrance Age, Giftedness, and Underachievement. *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 18, n° 2, p. 171-188.

Swiatek, M. A. et Lupkowski-Shoplik, A. (2003). Elementary and Middle School Student Participation in Gifted Programs : Are Gifted Students Underserved? *Gifted Child Quarterly*, vol. 47, n° 2, p. 118-130.

Wallingford, E. L. et Prout, H. T. (2000). The Relationship of Season of Birth and Special Education Referral. *Psychology in the Schools*, vol. 37, n° 4, p. 379-387.

Winner, E. (1997). Exceptionally High Intelligence and Schooling. *American Psychologist*, vol. 52, n° 10, p. 1070-1081.

Yoshikawa, H. (1995). Long Term Effects of Early Childhood Programs on Social Outcomes and Delinquency. *Future of Children*, vol. 5, n° 3, p. 51-75.

ANNEXE I

STATISTIQUES SUR LES ENFANTS ÂGÉS DE 5 ANS EN 1^{re} ANNÉE DU PRIMAIRE

TABLEAU 1
Évolution du nombre d'enfants âgés de 5 ans (au 30 septembre) inscrits en 1^{re} année du primaire, selon le réseau et l'indicateur de conformité, ensemble du Québec, 1998-1999 à 2004-2005

Réseau	Indicateur de conformité ¹	Année scolaire						
		1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Public	Aptitudes particulières (élève de 4 ou 5 ans) (G)	797	749	693	603	558	481	449
	Passage précoce au primaire d'un élève de 5 ans (H)	76	72	68	57	58	44	40
	Poursuite de la scolarité (4 ou 5 ans) (C)	48	74	50	52	51	71	71
	Autres indicateurs de conformité (A, B, D, E, F)	45	46	27	41	31	20	43
Privé	Aptitudes particulières (élève de 4 ou 5 ans) (G)	167	143	194	176	149	114	109
	Passage précoce au primaire d'un élève de 5 ans (H)	40	10	11	9	8	7	12
	Poursuite de la scolarité (4 ou 5 ans) (C)	24	14	10	15	12	11	20
	Autres indicateurs de conformité (A, B, D, E, F)	7	5	2	4	5	0	6
Ensemble ²	Aptitudes particulières (élève de 4 ou 5 ans) (G)	967	893	887	779	707	596	558
	Passage précoce au primaire d'un élève de 5 ans (H)	116	84	79	66	66	51	52
	Poursuite de la scolarité (4 ou 5 ans) (C)	72	88	60	67	63	82	91
	Autres indicateurs de conformité (A, B, D, E, F)	52	52	30	46	37	21	51
Total		1207	1117	1056	958	873	750	752

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs

1. Voir description et explication des indicateurs de conformité à la page suivante.

2. Le total comprend quelques élèves inscrits dans les écoles gouvernementales.

TABLEAU 2
Cheminement des enfants inscrits en 1^{re} année du primaire en 1998-1999, ensemble du Québec

Âge au 30/09/1998	Indicateurs de conformité ¹	Situation après 6 ans, c'est-à-dire en 2004-2005		Effectifs
		Inscrits au secondaire	Encore inscrits au primaire	
5 ans	Aptitudes particulières (élève de 4 ou 5 ans) (G)	94,6	5,4	967
	Passage précoce au primaire d'un élève de 5 ans (H)	85,1	14,9	116
	Poursuite de la scolarité (4 ou 5 ans) (C)	74,4	25,6	72
	Autres indicateurs de conformité (A, B, D, E, F)	64,3	35,7	52
Ensemble 5 ans		91,7	8,3	1 207
6 ans		86,6	13,4	93 342
5-6 ans		86,7	13,3	94 549
7 ans et plus		96,3	3,7	6 988
Total (tous âges)		87,3	12,7	101 537

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs

1. Voir description et explication des indicateurs de conformité à la page suivante.

DESCRIPTION DES INDICATEURS DE CONFORMITÉ

Les valeurs que peut avoir l'indicateur de conformité « des âges et données de scolarisation » sont les suivantes :

- A. *Faible densité de la population* : c'est le cas d'un enfant de 4 ans dont l'admission hâtive est nécessaire pour lui assurer une forme d'appartenance à un groupe d'enfants, compte tenu de la difficulté d'organiser, pour l'année scolaire suivante, une classe d'éducation préscolaire dans l'école qu'il devrait fréquenter à l'enseignement primaire.
- B. *Affectation temporaire* : l'enfant de 4 ans ou de 5 ans est domicilié ailleurs qu'au Québec, mais y réside temporairement en raison de l'affectation de l'un de ses parents au Québec pour une période maximale de trois ans, et son admission permettrait, quant à sa scolarisation, d'établir une correspondance au regard du système d'enseignement du lieu de son domicile.
- C. *Poursuite de la scolarité* : l'enfant de 4 ans ou de 5 ans, lorsqu'il n'était pas domicilié au Québec, a commencé ou terminé, dans un système d'enseignement autre que celui du Québec, une formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.
- D. *Situation familiale* : l'enfant de 4 ans vit une situation familiale ou sociale qui, en raison de circonstances ou de faits particuliers, justifie que son admission soit devancée.
- E. *Moins de douze mois de différence entre deux enfants de la même famille* : l'enfant de 4 ans a un frère ou une sœur qui est né moins de douze mois après lui, de sorte que les deux enfants sont admissibles la même année dans un établissement scolaire.
- F. *Déficiences graves* : l'enfant de 4 ans présente des déficiences intellectuelles ou physiques graves ou des perturbations socioaffectives marquées et relève de la compétence d'une commission scolaire non inscrite dans la liste des commissions scolaires établie en vertu du « Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ».
- G. *Aptitudes particulières* : l'enfant de 4 ans ou de 5 ans est jugé apte à commencer l'éducation préscolaire ou la première année du primaire parce qu'il se démarque de façon nette de la moyenne sur les plans intellectuel, social, affectif et psychomoteur. La demande doit être appuyée d'un rapport d'évaluation rédigé par un spécialiste, tel un psychologue ou un psychoéducateur.
- H. *Passage précoce au primaire* : est admis à l'enseignement primaire un enfant de 5 ans fréquentant l'éducation préscolaire qui montre des capacités exceptionnelles et possède les acquis suffisants. Les demandes d'admission sont coordonnées par la direction de l'école que fréquente l'enfant. Le dossier comporte des avis exprimés par les parents de l'enfant, des intervenants scolaires et un spécialiste de la commission scolaire, celui de l'enseignant de niveau préscolaire et celui du titulaire de première année.
- I. *Reprise* : un enfant de 6 ans recommence la classe d'éducation préscolaire 5 ans.
- J. *Entrée tardive* : l'enfant de 6 ans est inscrit à l'éducation préscolaire 5 ans.
- K. *Extension de l'enseignement primaire* : l'élève fait une huitième année au primaire.

ANNEXE 2

RÈGLEMENT SUR L'ADMISSIBILITÉ EXCEPTIONNELLE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. I-13.3, a. 457.1)

1. Les cas dans lesquels une commission scolaire peut, conformément au paragraphe 1 de l'article 241.1 de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. I-13.3), admettre un enfant qui n'a pas l'âge d'admissibilité sont :
 - 1° l'enfant dont l'admission hâtive s'avère nécessaire pour lui assurer l'appartenance à un groupe d'élèves compte tenu de la difficulté d'organiser, pour l'année scolaire suivante, une classe de niveau préscolaire dans l'école qu'il devrait fréquenter au niveau primaire ;
 - 2° l'enfant est domicilié ailleurs qu'au Québec, mais y réside temporairement, vu l'affectation de ses parents pour une période maximale de 3 ans, et son admission permettrait d'établir la correspondance avec le système d'éducation officiel du lieu de son domicile ;
 - 3° l'enfant a, alors qu'il n'était pas domicilié au Québec, commencé ou complété, dans un système officiel d'éducation autre que celui du Québec, une formation de niveau préscolaire ou primaire ;
 - 4° l'enfant vit une situation familiale ou sociale qui, en raison de circonstances ou de faits particuliers, justifie que son admission soit devancée ;
 - 5° l'enfant a un frère ou une sœur né moins de 12 mois après lui, de sorte que les 2 enfants sont admissibles à l'école la même année ;
 - 6° l'enfant, âgé de 4 ans, présente des déficiences intellectuelles ou physiques graves ou des perturbations socioaffectives marquées et relève de la compétence d'une commission scolaire non inscrite sur la liste des commissions scolaires établie en vertu de l'article 33 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (D.73-90 [I-13.3, r. 3]) ;

7° l'enfant est particulièrement apte à commencer l'éducation préscolaire ou la première année du primaire parce qu'il se démarque de façon évidente de la moyenne sur les plans intellectuel, social, affectif et psychomoteur.

A.M., 93-01-21, a. 1.

2. Les demandes d'admission visées à l'article 1 sont présentées par écrit par les parents de l'enfant. Elles doivent être accompagnées de l'acte de naissance de l'enfant, ou d'une copie authentifiée, ou, lorsqu'il est impossible d'obtenir de tels documents, d'une déclaration assermentée ou d'une affirmation solennelle d'un des parents indiquant la date et le lieu de naissance de cet enfant.

En outre,

- 1° la demande visée au paragraphe 2 de cet article doit être accompagnée de la preuve d'affectation temporaire des parents de l'enfant au Québec et d'une attestation, par l'employeur des parents, de leur situation d'emploi au Québec ;
- 2° la demande visée au paragraphe 3 de cet article doit être accompagnée d'une preuve de scolarisation de l'enfant dans le système officiel d'éducation autre que celui du Québec ;
- 3° la demande visée au paragraphe 4 de cet article doit être appuyée d'avis d'intervenants du milieu de la santé et des services sociaux ou du milieu de la protection de la jeunesse ;
- 4° la demande visée au paragraphe 5 de cet article doit être accompagnée de l'acte de naissance du frère ou de la sœur de l'enfant, ou d'une copie authentifiée, ou lorsqu'il est impossible d'obtenir de tels documents, d'une déclaration assermentée ou d'une affirmation solennelle d'un des parents indiquant la date et le lieu de naissance ;
- 5° la demande visée au paragraphe 6 de cet article doit être appuyée d'un rapport rédigé par des spécialistes de la commission scolaire ou, selon le cas, d'un rapport médical rédigé par des professionnels d'un centre spécialisé ;

6° la demande visée au paragraphe 7 de cet article doit être appuyée d'un rapport d'évaluation rédigé par un spécialiste, tel un psychologue ou un psychoéducateur. Il doit comporter des données et observations pertinentes concernant notamment la capacité intellectuelle, la maturité socioaffective et le développement psychomoteur de l'enfant. Il doit en outre clairement indiquer la nature du préjudice grave appréhendé.

A.M., 93-01-21, a. 2.

3. Une commission scolaire peut, conformément au paragraphe 2 de l'article 241.1 de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. I-13.3), admettre, à l'enseignement primaire, un enfant de 5 ans admis à l'éducation préscolaire si cet enfant démontre un développement exceptionnel et possède des acquis suffisants.

A.M., 93-01-21, a. 3.

4. Les demandes d'admission visées à l'article 3 sont coordonnées par la direction de l'école que fréquente l'enfant. Elles sont assujetties aux règles suivantes :
- 1° le dossier comporte des avis exprimés par les parents de l'enfant, des intervenants scolaires et un spécialiste de la commission scolaire qui tendent à démontrer qu'il serait préjudiciable pour cet enfant de le faire demeurer au niveau préscolaire ;
 - 2° parmi les avis contenus dans le dossier, celui de l'enseignant du niveau préscolaire fréquenté par l'enfant tend à démontrer que l'enfant a déjà atteint le niveau de développement généralement obtenu à la fin d'une année de fréquentation au niveau préscolaire — 5 ans ; celui du titulaire de première année fait état de son évaluation des acquis de l'enfant, de sa capacité d'intégrer une classe de première année déjà en cours et des chances de réussite scolaire de l'enfant si la demande était accordée.

A.M., 93-01-21, a. 4.

5. La demande d'admission d'un enfant à l'éducation préscolaire, pour l'année scolaire où il serait admissible à l'enseignement primaire, doit être accompagnée d'un rapport d'étude composé des avis de l'enseignant au niveau préscolaire, de la direction de l'école et d'un spécialiste de la commission scolaire.

A.M., 93-01-21, a. 5.

6. La demande d'admission d'un enfant à l'enseignement primaire, pour une année scolaire additionnelle au nombre déterminé dans le régime pédagogique pour le passage obligatoire à l'enseignement secondaire, doit être accompagnée d'un rapport d'étude composé des avis du titulaire de l'enfant, de la direction de l'école et d'un spécialiste de la commission scolaire.

A.M., 93-01-21, a. 6.

7. Les documents requis doivent être accompagnés d'une traduction en français ou en anglais, s'ils sont rédigés dans une langue autre.

A.M., 93-01-21, a. 7.

8. La commission scolaire informe les parents de l'enfant de l'acceptation ou du refus de la demande d'admission.

A.M., 93-01-21, a. 8.

9. Omis.

A.M., 93-01-21, a. 9.

Lignes directrices



Ordre
des psychologues
du Québec