



*Mémoire de l'Ordre des psychologues du Québec
sur la rentrée scolaire 2020*

Août 2020



Table des matières

Avant-propos.....	3
La mission de l'Ordre des psychologues du Québec.....	3
Les psychologues et leur champ d'exercice.....	3
Développer un contexte de sécurité dans les écoles.....	4
Des protocoles clairs et un leadership affirmé.....	4
Le développement et le maintien d'une culture de bienveillance.....	5
Se préoccuper de la santé mentale des élèves.....	6
La santé mentale : un prérequis aux apprentissages.....	6
Considérer l'état psychologique et mental des enfants.....	7
Faciliter l'accès aux services de santé mentale pour les élèves.....	8
Renforcer le partenariat entre les réseaux de l'éducation et de la santé.....	8
La santé psychologique et mentale des enseignants, des professionnels et des intervenants.....	9
Les apprentissages.....	10
Les apprentissages explicites et implicites.....	10
La pandémie comme sujet d'étude.....	10
Une solution de remplacement à la présence en classe.....	11
Un projet pédagogique passionnant et un lien privilégié avec l'enseignant.....	11
Les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDA).....	12
Des besoins particuliers.....	12
La difficulté à suivre les consignes.....	13
L'impact de l'anxiété sur la gestion des comportements.....	13
Une perspective systémique de la famille.....	14
Soutenir les enfants à travers le soutien aux parents.....	14
Soutenir les populations les plus vulnérables.....	15
Penser autrement le financement des services professionnels.....	16
Conclusion.....	16
Références.....	17
Liste des recommandations.....	20

Avant-propos

La pandémie de COVID-19 et les mesures sanitaires visant à en atténuer les impacts ont bouleversé la vie de tout un chacun, notamment celle des enfants, des adolescents et de leur famille. En effet, le confinement et la distanciation physique, pourtant nécessaires afin de mettre un frein à la pandémie, ont eu des impacts majeurs sur la population, particulièrement sur le plan de la santé mentale (Wang et al., 2020b).

Le 16 juin 2020, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) dévoilait ses orientations en prévision de la rentrée scolaire, confirmant ainsi le retour en classe de tous les élèves québécois en septembre 2020¹. Entre autres, certaines mesures ont été annoncées afin de protéger la santé des élèves et du personnel scolaire, dont la création d'un protocole d'urgence dans l'éventualité où les services éducatifs devraient être offerts à distance².

L'Ordre des psychologues du Québec (OPQ), dont les membres possèdent une expertise en santé psychologique et mentale, souhaite contribuer à la réflexion sociale ainsi qu'aux travaux du MEES, en proposant ici des recommandations concernant la rentrée scolaire 2020.

La mission de l'Ordre des psychologues du Québec

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

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

Les psychologues et leur champ d'exercice

À ce jour, l'OPQ compte dans ses rangs 8 780 psychologues. Ils détiennent des compétences en santé mentale acquises au cours de leur formation universitaire de niveau doctoral d'une durée moyenne de 9 ans (incluant le baccalauréat et le doctorat), compétences maintenues et développées en contexte de formation continue.

Le champ d'exercice des psychologues est formulé comme suit :

Évaluer le fonctionnement psychologique et mental ainsi que déterminer, recommander et effectuer des interventions et des traitements dans le but de favoriser la santé psychologique et de rétablir la santé mentale de l'être humain en interaction avec son environnement³.

Présentement, 2 097 psychologues travaillent auprès des enfants et adolescents dans le réseau scolaire et dans le réseau public de la santé, notamment en CLSC, en CHU, en centre de réadaptation et à la Direction de la protection de la jeunesse. Parmi ceux-ci, 1 338 psychologues s'identifient à titre de psychologues scolaires et 974 d'entre eux travaillent dans le réseau public de l'éducation dans les établissements d'enseignement de niveaux primaire ou secondaire. Par

¹ Se référer au communiqué de presse repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/le-gouvernement-du-quebec-devoile-son-plan-de-match-pour-la-prochaine-annee-scolaire/>

² Se référer au document repéré à : <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Feuille-entree-scolaire-2020.pdf?1592315547>

³ Code des professions, RLRQ, c. C-26, art. 37.

ailleurs, en cabinet de consultation privé ainsi que dans les milieux communautaires, 2 890 psychologues offrent des services aux enfants et aux adolescents et peuvent donc être mobilisés pour des problématiques ayant une incidence sur la santé psychologique et mentale des enfants et des adolescents.

Les psychologues, et plus particulièrement ceux qui se spécialisent dans les services aux enfants et à leur famille, font partie des professionnels interpellés par les impacts de la pandémie sur la rentrée scolaire. En effet, il est essentiel de tenir compte d'un ensemble de dimensions (intellectuelle, psychoaffective, comportementale, relationnelle, neurodéveloppementale et culturelle) lorsque l'on doit prendre des décisions ayant un impact sur la santé psychologique et mentale et le développement optimal des enfants et des adolescents⁴.

Nous souhaitons ici mettre l'expertise psychologique au service des décideurs, incluant le MEES, les centres de services scolaires ainsi que les directions d'école, dans le but de les éclairer sur les impacts d'éventuelles orientations sur la santé mentale et le développement des enfants et des adolescents. À cet effet, rappelons que les psychologues scolaires peuvent œuvrer pour soutenir les enseignants, les intervenants scolaires et les directions d'école, de même que pour évaluer et traiter des problématiques de santé psychologique et mentale. De plus, les psychologues scolaires sont des experts des apprentissages et des comportements.

Développer un contexte de sécurité dans les écoles

D'entrée de jeu, il importe de mentionner que les élèves, leurs parents, les enseignants, les professionnels et autres intervenants vivront cette rentrée scolaire exceptionnelle en portant avec eux leur perception de la situation, leurs valeurs personnelles, leur questionnement, leurs inquiétudes de même que leur degré d'aisance à s'engager à l'égard des mesures sociales visant à contrer les effets de la pandémie. Dans les derniers mois, et surtout depuis le début du déconfinement, force a été de constater que tous ne sont pas sur la même longueur d'onde quant à leur perception du risque de contagion et des impacts potentiels sur eux-mêmes et sur leur entourage. Les perceptions et les prises de position varient et parfois s'opposent, tant chez les parents, chez les enfants et les adolescents que chez les enseignants. Conséquemment, le défi est de taille pour les instances décisionnelles, et l'opérationnalisation du scénario de la rentrée scolaire retenu par le MEES sera, en ce sens, déterminante.

Des protocoles clairs et un leadership affirmé

Il sera essentiel pour le MEES, assisté des directions d'école, d'établir des protocoles rigoureux et d'assurer un leadership clair dans la transmission des directives. En effet, l'humain étant ce qu'il est, il risque d'y avoir des interprétations à géométrie variable des directives communiquées aux centres de services scolaires, aux directions d'école, aux enseignants, aux professionnels, ou encore, aux parents et à leurs enfants. Il ne serait pas surprenant de constater que les élèves et les parents de différents milieux scolaires se parlent de leurs expériences et se comparent; il faut aussi s'attendre à des réactions s'ils remarquent des différences d'un milieu à l'autre ou dans le temps dans la mise en œuvre. En ce sens, l'ensemble des personnes œuvrant en milieu scolaire, de même que les élèves et leurs parents, doivent comprendre rapidement que les consignes sont prescrites par le MEES et les directions d'école, qu'elles sont les mêmes pour tous en tout lieu et

⁴ Ministère de la Famille (avec la collaboration du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du ministère de la Santé et des Services sociaux). (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées.*

en tout temps, autant que faire se peut. Ces consignes doivent être concrètes et formulées en termes clairs et précis. Il faut éviter toute formulation qui laisserait place à de l'interprétation quant aux gestes à poser pour y donner suite. Pour ce faire, nous recommandons de minimiser les intermédiaires, afin de réduire les distorsions et altérations de l'information transmise. Des consignes ou directives cohérentes et précises auront par ailleurs pour effet de rassurer les personnes concernées et la population en général. De telles consignes ou directives devraient idéalement être communiquées avant la rentrée scolaire, pour permettre aux élèves et familles de s'y préparer, de se les approprier et de mieux s'y adapter. Or, bien que claires et précises, ces directives devront aussi laisser une place pour que l'école puisse les adapter aux cas d'exceptions ainsi qu'aux besoins particuliers que présentent certains milieux et certaines populations.

Recommandation 1

En vue de répondre au plan d'action gouvernemental, énoncer en termes clairs des consignes et directives concrètes et aussi universelles que possible.

Le développement et le maintien d'une culture de bienveillance

Concernant l'organisation des services dans les écoles, il semble par ailleurs primordial de favoriser l'instauration d'une culture de tolérance et de bienveillance. Cette culture prend en considération les besoins divers, elle tient compte des perceptions multiples et des capacités d'adaptation variables de chacun. Le développement d'une telle culture dans les milieux scolaires repose, notamment, sur le leadership des directions, mais aussi sur l'implantation, par les enseignants et l'ensemble du personnel, d'attitudes éducatives démocratiques⁵, d'une culture du collectif et de la cohésion sociale, où l'entraide et la collaboration interpersonnelle sont mises de l'avant (Engin, 2020; Stearns et al., 2014; Zhang et al., 2009; Ungar et al., 2019). La culture de bienveillance constitue un puissant facteur de protection, car elle permet le développement d'un sentiment de sécurité et de confiance auprès des adultes (parents et enseignants), et conséquemment, des élèves. L'OPQ est d'avis que le développement d'une culture organisationnelle adéquate de bienveillance est indispensable au bon fonctionnement scolaire ainsi qu'à l'établissement de bonnes relations entre toutes les parties en cause dans les écoles.

Il est connu que l'attitude des adultes (parents, enseignants et intervenants) a un impact déterminant sur le comportement des jeunes (Holdaway et Becker, 2018; Madill et al., 2014; Yoon, 2002). Les enfants sont comme des « éponges » et ils intériorisent et font leur des attitudes, des comportements et des émotions des adultes significatifs qui les entourent. Si l'on veut que les enfants soient calmes et rassurés, il faut que les adultes qui les encadrent, notamment les enseignants, puissent jouer leur rôle de modèle calme et rassurant auprès des élèves. Il est donc impératif que les adultes se sentent eux-mêmes suffisamment en sécurité. Pour ce faire, ils doivent se sentir soutenus par des équipes de professionnels, les directions d'école, ainsi que par le MEES. Se préoccuper de la culture d'un milieu et instaurer une culture de bienveillance impliquent donc de se préoccuper directement des parents, des enseignants, des professionnels et des autres intervenants, piliers du développement des élèves et facteurs de protection de leur santé mentale.

Compte tenu de ce qui précède, nous recommandons de constituer, dans chaque école, des équipes spéciales (de type « *task force* ») destinées à assurer une rentrée scolaire harmonieuse et

⁵ Une attitude démocratique est empreinte, d'une part, de support, de soutien et de chaleur humaine et, d'autre part, d'un encadrement serré et rigoureux.

à appliquer le plan et les mesures gouvernementales. Ainsi, une personne par centre de service scolaire pourrait être désignée à titre de répondant. Le mandat de cette personne serait d'assurer le lien avec le MEES et de se charger de la communication des informations dans son école. Cette personne pourrait aussi porter à l'attention du MEES les enjeux et difficultés notés dans son milieu. La désignation de cette personne, vers qui convergeraient les informations ascendantes et descendantes, nous semble primordiale afin de réduire l'insécurité et l'anxiété, sentiments générés lorsque des questions demeurent sans réponse trop longtemps ou que des informations contradictoires circulent. Soulignons que les parents devraient aussi pouvoir joindre aisément ce répondant.

Recommandation 2

Dans chaque centre de service scolaire, désigner une personne répondante, dévouée à l'application du plan d'action gouvernemental et des mesures qui en découleront.

Se préoccuper de la santé mentale des élèves

La santé mentale : un prérequis aux apprentissages

Avant de penser aux apprentissages que les élèves peuvent faire, il nous apparaît essentiel de voir à maintenir leur santé psychologique et à rétablir leur santé mentale, le cas échéant. De fait, un récent sondage indique que la majorité des parents québécois sont préoccupés par la réussite scolaire et la santé mentale de leurs enfants⁶. De plus, certaines études montrent un lien entre l'isolement ou la quarantaine, telle que celle imposée dans le cadre de l'actuelle pandémie, et le développement de symptômes de trouble de santé mentale chez les enfants, dont le trouble de stress traumatique (Sprang et Silman, 2013). Il sera évidemment difficile pour les élèves de faire des apprentissages significatifs et durables s'ils ne sont pas disponibles aux apprentissages en raison d'un état psychologique et mental non optimal.

Or, à la suite de la période estivale, nul ne sait dans quel état psychoaffectif et cognitif les élèves se présenteront en classe. Entre autres, il est probable que les élèves soient porteurs de certains biais cognitifs⁷ en lien, notamment, avec le fait qu'ils n'ont pas été à l'école depuis plusieurs mois, qu'ils n'ont pas pu terminer l'année scolaire précédente, qu'ils n'ont pas pu conclure les apprentissages amorcés, qu'ils n'ont pas pu terminer leurs lectures, leçons, cahiers d'exercices, etc. De nombreuses activités sont restées en suspens, et cet état d'incomplétude peut être une source importante d'anxiété, de démotivation et de démobilitation. Il y a lieu de se questionner sur les capacités d'apprentissage des élèves qui manifesteront des préoccupations, du stress aigu, des symptômes de peur, de phobie, de trauma, de trouble obsessionnel-compulsif, etc. D'autant plus qu'on sait que chez l'enfant, une hausse de l'anxiété s'accompagne souvent de difficultés dans la gestion de comportements.

D'autre part, il importe de souligner que ces variables jouent dans les deux sens. Effectivement, ce qui est vécu à l'école (échec, intimidation, relations avec les pairs, interactions avec les enseignants, etc.) a également un effet sur la santé mentale des élèves. L'exemple le plus frappant

⁶ Institut national de santé publique du Québec. (2020). *COVID-19 – Pandémie et préoccupations des parents à l'égard de leurs enfants. Sondages sur les attitudes et comportements de la population québécoise.*

⁷ Un biais cognitif est une pensée erronée ou inadéquate que l'on doit tenter de corriger, notamment en donnant la bonne information, compte tenu de son impact sur les affects, les émotions et les comportements.

est certainement celui de l'impact potentiel de la réussite scolaire sur la santé psychologique des élèves, particulièrement lorsque leur vie familiale ou sociale n'est pas optimale. En ce sens, l'école peut être considérée, pour plusieurs élèves, comme un facteur de protection favorisant leur résilience.

Considérer l'état psychologique et mental des enfants

Il sera prioritaire de prendre le temps de sonder l'état psychologique et mental des élèves dès les premiers jours qui suivront le retour en classe, de procéder en quelque sorte à un dépistage, et ce, avant même d'amorcer les apprentissages formels. Une étape préalable essentielle sera de prendre le pouls de la situation personnelle des élèves et, conséquemment, de leur disponibilité aux apprentissages. Une telle appréciation de l'état psychologique et mental des élèves pourra être effectuée de manière individuelle ou en groupe, afin d'obtenir un bilan des acquis et des compétences scolaires. En ce sens, il faut se poser les questions suivantes :

- Quels élèves ont vécu et vivent encore la période de pandémie comme un événement stressant?
- Quels élèves reviennent avec un retard scolaire très important?
- Quels élèves risquent d'être en échec scolaire lors du premier bulletin?
- Quels sont les petits (de niveau maternelle 4 et 5 ans) qui entrent à l'école sans avoir reçu, en raison de la pandémie, les services professionnels qui étaient pourtant urgents (enfants atteints de retard de développement, de trouble de langage, de trouble du spectre de l'autisme, etc.)?
- Quels élèves ne sont pas revenus (décrochage)? Et quels sont les jeunes de 16 à 19 ans qui ont décidé de ne pas poursuivre leur cheminement scolaire à l'éducation des adultes?

Les enseignants sont souvent en bonne position pour répondre à ces questions et constater lesquels de leurs élèves présentent des difficultés significatives. Ils peuvent agir à titre de premiers répondants et aider à identifier les élèves qui ont souffert sur les plans de l'apprentissage, mais aussi sur le plan émotionnel. Il suffit de leur poser les questions suivantes dans les premiers jours de la rentrée scolaire : parmi les élèves que tu accueilles dans ta classe, lesquels t'inquiètent? Et lesquels ne sont pas revenus? (Une question dont la réponse peut être facilement obtenue hors des centres urbains.)

À la suite d'un tel dépistage, il est possible de déterminer quels élèves sont prêts pour les apprentissages et lesquels sont débordés par leurs émotions et, conséquemment, non disponibles. Pour ces derniers, des services professionnels pourraient être offerts en groupe ou sur une base individuelle. Il y aurait alors lieu de procéder à une évaluation plus formelle permettant entre autres de mesurer l'impact de la pandémie sur les capacités attentionnelles, la capacité de concentration, la gestion des émotions, la gestion des comportements inappropriés, la disponibilité relationnelle, ainsi que la disponibilité cognitive et psychologique aux apprentissages. De plus, ces processus permettront de déterminer, conjointement avec les enseignants, ce qui faciliterait les apprentissages, par la coconstruction de stratégies afin de préparer les élèves qui auraient besoin d'un peu plus de temps, de soutien et d'adaptations en raison de difficultés à gérer leur anxiété ou leurs émotions extrêmes. Le MEES pourrait ici agir concrètement en confiant ce mandat à des équipes de professionnels de la santé mentale.

Recommandation 3

Disposer d'équipes de professionnels de la santé mentale qui pourraient être rapidement mobilisés pour évaluer l'état psychologique et mental des élèves chez qui l'on aura dépisté

certaines fragilités, afin de déterminer les actions à prendre pour les rendre disponibles aux apprentissages.

Faciliter l'accès aux services de santé mentale pour les élèves

Afin de favoriser l'équilibre psychologique et mental des enfants, le MEES devrait s'assurer de la disponibilité des professionnels en santé mentale et de l'accès à ceux-ci, et ce, dans les 30 jours de la présentation du besoin. Les interventions de ces professionnels pourraient être offertes en modalité individuelle ou en groupe. Par exemple, les psychologues pourraient intervenir individuellement auprès d'élèves pour dénouer rapidement d'éventuels enjeux et ainsi leur permettre de faire rapidement les ajustements nécessaires avant que leur situation ne se détériore (Ruocco et al., 2018; Wong, 2015). En groupe, il y a, par exemple, le recours à des séances d'éducation psychologique s'adressant à toute la classe ou encore à un plus petit nombre d'élèves ciblés (visant à donner des informations sur la gestion de l'anxiété, sur la gestion des comportements, sur des mesures de prévention diverses, etc.).

Recommandation 4

Favoriser l'accès rapide aux services de santé mentale en milieu scolaire pour les élèves qui présentent des besoins, et ce, dans un maximum de 30 jours suivant la manifestation du besoin.

Renforcer le partenariat entre les réseaux de l'éducation et de la santé

Afin de faire face aux problèmes de santé mentale des jeunes à l'école, en tout temps et à plus forte raison en situation de pandémie, considérant les risques accrus sur le plan de la santé mentale qui y sont associés, nous recommandons de favoriser un partenariat entre le réseau de la santé et le réseau de l'éducation. En ce sens, il importe de favoriser la continuité des services entre les réseaux, notamment sur le plan de l'arrimage des critères propres à chaque réseau. À titre d'exemple de partenariat, mentionnons l'initiative régionale interdisciplinaire et intersectorielle La santé mentale à l'école : Apprivoiser la complexité!⁸, qui a été créée afin de relever ces défis. Depuis trois ans, cette initiative propose chaque année un programme de formation continue en santé mentale à des enseignants et à des professionnels de quelques écoles francophones de Montréal, ainsi qu'à leurs partenaires des milieux de la santé et des services sociaux. Ces formations visent à augmenter le sentiment de compétence des intervenants œuvrant en milieu scolaire face aux problèmes de santé mentale et à soutenir la création de partenariats solides pour accompagner les élèves et les familles qui en manifestent le besoin. Ce programme outille les professionnels de l'éducation, améliore leur perception quant à leur rôle et permet d'établir un partenariat entre les divers professionnels qui interviennent auprès des élèves et de leurs familles. Ce faisant, le programme permet d'augmenter la reconnaissance des compétences et responsabilités du personnel du réseau scolaire auprès du personnel du réseau de la santé et des services sociaux. Le domaine de la santé mentale à l'école peut proposer des options intéressantes et complémentaires à l'intervention en santé mentale jeunesse offerte par le réseau de la santé. Ce programme pourrait constituer une réponse novatrice aux défis que posent les problèmes de santé mentale au milieu scolaire, et nous recommandons la poursuite de telles initiatives, ainsi que son adoption par les réseaux locaux de services et les écoles.

⁸ Garine Papazian-Zohrabian, G., Rousseau, C., Roy, D., Arauz, M. J. et Laurin-Lamothe, A. (2015). La santé mentale à l'école : « Apprivoiser la complexité! ». Évaluation d'une formation-accompagnement. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-24. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1701>

Par ailleurs, les milieux scolaires devraient être encouragés à multiplier les moyens pour nouer des liens avec les élèves et les familles les plus vulnérables, qui peinent à se faire entendre et qui sont conséquemment négligés, et à améliorer les partenariats école-famille-communauté. En effet, pour rejoindre les familles désengagées, les milieux scolaires pourraient favoriser le développement de partenariats avec des groupes communautaires ou des organisations locales qui présentent déjà des liens avec ces familles (Weir, 2020). Les partenariats avec la direction de la protection de la jeunesse (DPJ) et le réseau privé pourraient aussi être envisagés.

Nous recommandons également, à moyen ou long terme (puisque cela semble impossible à réaliser à court terme), de bonifier la formation initiale et continue des enseignants quant aux problèmes de santé mentale que peuvent présenter les élèves. Effectivement, certaines études mentionnent que « les connaissances des enseignants quant aux manifestations de l'anxiété, ses causes et les interventions à pratiquer sont limitées » et que les « principales sources de leurs connaissances sont issues de leurs expériences personnelles et professionnelles et très peu de leurs formations initiale ou continue »⁹. Il semble donc essentiel d'agir sur ce manque à combler, car les enseignants pourraient être mobilisés plus adéquatement au dépistage des problèmes de santé mentale des élèves s'ils en ont de meilleures connaissances.

Recommandation 5

S'assurer de disposer en tout temps et surtout en période de pandémie de ressources professionnelles dûment formées et suffisantes en milieu scolaire et miser sur des initiatives de partenariat en santé mentale entre les divers réseaux pour pallier les manques et enrichir l'offre de services.

La santé psychologique et mentale des enseignants, des professionnels et des intervenants

Il ne faut pas oublier que de se préoccuper de la santé psychologique et mentale des enfants implique aussi de se préoccuper de celle des adultes qui les entourent. Cela repose sur le principe de bien soigner ceux qui ont le mandat de soigner si l'on veut qu'ils s'en acquittent adéquatement. D'ailleurs, la recherche montre que les enseignants ayant de solides compétences sociales et émotionnelles sont susceptibles d'avoir un meilleur bien-être personnel (Weir, 2020), bien-être pouvant rejaillir entre autres sur leur enseignement. Il est donc essentiel de favoriser l'accès aux services psychologiques ainsi qu'aux autres services de soutien, et ce, pour l'ensemble des adultes qui œuvrent en milieu scolaire et qui en manifestent le besoin. On pense ici non seulement à du soutien psychologique individuel pour les enseignants, mais aussi à des groupes de soutien destinés spécifiquement aux enseignants, portant sur les troubles de santé mentale, les indices précurseurs de ces derniers, ainsi que les façons de prendre soin de sa propre santé mentale au travail. Si ces services ne peuvent être offerts en milieu scolaire, considérant les ressources disponibles ou encore pour des motifs d'ordre déontologique (conflits de rôles), des ententes avec des partenaires extérieurs devraient être envisagées (CLSC, PAE, professionnels œuvrant en secteur privé, organismes communautaires, etc.).

⁹ Lambert-Samson, V. et Beaumont, C. (2017). L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire. *Enfance en difficulté*, 5, 101-129. <https://doi.org/10.7202/1043356ar>

Recommandation 6

Établir des ententes, ainsi que des procédures d'accès aux services de santé mentale pour les parents, les enseignants et l'ensemble des adultes œuvrant en milieu scolaire.

Les apprentissages

Les apprentissages explicites et implicites

Les apprentissages scolaires constituent un des trois grands axes de la mission de l'école québécoise¹⁰ et sont centraux pour les élèves. Or, dans les derniers mois, en plus des apprentissages formels explicites, les enfants ont pu faire une multitude d'autres apprentissages de manière indirecte, notamment l'apprentissage de l'empathie, de la force de la collectivité, de la diversité des perceptions ou du souci du bien-être d'autrui. Par exemple, la pandémie et le confinement/déconfinement qui y est associé devraient fournir l'occasion d'insister sur l'apprentissage de manières de prendre soin de sa santé psychologique et mentale et de celle d'autrui, ce qui nous semble essentiel à la construction du soi social des enfants. Nous recommandons donc de mettre en lumière, auprès des enfants et de leur famille, l'ensemble de ces acquisitions essentielles, qui ont été faites et continuent d'être faites, de manière implicite, souvent sans s'en rendre compte (Weir, 2020).

La pandémie comme sujet d'étude

Il ne faut pas négliger le fait que les enfants affectés par la crise auront besoin d'en parler : en multipliant les occasions et les contextes pour discuter et s'exprimer, les enseignants feront d'une pierre deux coups. En effet, plusieurs élèves auront vécu ou vivront encore de la violence directe ou indirecte et auront besoin de réconfort, de liens et de réassurance. Il ne faut pas que les enseignants retombent trop vite dans « du scolaire pour du scolaire », comme si de rien n'était. Plusieurs élèves pourront démontrer des émotions intenses; le fait de réserver des moments pour parler de la pandémie, de faire des apprentissages sociaux et émotionnels par le biais de thèmes liés à la COVID-19 ou même d'utiliser la pandémie comme sujet d'apprentissage en soi pourra permettre aux enfants de communiquer leurs peurs ou de déverser leur trop-plein d'émotions.

Il est possible d'utiliser le thème de la pandémie afin de favoriser les apprentissages formels. Par exemple, au regard de la littérature, on peut résumer un point de presse ou rédiger une dissertation sur l'organisation optimale de la classe : quel beau contexte pour dédramatiser la situation et développer une culture d'empathie! Ici, les enseignants pourront jumeler leur enseignement à la réalité. Prenons un autre exemple : si l'enfant n'a pas le droit de voir ses grands-parents, il pourrait leur écrire une lettre, ce qui devient un exercice de français. Pour les plus jeunes, les moyens d'expression peuvent différer (le dessin permet de développer des habiletés de motricité fine et la coordination œil-main, par exemple). Cette façon de concevoir les apprentissages permet de remettre l'enfant et ses besoins au cœur du processus. Elle permet aussi d'ouvrir la porte à une discussion franche et non tabou sur les réalités vécues, de valider les émotions ressenties et, s'il y a lieu, de rapidement discerner le besoin de soutien d'un enfant, dès que ce besoin est exprimé.

¹⁰ Les trois grands axes de la mission de l'école québécoise sont : instruire, socialiser et qualifier. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lecture/bibliotheques-scolaires/pourquoi-une-bibliotheque/orientations-pedagogiques/>

Recommandation 7

Utiliser la pandémie comme sujet d'apprentissage et encourager les enfants à exprimer leurs émotions par le biais de leurs productions scolaires.

Une solution de remplacement à la présence en classe

Dans un contexte idéal, on peut souhaiter que tous les apprentissages soient réalisés en classe. Or, dans l'éventualité où les circonstances ne permettraient pas la présence en classe, il faudra s'assurer qu'une offre éducative à distance (en visioconférence ou par téléphone) soit accessible à tous les élèves afin de soutenir leur réussite scolaire et de permettre la continuité des liens avec les enseignants. Cette offre implique évidemment de rendre disponible le matériel informatique nécessaire ainsi que la formation à son utilisation (à la fois auprès des élèves, de leurs parents et des enseignants). On pourrait ici s'inspirer des initiatives du Centre de services scolaire de la Beauce-Etchemin¹¹ ou de certaines stratégies d'apprentissage en ligne déjà mises en place en Ontario, notamment la salle de classe numérique ou les apprentissages hybrides¹². En définitive, il faut aussi se rappeler que l'offre de services à distance devrait inclure non seulement la possibilité de bénéficier des services éducatifs, mais aussi des services professionnels (orthophonistes, psychologues, psychoéducateurs, etc.).

Recommandation 8

Soutenir la réussite éducative des élèves par le biais d'une offre éducative en ligne, aussi universelle que possible, afin de pallier la fermeture éventuelle, partielle ou totale, des établissements scolaires.

Un projet pédagogique passionnant et un lien privilégié avec l'enseignant

En plus d'instruire et de qualifier, l'école a aussi comme mission de socialiser les enfants. Cette mission pourrait impliquer d'offrir à chaque élève un projet significatif et motivant permettant de maintenir ou de renforcer ses liens avec son enseignant et l'école, en plus d'agir positivement sur sa motivation scolaire. Afin que l'élève investisse l'école comme un lieu d'appartenance, l'école doit d'abord investir l'élève, ce qui peut être fait en stimulant la création de projets pédagogiques qui passionnent les élèves.

D'autre part, des études mettent en évidence l'importance de la relation bienveillante de l'enseignant sur la motivation scolaire et révèlent que les attitudes et comportements des enseignants, tant dans leur savoir-faire que par leur savoir-être, jouent un rôle de premier plan dans le parcours scolaire des élèves et se répercutent sur leurs perceptions de leurs compétences scolaires¹³. En bref, le fait de favoriser le développement de relations privilégiées entre les enseignants et les élèves permet d'accroître chez ceux-ci une perception positive de l'école en général. Concrètement, le développement et le maintien de liens privilégiés entre les enseignants et leurs élèves se font par le biais de contacts personnalisés et soutenus, que ce soit en personne ou via la technologie, s'il est impossible de se rencontrer en face à face. Ce faisant, l'enseignant

¹¹ <https://www.csbe.qc.ca/statique2.html>

¹² <http://www.edu.gov.on.ca/apprentissageelectronique/index.html>

¹³ Le Bel, A. (2016). *Les liens entre la relation enseignant-élève et la motivation scolaire des élèves de deuxième cycle du secondaire* [mémoire de maîtrise, Université Laval].

<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27374/1/32993.pdf>

peut non seulement assurer le suivi des apprentissages, mais aussi servir de filet de sécurité pour les élèves qui présentent des difficultés sur le plan développemental ou sur celui de la santé psychologique et mentale. En ce sens, pour tous les niveaux, mais plus particulièrement pour le niveau secondaire, il serait bénéfique d'assigner un titulaire à chaque élève. L'enseignant-titulaire agirait à titre de répondant auprès d'un groupe limité d'élèves. Ces derniers pourraient se référer à cette personne pour toute question, toute difficulté ou tout besoin en lien avec la pandémie et le retour en classe¹⁴.

Recommandation 9

Développer et maintenir les liens privilégiés entre les enseignants et leurs élèves; pour le niveau secondaire, assigner un enseignant répondant à chaque élève.

Les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)

Des besoins particuliers

La diversité des profils de besoins des enfants HDAA présente en soi un défi particulier, notamment en raison de la faible estime de soi et des limites en matière de comportements prosociaux qui leur sont associées (Arim et al., 2015; Ros et Graziano, 2018). Pour ces enfants, la situation de retour à l'école en contexte de pandémie risque d'exacerber les difficultés d'apprentissage, en raison notamment des retards accumulés durant la pause scolaire. De plus, l'anxiété générée par le contexte social et le stress familial risque de multiplier ou d'aggraver leurs difficultés. Par ailleurs, pour les élèves qui présentent déjà des difficultés d'apprentissage, le rattrapage et le rythme accéléré ne sont ni souhaitables, ni réalistes, d'autant plus que les services professionnels qu'ils ont reçus durant la pandémie (p. ex., orthopédagogie et orthophonie) ont été à géométrie variable.

Il est donc primordial de soutenir ces élèves vulnérables, notamment en établissant des protocoles d'accueil permettant d'assurer un lien personnalisé, pour ces élèves et leur famille. Il pourrait également être opportun de mettre en place un panier de services à la disposition des enseignants œuvrant auprès de cette clientèle. Les services constituant ce panier pourraient être offerts selon les observations et le jugement de l'enseignant, sans nécessiter d'évaluation professionnelle formelle. Ils pourraient inclure le tutorat par des élèves plus âgés, l'orthopédagogie, le rattrapage scolaire, ainsi que des services professionnels variés.

Il faudra aussi porter une attention particulière aux effets négatifs de la pause estivale, plus longue qu'à l'accoutumée, qui a pu affecter encore plus durement les élèves HDAA. Outre les effets de retard accumulé dont il a déjà été question, il faut considérer l'anxiété ou la solitude engendrées par la situation de pandémie. Les moyens de pallier ces effets devraient inclure la mise à jour rapide des plans d'intervention, ainsi qu'un encadrement individualisé et serré, en continu¹⁵. Soulignons l'importance que ces plans d'intervention se situent dans la continuité de ce qui se

¹⁴ Concernant le rôle de l'enseignant répondant au secondaire, consulter les ressources suivantes :

[https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Ecoles/116-](https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Ecoles/116-Triolet/documents/Encadrement/Role_Repondant.pdf)

[Triolet/documents/Encadrement/Role_Repondant.pdf](https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Ecoles/116-Triolet/documents/Encadrement/Role_Repondant.pdf)

[http://www.estrieplus.com/contenu-](http://www.estrieplus.com/contenu-enseignant-repondant-secondaire-csrs-ecole-internationale-du-phare-1984-43067.html)

[enseignant-repondant-secondaire-csrs-ecole-internationale-du-phare-1984-43067.html](http://www.estrieplus.com/contenu-enseignant-repondant-secondaire-csrs-ecole-internationale-du-phare-1984-43067.html)

¹⁵ <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Feuillet-rentree-scolaire-2020.pdf?1592315547>

faisait au moment de quitter l'école, afin d'éviter les brisures ou les retours en arrière. Également, mentionnons qu'il semble crucial de pouvoir assurer le maintien des services offerts aux élèves HDAA si les établissements scolaires devaient fermer de nouveau.

Dans le contexte particulier où il y aura un accroissement des demandes à tous les niveaux, il faut s'assurer que les ressources humaines, matérielles et financières destinées aux enfants HDAA ne soient pas détournées ou réduites, sous quelque prétexte que ce soit. La tentation pourra être grande dans certaines écoles de dire que ce qui est fait pour tous les élèves est aussi utile aux enfants HDAA et, par conséquent, utiliser les sommes destinées spécifiquement aux enfants HDAA pour des interventions générales, destinées à tous.

La difficulté à suivre les consignes

Une des particularités du fonctionnement cognitif de la majorité des élèves HDAA est la difficulté qu'ils éprouvent à intégrer les consignes, et ce, même dans un contexte où le stress est minimal (cette caractéristique est en lien avec les difficultés qu'ils peuvent présenter sur le plan de leurs fonctions exécutives¹⁶). Il faut donc s'attendre à ce que leurs besoins d'encadrement augmentent en intensité en contexte de pandémie, et qu'il faille conséquemment augmenter le nombre de professionnels travaillant auprès d'eux pour y répondre.

De plus, une portion non négligeable d'élèves HDAA vivent avec des problèmes de santé physique comorbides (syndromes génétiques, problèmes cardiaques, malformations congénitales, etc.). Lorsqu'un problème de santé physique s'ajoute et contribue aux difficultés d'apprentissage, il devient d'autant plus impératif de mettre en place un suivi individualisé, offert par un professionnel désigné à titre de répondant, selon la problématique majeure présentée par l'élève.

Recommandation 10

Assurer le maintien des services éducatifs et professionnels, voire en diversifier ou en accroître l'offre auprès des élèves HDAA de même qu'auprès de leurs enseignants, et ce, par le biais d'une offre éducative en ligne, au besoin.

L'impact de l'anxiété sur la gestion des comportements

Tout contexte anxigène peut se répercuter sur le comportement des enfants et causer, notamment, une désorganisation comportementale (Brumariu et al., 2012). Or, il serait regrettable d'exclure des milieux scolaires les élèves qui présentent une telle désorganisation, souvent induite par l'anxiété ambiante (contexte social ou familial). En effet, ces enfants sont potentiellement ceux qui ont le plus besoin du milieu scolaire pour leur développement, car ils présentent les plus grands besoins. Ces enfants pourraient être exclus parce qu'ils n'arrivent pas à suivre les consignes sanitaires de base, ou parce que leurs parents ressentent de la pression de la part de l'école (p. ex., comment gérer ce petit de 4 ans atteint de trouble du spectre de l'autisme, qui ne comprend pas qu'il ne doit pas se coller sur les autres, qui fait des crises de colère qui nécessitent une guidance physique, qui est agité, qui refuse de se laver les mains, qu'on doit toujours avoir collé sur soi et dont on doit toujours tenir la main, etc.). Certains de ces enfants ont un grand besoin de stimulation, et le milieu doit choisir entre le fait de répondre à leurs besoins et la pression de suivre les règles sanitaires. Il faut trouver des moyens sécuritaires de les intégrer,

¹⁶ Les fonctions exécutives sont des habiletés cognitives qui permettent de contrôler et de réguler les pensées, les émotions et les actions, notamment les capacités de planification et d'organisation, la mémoire à court terme, les capacités attentionnelles, etc.

car c'est précisément pour ces enfants, qui risquent d'arriver à l'école avec une importante charge émotive, qu'il est essentiel d'ouvrir les écoles. De plus, ce n'est pas en les menaçant d'expulsion qu'on arrivera à créer un lien de confiance avec eux ou leur famille. Nous recommandons de les inclure, afin de ne pas nourrir l'idée fausse qu'ils seraient à l'origine du problème, alors que les difficultés qu'ils expriment sont bien souvent inhérentes au contexte social.

Pour y arriver, dans le contexte actuel où les adultes sont déjà surchargés, il pourrait s'avérer inévitable d'augmenter le personnel afin de bien répondre aux besoins (Bowne et al., 2017). Par ailleurs, l'augmentation de l'effectif professionnel devrait se faire à deux niveaux, d'abord pour soutenir directement les enfants, mais aussi pour soutenir les enseignants qui, à leur tour, auront à soutenir ces enfants. À cet effet, nous recommandons de revisiter le cadre de référence publié en 2015 par le MEES sur l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés comportementales, dont le contenu semble toujours aussi pertinent¹⁷.

Recommandation 11

S'assurer de services professionnels suffisants afin de permettre à tous les enfants de réintégrer le milieu scolaire et éviter d'exclure les enfants présentant des difficultés particulières, de comportement ou autres.

Une perspective systémique de la famille

Soutenir les enfants à travers le soutien aux parents

Les enfants et leur famille constituent un système en constante interaction. Ainsi, dans la planification de la rentrée scolaire, il faudra tenir compte du possible épuisement des familles, de l'apparition ou de l'exacerbation de problèmes de santé mentale, ainsi que des problèmes de conciliation travail-famille soulevés par la crise (Bachem et al., 2018; Delvecchio, 2015; Matias et al., 2017; Schiltz et al., 2018). Il ne sera effectivement pas possible de miser autant sur le soutien que peuvent offrir les familles, puisque plusieurs d'entre elles sont à bout de ressources.

Bein entendu, le stress et l'épuisement des parents ont un effet sur les comportements des enfants, la gestion de leurs émotions et leur capacité d'adaptation à la nouveauté (Liu et Wang, 2015). En effet, le temps passé en famille, la perturbation des routines quotidiennes et des habitudes de vie et la réduction des relations sociales avec des adultes bienveillants sont des conditions pouvant avoir des impacts sur la santé mentale des enfants¹⁸. Les milieux scolaires devront donc composer avec ces défis supplémentaires.

Bien que le confinement en soi puisse être problématique pour les enfants, en ce qu'il réduit ou empêche le maintien de relations significatives avec leurs pairs ou d'autres adultes significatifs, il demeure que les effets négatifs peuvent être atténués ou palliés dépendamment de la façon dont les parents s'y prennent pour gérer la crise. En effet, si l'enfant est entouré de parents aimants, rassurants et sécurisants, le confinement sera l'occasion de vivre des moments privilégiés en famille. Cependant, si les parents, à l'instar des médias au plus fort de la première vague de la pandémie, parlent continuellement de la maladie, des risques de mourir ou du danger qu'encourent les grands-parents, les enfants pourraient devenir anxieux, agités ou déprimés en

¹⁷ http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

¹⁸ <https://www.inspq.qc.ca/publications/3023-attenuation-impacts-enfants-0-5-ans-covid19>

réponse à l'anxiété, à l'impuissance ou au découragement dans leur famille. Dans l'éventualité où les parents créent un environnement serein à la maison, il y a moins de risque que l'enfant présente des difficultés sur le plan de la santé psychologique et mentale. Par contre, si les parents éprouvent des difficultés, s'il y a d'importantes tensions à la maison qui se manifestent, par exemple, par des cris et des pleurs, si l'enfant joue trop souvent à des jeux vidéo violents (Calvert et al., 2017), les risques de perturbation s'accroissent, le niveau d'agressivité peut augmenter¹⁹ et l'enfant peut alors subir lui-même la violence du parent, ou en être témoin. Conséquemment, il importe que des mesures soient prises afin de soutenir les parents, compte tenu de l'impact direct de ce soutien sur la santé mentale de leurs enfants.

Soutenir les populations les plus vulnérables

L'impact de la pandémie n'est pas uniforme pour tous, et les inégalités sociales risquent d'être accentuées. Les familles faisant partie de populations vulnérables et celles présentant un niveau socioéconomique particulièrement faible présentent un risque accru de problèmes de santé mentale (non seulement pour les parents, mais aussi pour les enfants et les adolescents). Les quartiers les plus défavorisés sont généralement ceux qui sont les plus affectés par les mesures de confinement, soit par la fermeture des milieux de travail, la difficulté des citoyens d'appliquer les mesures de protection individuelles ou l'incapacité pour les parents occupant un emploi précaire à avoir accès à de l'aide financière. Le contexte de la pandémie fragilise donc le filet de sécurité sociale des enfants et des adolescents, ces derniers se retrouvant isolés de leurs réseaux de protection habituels, tels que les écoles, les services de garde et les milieux de loisirs. Les risques de maltraitance des enfants et adolescents s'avèrent plus élevés en pareilles circonstances (Tircher et Zorn, 2020). Dans cette perspective, l'école peut répondre à certains besoins psychologiques (émotionnels, de communication, de cohésion sociale) pour les élèves et leurs parents (Mutch, 2016; Weir, 2020).

Recommandation 12

Assurer un soutien accru aux familles, particulièrement les familles vulnérables et défavorisées, afin de prévenir les problèmes de santé mentale chez les enfants et les adolescents et de diminuer les risques de maltraitance.

Nous suggérons aussi de miser sur la capacité de résilience présente en chacun d'entre nous à des degrés divers (Brillon, 2020). Il s'agit ici de considérer que, devant l'adversité, il est possible de développer de nouvelles habiletés ou de nouvelles compétences et de ressortir d'un moment de crise avec de nouveaux acquis (Cryder et al., 2006). Spécifiquement, la résilience des enfants et des adolescents se développe et se renforce d'autant qu'ils ont accès à des relations privilégiées, que leur identité est soutenue, qu'ils ont le sentiment d'avoir un certain pouvoir et la possibilité de contrôler une part de leur quotidien, et qu'ils sont appuyés par des traditions culturelles et par les expériences de cohésion sociale avec les autres (Ungar et al., 2019). Les conditions favorisant le développement de la résilience comprennent notamment le développement d'un sentiment d'autocontrôle et le développement de la tolérance à l'incertitude. On pense ici aux tuteurs de

¹⁹ Calvert et al. (2017) « update[d] the knowledge and policy about the impact of violent **video game** use on potential adverse outcomes. This APA Task Force on Media **Violence** [...] found that violent **video game** exposure was associated with: an increased composite aggression score; increased aggressive behavior; increased aggressive cognitions; increased aggressive affect, increased desensitization, and decreased empathy; and increased physiological arousal. [They] concluded that violent **video game** use is a risk factor for adverse outcomes. »

résilience, par exemple, un enseignant patient et compréhensif qui joue un rôle important et contribue au mieux-être d'un enfant vivant de la négligence. Les enseignants peuvent contribuer au développement de la résilience en encourageant l'humour, en renforçant l'activité plutôt que la passivité, en aidant les élèves à trouver comment ils peuvent reprendre pied, ce qui leur fait du bien, etc. Mentionnons que ce concept peut être développé autant chez les enseignants que chez les élèves et que la pandémie constitue une occasion en or pour développer ces nouvelles capacités.

Penser autrement le financement des services professionnels

Puisque l'engagement des professionnels devrait être principalement consacré aux interventions directes, interventions dont l'impact positif sur la santé mentale n'a pas à être démontré, nous recommandons de mettre à profit l'idée suivante, que nous avons notamment soutenue dans un mémoire datant de 2017 sur la Politique de la réussite éducative : « Que l'établissement obligatoire d'un "diagnostic" cesse d'être au Québec la condition de financement, de gestion de la convention collective des enseignants et de l'offre de services aux jeunes qui présentent des besoins relevant de l'adaptation scolaire. » Cela signifie que le financement scolaire doit être en adéquation avec les besoins réels des enfants plutôt que de découler des codes de difficulté (codes administratifs)²⁰.

En effet, pour la prochaine année, étant donné qu'il s'agit d'une année d'exception, pourquoi ne pas se baser sur les financements globaux de l'année antérieure et suspendre cette démarche administrative s'appuyant sur une évaluation dite catégorielle des élèves? Cette façon de faire permettrait de consacrer les ressources professionnelles à d'autres tâches que celles consacrées à l'établissement des *codes de difficultés*, comme les services d'intervention directe auprès des élèves, les services de soutien aux parents et aux enseignants, le développement de la résilience des élèves, de la culture d'empathie, etc. De plus, les professionnels pourraient alors s'impliquer plus activement dans l'élaboration des plans d'intervention, ce qui assurerait que les services offerts aux élèves sont en adéquation avec leurs besoins réels.

Recommandation 13

Baser les financements sur les effectifs de l'année dernière, pour que les ressources professionnelles puissent être consacrées à d'autres tâches que l'évaluation visant l'établissement d'un *code de difficulté*.

Conclusion

Nous espérons que ces quelques recommandations pourront contribuer aux efforts du MEES, des centres de services scolaires et des directions d'école, ainsi que de tous les intervenants réunis autour de la santé psychologique et mentale des enfants. En ce sens, soulignons la pertinence de la plateforme web *L'école ouverte*¹ mise sur pied par le MEES en mars dernier, initiative à laquelle l'OPQ a contribué²¹.

²⁰ Mémoire de l'Ordre des psychologues du Québec sur la Politique de la réussite éducative, p. 15-17.

Repéré à <https://goo.gl/rPnmDM>

²¹ Se référer au site web suivant : <https://www.quebec.ca/education/rentree-education-automne-2020-covid-19/>

Références

- Arim, R. G., Kohen, D. E., Garner, R. E., Lach, L. M., Brehaut, J. C., MacKenzie, M. J. et Rosenbaum, P. L. (2015). Psychosocial functioning in children with neurodevelopmental disorders and externalizing behavior problems. *Disability and Rehabilitation*, 37(4), 345-354. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.919361>
- Bachem, R., Levin, Y., Zhou, X., Zerach, G. et Solomon, Z. (2018). The role of parental posttraumatic stress, marital adjustment, and dyadic self-disclosure in intergenerational transmission of trauma: A family system approach. *Journal of Marital and Family Therapy*, 44(3), 543-555. <https://doi.org/10.1111/jmft.12266>
- Bowne, J. B., Magnuson, K. A., Schindler, H. S., Duncan, G. J. et Yoshikawa, H. (2017). A meta-analysis of class sizes and ratios in early childhood education programs: Are thresholds of quality associated with greater impacts on cognitive, achievement, and socioemotional outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407-428. <https://doi.org/10.3102/0162373716689489>
- Brillon, P. (2020, 13 mars). COVID-19 : maximisons notre résilience. *La Presse*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2020-03-13/covid-19-maximisons-notre-resilience>
- Brumariu, L. E., Kerns, K. A. et Seibert, A. (2012). Mother-child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. *Personal Relationships*, 19(3), 569-585. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2011.01379.x>
- Calvert, S. L., Appelbaum, M., Dodge, K. A., Graham, S., Nagayama Hall, G. C., Hamby, S., Fasig-Caldwell, L. G., Citkovicz, M., Galloway, D. P. et Hedges, L. V. (2017). The American Psychological Association Task Force assessment of violent video games: Science in the service of public interest. *American Psychologist*, 72(2), 126-143. <https://doi.org/10.1037/a0040413>
- Cryder, C. H., Kilmer, R. P., Tedeschi, R. G. et Calhoun, L. G. (2006). An exploratory study of posttraumatic growth in children following a natural disaster. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(1), 65-69. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.1.65>
- Delvecchio, E., Sciandra, A., Finos, L., Mazzeschi, C. et Di Riso, D. (2015). The role of co-parenting alliance as a mediator between trait anxiety, family system maladjustment, and parenting stress in a sample of non-clinical Italian parents. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01177>
- Engin, G. (2020). An examination of primary school students' academic achievements and motivation in terms of parents' attitudes, teacher motivation, teacher self-efficacy and leadership approach. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 257-276. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.18>
- Holdaway, A. S. et Becker, S. P. (2018). Sluggish cognitive tempo and student-teacher relationship quality: Short-term longitudinal and concurrent associations. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 537-546. <https://doi.org/10.1037/spq0000245>
- Institut national d'excellence en santé et en services sociaux. (2020). *COVID-19 et les effets du contexte de la pandémie sur la santé mentale et mesures à mettre en place pour contrer ces effets*.

https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/COVID-19/COVID-19_Sante_mentale-population.pdf

- Institut national de santé publique du Québec. (2020). *COVID-19 – Pandémie et préoccupations des parents à l'égard de leurs enfants. Sondages sur les attitudes et comportements de la population québécoise*. <https://www.inspq.qc.ca/publications/3039-sondage-parents-enfants-covid19>
- Institut national de santé publique du Québec. (2020). *Atténuation des impacts de la pandémie COVID-19 sur le développement des enfants âgés de 0 à 5 ans : adaptation des pratiques de santé publique auprès des familles et dans les milieux de vie*. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/covid/3023-attenuation-impacts-enfants-0-5-ans-covid19.pdf>
- Lambert-Samson, V. et Beaumont, C. (2017). L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire. *Enfance en difficulté*, 5, 101-129. <https://doi.org/10.7202/1043356ar>
- Liu, L. et Wang, M. (2015). Parenting stress and children's problem behavior in China: The mediating role of parental psychological aggression. *Journal of Family Psychology*, 29(1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/fam000047>
- Madill, R. A., Gest, S. D. et Rodkin, P. C. (2014). Students' perceptions of relatedness in the classroom: The roles of emotionally supportive teacher-child interactions, children's aggressive-disruptive behaviors, and peer social preference. *School Psychology Review*, 43(1), 86-105.
- Matias, M., Ferreira, T., Vieira, J., Cadima, J., Leal, T. et Matos, P. M. (2017). Work-family conflict, psychological availability, and child emotion regulation: Spillover and crossover in dual-earner families. *Personal Relationships*, 24(3), 623-639. <https://doi.org/10.1111/pere.12198>
- Mutch, C. (2016). Schools as communities and for communities: Learning from the 2010–2011 New Zealand earthquakes. *The School Community Journal*, 26(1), 115-138. <http://www.adi.org/journal/2016ss/MutchSpring2016.pdf>
- Ordre des psychologues du Québec. (2017). Mémoire de l'Ordre des psychologues du Québec sur la Politique de la réussite éducative présenté au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Ros, R. et Graziano, P. A. (2018). Social functioning in children with or at risk for attention deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 213-235. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1266644>
- Ruocco, S., Freeman, N. C. et McLean, L. A. (2018). Learning to cope: A CBT evaluation exploring self-reported changes in coping with anxiety among school children aged 5-7 years. *The Educational and Developmental Psychologist*, 35(2), 67-87. <https://doi.org/10.1017/edp.2018.8>
- Schiltz, H. K., McVey, A. J., Magnus, B., Dolan, B. K., Willar, K. S., Pleiss, S., Karst, J., Carson, A. M., Caiozzo, C., Vogt, E. et Van Hecke, A. V. (2018). Examining the links between challenging behaviors in youth with ASD and parental stress, mental health, and involvement: Applying an adaptation of the family stress model to families of youth with ASD. *Journal of Autism*

- and Developmental Disorders*, 48(4), 1169-1180. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3446-0>
- Sprang, G. et Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7(1), 105-110. <https://doi.org/10.1017/dmp.2013.22>
- Stearns, E., Banerjee, N., Mickelson, R. et Moller, S. (2014). Collective pedagogical teacher culture, teacher–student ethno-racial mismatch, and teacher job satisfaction. *Social Science Research*, 45, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.12.011>
- Tircher, P. et Zorn, N. (2020). *Inégaux face au coronavirus : constats et recommandations*. Observatoire québécois des inégalités. [https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYMZxfbWTbVKVvSt3IBECIc/asset/files/OQI%20-%20Ine%CC%81gaux%20face%20au%20coronavirus\(3\).pdf](https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYMZxfbWTbVKVvSt3IBECIc/asset/files/OQI%20-%20Ine%CC%81gaux%20face%20au%20coronavirus(3).pdf)
- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L. et Theron, L. (2019). How schools enhance the development of young people’s resilience. *Social Indicators Research*, 145(2), 615-627. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1728-8>
- Weir, K. (2020, 28 juillet). *Four ways to help students and teachers in the new academic year*. <https://www.apa.org/topics/covid-19/help-students-teachers>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. et Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Wong, M. (2015). Voices of children, parents and teachers: How children cope with stress during school transition. *Early Child Development and Care*, 185(4), 658-678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.948872>
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher–student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.5.485>
- Zhang, J., Scardamalia, M., Reeve, R. et Messina, R. (2009). Designs for collective cognitive responsibility in knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 18(1), 7-44. <https://doi.org/10.1080/10508400802581676>

Liste des recommandations

Recommandation 1

En vue de répondre au plan d'action gouvernemental, énoncer en termes clairs des consignes et directives concrètes et aussi universelles que possible.

Recommandation 2

Dans chaque centre de service scolaire, désigner une personne répondante, dévouée à l'application du plan d'action gouvernemental et des mesures qui en découleront.

Recommandation 3

Disposer d'équipes de professionnels de la santé mentale qui pourraient être rapidement mobilisés pour évaluer l'état psychologique et mental des élèves chez qui l'on aura dépisté certaines fragilités, afin de déterminer les actions à prendre pour les rendre disponibles aux apprentissages.

Recommandation 4

Favoriser l'accès rapide aux services de santé mentale en milieu scolaire pour les élèves qui présentent des besoins, et ce, dans un maximum de 30 jours suivant la manifestation du besoin.

Recommandation 5

S'assurer de disposer en tout temps et surtout en période de pandémie de ressources professionnelles dûment formées et suffisantes en milieu scolaire et miser sur des initiatives de partenariat en santé mentale entre les divers réseaux pour pallier les manques et enrichir l'offre de services.

Recommandation 6

Établir des ententes, ainsi que des procédures d'accès aux services de santé mentale pour les parents, les enseignants et l'ensemble des adultes œuvrant en milieu scolaire.

Recommandation 7

Utiliser la pandémie comme sujet d'apprentissage et encourager les enfants à exprimer leurs émotions par le biais de leurs productions scolaires.

Recommandation 8

Soutenir la réussite éducative des élèves par le biais d'une offre éducative en ligne, aussi universelle que possible, afin de pallier la fermeture éventuelle, partielle ou totale, des établissements scolaires.

Recommandation 9

Développer et maintenir les liens privilégiés entre les enseignants et leurs élèves; pour le niveau secondaire, assigner un enseignant répondant à chaque élève.

Recommandation 10

Assurer le maintien des services éducatifs et professionnels, voire en diversifier ou en accroître l'offre auprès des élèves HDAA de même qu'auprès de leurs enseignants, et ce, par le biais d'une offre éducative en ligne, au besoin.

Recommandation 11

S'assurer de services professionnels suffisants afin de permettre à tous les enfants de réintégrer le milieu scolaire et éviter d'exclure les enfants présentant des difficultés particulières, de comportement ou autres.

Recommandation 12

Assurer un soutien accru aux familles, particulièrement les familles vulnérables et défavorisées, afin de prévenir les problèmes de santé mentale chez les enfants et les adolescents et de diminuer les risques de maltraitance.

Recommandation 13

Baser les financements sur les effectifs de l'année dernière, pour que les ressources professionnelles puissent être consacrées à d'autres tâches que l'évaluation visant l'établissement d'un *code de difficulté*.