

CONSEIL
SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs

Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Juin 2020



Québec 

Vous pouvez consulter l'avis à l'adresse www.cse.gouv.qc.ca ou, pour en obtenir une copie, vous pouvez présenter une demande au Conseil supérieur de l'éducation :

- par téléphone: 418 643-3851 (boîte vocale)
- par courrier électronique: conseil@cse.gouv.qc.ca
- par la poste:
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Le **Conseil supérieur de l'éducation** a confié la production de cet avis à la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP), dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination, rédaction et recherche

Carole Couture, coordonnatrice

Recherche et collaboration à la rédaction

Caroline Gaudreault, agente de recherche

Marina St-Louis, agente de recherche

Diana Vlasie, agente de recherche et de transfert

Collaboration

Hugo Couture, agent de recherche

Hermann Enomana, agent de recherche

Josianne Parent, doctorante

Comment citer cet ouvrage :

Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*, Québec, Le Conseil, 176 p.

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020

ISBN : 978-2-550-86749-4 (version imprimée)

978-2-550-86750-0 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2020

Toute demande de reproduction du présent document doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Ce document est imprimé sur du papier entièrement fait de fibres postconsommation.



Le Conseil supérieur de l'éducation

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire; enseignement secondaire; enseignement et recherche au collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, des résultats de recherche et des consultations menées auprès d'experts et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont près de cent personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

Table des matières

Le Conseil supérieur de l'éducation	VII
Liste des sigles et des acronymes	XI
Préambule	1
Introduction	2
1 Les enfants du primaire: leur quotidien, leur situation, leurs besoins	5
1.1 Une journée dans la vie d'un enfant du primaire	5
1.2 Une diversité d'enfants, une pluralité de besoins	9
1.2.1 Une diversité d'enfants	9
1.2.2 Une pluralité de besoins	10
1.3 La perception des enfants relativement à leur bien-être à l'école	12
1.4 Un aperçu de la santé mentale des enfants	14
1.4.1 Quelques données sur la santé mentale des enfants québécois	14
1.4.2 Quelques données sur la médication des enfants	16
2 Des concepts définis pour une compréhension commune	19
2.1 Le bien-être et la santé mentale	19
2.2 La bienveillance	22
2.3 Le stress et les comportements anxieux des enfants	23
2.3.1 Distinction entre stress et anxiété	23
2.3.2 Les comportements anxieux	24
2.3.3 L'anxiété de performance	24
2.3.4 Des pistes pour aider à mieux gérer le stress	25
2.4 Ce que les neurosciences nous apprennent	26
3 Une réflexion guidée par trois principes	29
4 Une réflexion guidée par le caractère écosystémique du bien-être	31
4.1 La famille: sa réalité, ses pratiques, son implication	33
4.2 Les caractéristiques individuelles de l'enfant	36
4.2.1 Les capacités cognitives, les aptitudes et le stade de développement de l'enfant	36
4.2.2 Les capacités d'adaptation de l'enfant sous l'angle de la santé mentale et de la résilience ..	37
4.2.3 Les capacités d'adaptation de l'enfant sous l'angle des compétences sociales et émotionnelles	38
4.2.4 Les capacités d'adaptation de l'enfant sous l'angle du sentiment d'efficacité personnelle ..	41
4.2.5 De saines habitudes de vie pour se sentir bien et mieux apprendre	42
4.3 L'environnement scolaire et pédagogique	47
4.3.1 Un climat scolaire positif et sécurisant	48
4.3.2 Un climat de classe favorable où il fait bon apprendre	56
4.3.3 Les transitions: des moments charnières pour le bien-être de l'enfant	62
4.3.4 Un environnement physique adapté aux besoins des enfants et du personnel	63

4.3.5	Les activités parascolaires	65
4.3.6	Du soutien particulier aux enfants et au personnel scolaire	67
4.4	L'environnement professionnel	76
4.4.1	Le bien-être au travail sous l'angle des compétences sociales et émotionnelles et du sentiment d'efficacité	76
4.4.2	Le développement professionnel au profit des enfants et du personnel	78
4.4.3	Le leadership participatif, partagé et bienveillant	81
4.5	Les organismes de la communauté en soutien aux enfants et aux familles	83
4.6	Des défis de collaboration et de concertation	85
4.6.1	La collaboration et la concertation au sein de l'équipe-école	86
4.6.2	La collaboration et la concertation interréseaux	87
5	Constats, enjeux et recommandations	89
Axe 1	Considérer l'enfant comme acteur de son bien-être	89
Axe 2	Développer les compétences sociales et émotionnelles des enfants	91
Axe 3	Fournir des ressources d'aide psychosociale accessibles, universelles et disponibles au moment opportun	92
Axe 4	Soutenir le développement professionnel pour le bien-être des enfants et du personnel scolaire	94
Axe 5	Collaborer pour partager une compréhension commune des besoins de l'enfant et assurer une réponse concertée à ces besoins	97
5.1.	Des conditions à assurer pour la mise en œuvre des recommandations	99
5.1.1	Des interventions bienveillantes assurées par du personnel qualifié et stable	100
5.1.2	Vers plus de souplesse pour adapter l'école à son milieu	100
5.1.3	L'organisation du temps, un facteur aux retombées multiples	101
5.1.4	Un environnement physique stimulant	102
	Conclusion	103
	Annexe 1 À propos de la Convention relative aux droits de l'enfant	107
	Annexe 2 Quelques données statistiques	109
	Annexe 3 Différentes pratiques dites « alternatives » pour la santé mentale des enfants ..	112
	Annexe 4 Les consultations effectuées	114
	Annexe 5 Des initiatives gouvernementales pour le bien-être des enfants	124
	Annexe 6 Sommaire des recommandations	128
	Bibliographie	130
	Remerciements	167
	Membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire	169
	Membres du Conseil supérieur de l'éducation	171
	Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation	173

Liste des figures

Figure 1	Le quotidien d'un enfant du primaire	6
Figure 2	Modèle des deux continuums de la santé mentale et des troubles mentaux ..	21
Figure 3	Le bien-être de l'enfant à l'école	32
Figure 4	Des initiatives gouvernementales pour le bien-être des enfants	75

Liste des tableaux

Tableau 1	Nombre de jeunes de 17 ans et moins ayant reçu des services pharmaceutiques liés aux antidépresseurs et montants payés par la RAMQ ..	16
Tableau 2	Nombre de jeunes de 17 ans et moins ayant reçu des services pharmaceutiques liés aux médicaments pour le traitement du TDAH et montants payés par la RAMQ	17
Tableau 3	Présence d'éléments de l'apprentissage socioémotionnel dans les compétences transversales visées par le Programme de formation de l'école québécoise	54
Tableau 4	Nombre et proportion d'élèves des établissements préscolaires et primaires du réseau d'enseignement public à la formation générale des jeunes fréquentant un service de garde régulier ou sporadique en milieu scolaire, 2018-2019	109
Tableau 5	Nombre et proportion de EHDA et d'élèves au total des établissements préscolaires et primaires des réseaux d'enseignement public et privé à la formation générale des jeunes, selon l'ordre d'enseignement et le type d'élèves, 2018-2019	109
Tableau 6	Proportion d'élèves issus de l'immigration de première et de deuxième génération inscrits au 30 septembre ou après cette date, au préscolaire et au primaire selon l'ordre d'enseignement, tous réseaux d'enseignement confondus, 2018-2019	110
Tableau 7	Population autochtone d'âge scolaire au Québec, de 5 à 19 ans, selon l'ordre d'enseignement, 2017-2018.....	110
Tableau 8	Nombre d'élèves fréquentant les écoles préscolaires et primaires selon le rang de l'indice de défavorisation de l'unité de peuplement de résidence de l'élève (IMSE et SFR), 2018-2019.....	111
Tableau 9	Principales initiatives gouvernementales répertoriées liées au bien-être et à la santé mentale des enfants du préscolaire et du primaire	124

Liste des sigles et des acronymes

ACSM	Association canadienne de santé mentale
CEPEP	Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire
CISSS	Centre intégré de santé et de services sociaux
CIUSSS	Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
DGSRG	Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique
DIS	Direction des indicateurs et des statistiques
EHDA	[Enfants] handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
INESSS	Institut national d'excellence en santé et en services sociaux
INRS	Institut national de recherche scientifique
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
LGBTQ	[Personnes] lesbiennes, gaies, bisexuelles, trans et queer
MAADNC	Ministère des Affaires Autochtones et du Nord – Canada
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation
MJQ	Ministère de la Justice
MIFI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMS	Organisation mondiale de la Santé
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
RAMQ	Régie de l'assurance maladie du Québec
SAA	Secrétariat aux affaires autochtones
TDH	Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité
TSEP	[Secteur] Territoires, statistiques et enseignement privé

Note : Parce que les travaux du Conseil ont précédé l'adoption du projet de loi n°40 modifiant la gouvernance scolaire, les renseignements présentés dans cet avis décrivent la situation telle qu'elle était sous la gouverne des commissions scolaires.

Préambule

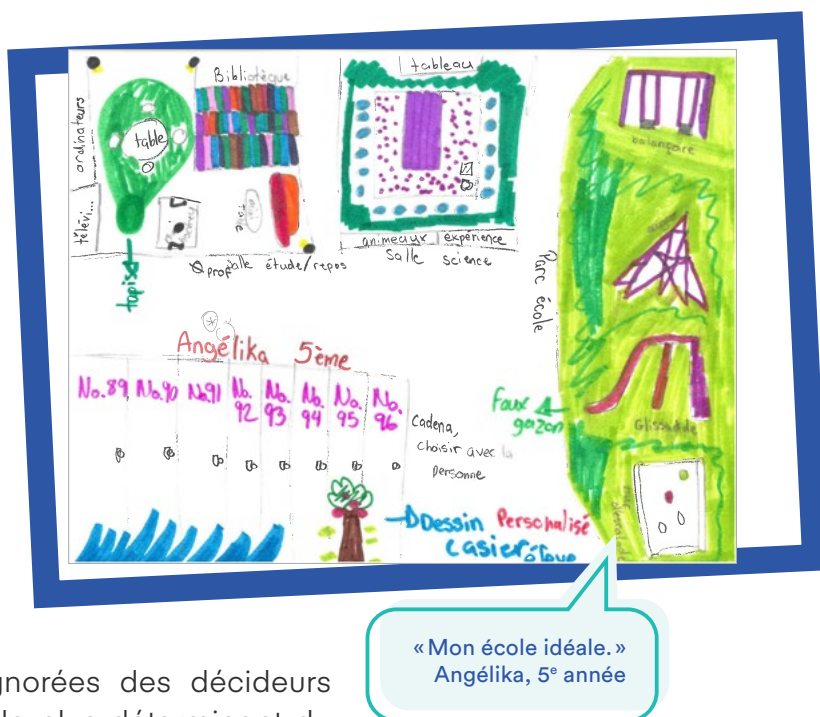
La Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée par l'Organisation des Nations Unies en novembre 1989, reconnaît à l'enfant des droits précis et prévoit que les États membres doivent les garantir. Le bien-être de l'enfant est un élément fondamental protégé par cette convention (voir le détail à l'annexe 1).

À la lecture de cet avis, on constatera que le bien-être de l'enfant est une condition à la réussite scolaire et au développement de son plein potentiel, et que l'intention à la base n'est pas seulement de le protéger, mais également de mieux l'outiller pour faire face aux difficultés de la vie et se protéger, et pour prendre ou reprendre la pleine maîtrise de sa personne. Le bien-être à l'école passe par la création d'un environnement scolaire bienveillant pour tous et relève d'une responsabilité partagée par l'ensemble du personnel scolaire, la famille, la collectivité ainsi que les instances décisionnelles aux différents paliers du système éducatif et du gouvernement.

Par ailleurs, le Conseil reconnaît d'emblée que les conditions socioéconomiques dépassent le cadre de cet avis, mais qu'elles ne sauraient pour autant être ignorées des décideurs puisqu'elles constituent le facteur le plus déterminant du bien-être des enfants.

Pour les enseignants, les chefs d'établissement et les systèmes éducatifs dans leur ensemble, l'un des plus grands défis à relever consiste à compenser le handicap socioéconomique dont peuvent souffrir les élèves. (Andreas Schleicher, OCDE, 2015)

Cet avis met en lumière certains leviers dont l'école dispose qui peuvent permettre d'atténuer l'effet négatif du contexte socioéconomique.



Introduction

Dans la société québécoise, comme ailleurs dans le monde, on observe une évolution vers des valeurs liées à la bienveillance, au bien-être et à l'épanouissement des individus. La préoccupation pour le mieux-être des individus est prise en considération dans les politiques gouvernementales, dans les milieux de travail ainsi qu'aux différents paliers du système éducatif. Paradoxalement, les adultes, les adolescents et les enfants sont très souvent confrontés à un rythme de vie effréné et à des attentes axées sur la performance à tout prix. La société a évolué, la famille s'est transformée, les enfants ont changé, le contexte scolaire s'est complexifié, les technologies ont transformé les relations sociales. En appui aux inquiétudes exprimées par les médecins de famille, les psychiatres, les psychologues et autres experts de la santé et de l'éducation, un consensus social s'installe autour de la nécessité d'agir pour prévenir les problèmes de santé mentale et, en particulier, l'anxiété, pour mieux soutenir les personnes qui en sont atteintes et pour promouvoir le développement et le maintien d'une bonne santé mentale pour tous.

Dès qu'il est question des enfants d'âge scolaire, l'école devient un point central à considérer. Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) soutient, depuis plusieurs années, une position en faveur de valeurs, d'orientations et d'actions qui contribuent au bien-être des enfants à l'école. Plusieurs de ses avis et de ses rapports sur l'état et les besoins de l'éducation témoignent de la position du Conseil en faveur du développement global et harmonieux des enfants et des jeunes, de leurs besoins sociaux et affectifs, de leur sécurité et de leur réussite éducative (CSE, 2012, 2016, 2017, 2018). Ce sont des orientations ou des valeurs qui transcendent les différentes productions du Conseil. Traiter de la thématique du bien-être comme objet principal d'un avis constitue toutefois une première.

D'entrée de jeu, force est de constater que la réalité quotidienne d'un enfant de 4 à 12 ans est complexe et exigeante; cet avis en fait la démonstration. Parallèlement à ce constat, des intervenantes et des intervenants sur le terrain témoignent de la détresse et de l'anxiété que vivent plusieurs enfants. Ces situations, ponctuelles ou non, constituent un obstacle au développement de leur plein potentiel. Pourtant, le gouvernement et les milieux scolaires ont mis en place une panoplie de mesures, à différents niveaux, susceptibles de soutenir le bien-être de l'enfant. Un certain nombre de questions émergent alors de ces premiers constats: comment expliquer l'écart entre les mesures proposées par les ministères concernés – principalement le ministère de l'Éducation et

de l'Enseignement supérieur (MEES) et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) – et ce qui se passe réellement sur le terrain? Que faut-il changer pour que l'enfant se sente accueilli, considéré et accompagné dans le monde scolaire? De quelle façon les enfants, le personnel scolaire et les familles peuvent-ils être mieux soutenus?

Par cet avis, le Conseil a voulu approfondir la compréhension de cette problématique et proposer des réponses à ces questions en décrivant les principaux facteurs qui influencent le bien-être de l'enfant à l'école primaire et la dynamique qui les sous-tend. Pour ce faire, il a mené des études documentaires dans une littérature scientifique vaste et foisonnante sur les aspects liés au bien-être des enfants à l'école. Un repérage des statistiques disponibles sur la question a servi à dresser un portrait de la situation. Des rencontres avec des experts universitaires ont permis d'approfondir la réflexion sous des angles plus précis. Des délibérations au sein de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et du Conseil, qui regroupent notamment des intervenantes et des intervenants de différents secteurs du milieu scolaire, ont contribué à enrichir la compréhension de la situation et à dégager des enjeux et des actions prioritaires par l'expertise et les savoirs d'expérience de leurs membres. Enfin, le Conseil a voulu compléter sa lecture et envisager diverses pistes de solutions par des consultations sur le terrain auprès de différents acteurs, y compris les parents et les enfants.

Le présent avis comprend cinq parties. D'abord un portrait qui, après avoir illustré le quotidien des enfants du préscolaire et du primaire, rassemble un certain nombre de données descriptives sur les enfants qui fréquentent l'école primaire. Combien sont-ils? Qui sont-ils? Quels sont leurs besoins particuliers? Comment perçoivent-ils leur bien-être à l'école? Des statistiques sur la santé mentale des enfants viennent compléter ce portrait.

La deuxième partie traite de la définition des concepts clés retenus pour cet avis. On y distingue, notamment, le bien-être et la bienveillance de même que le stress, les comportements anxieux et le trouble d'anxiété. L'apport des neurosciences est aussi abordé.

Dans la troisième partie, le Conseil a voulu énoncer les trois principes qui ont servi de points d'ancrage pour la réflexion, les délibérations des membres et les recommandations qui en découlent.

Le bien-être de l'enfant ne dépend pas uniquement de lui-même ou de l'école, bien évidemment! C'est pourquoi la quatrième partie s'attarde aux facteurs de protection à partir d'une vision écosystémique de la situation. À partir des caractéristiques personnelles de l'enfant, des environnements scolaire et pédagogique, professionnel, communautaire et familial, l'avis met en lumière les leviers du système et dresse le portrait de ce que l'on trouve sur le terrain. Parmi ces leviers, les compétences sociales et émotionnelles des enfants et des adultes se sont révélées prioritaires pour le bien-être et la santé mentale des enfants; cet avis s'y attarde donc plus particulièrement. Cette section est aussi l'occasion de décrire les actions en cours au Québec et de s'interroger sur leur mise en œuvre et leur fonctionnement.

Enfin, la dernière partie énonce des constats et des enjeux prioritaires auxquels sont rattachées des recommandations. Des conditions de mise en œuvre accompagnent les recommandations.

1 Les enfants du primaire : leur quotidien, leur situation, leurs besoins

Pourquoi se préoccuper du bien-être des enfants à l'école primaire? Le Conseil a voulu d'emblée répondre à cette question à l'aide d'un tour d'horizon de la vie des enfants, à commencer par une illustration du quotidien exigeant auquel ils sont confrontés. Des données descriptives permettent ensuite d'illustrer la diversité des enfants et de leurs besoins et mettent en perspective certains facteurs de vulnérabilité. Des enquêtes québécoises liées au bien-être à l'école analysent la situation sous un angle précis, celui des enfants. De plus, des données tirées d'enquêtes nationales et d'études épidémiologiques révèlent que la santé mentale des enfants du préscolaire et du primaire est préoccupante. En appui à ces données, un regard sur le nombre d'enfants québécois qui prennent une médication pour des problèmes de santé mentale permet d'élargir la réflexion sur les pratiques en cours.

En somme, cette section s'attarde à démontrer la nécessité de se pencher sur ce que le milieu scolaire peut faire pour agir en prévention et contribuer au bien-être des enfants qui lui sont confiés, ce qui sera documenté dans les sections subséquentes.

« J'aimerais que chaque élève ait son compagnon. Qu'ils soient bons amis, puis ils aideraient les autres et ils [ne] seraient pas séparés dans l'autobus. »
Justine, 2^e année

1.1 Une journée dans la vie d'un enfant du primaire

L'horaire quotidien d'un enfant, qu'il soit au préscolaire ou au primaire, en classe ordinaire ou en classe spéciale, ne se limite pas seulement aux heures de classe ni même au temps passé à l'intérieur des murs de l'école. Du lever au coucher, l'enfant effectue toutes sortes de

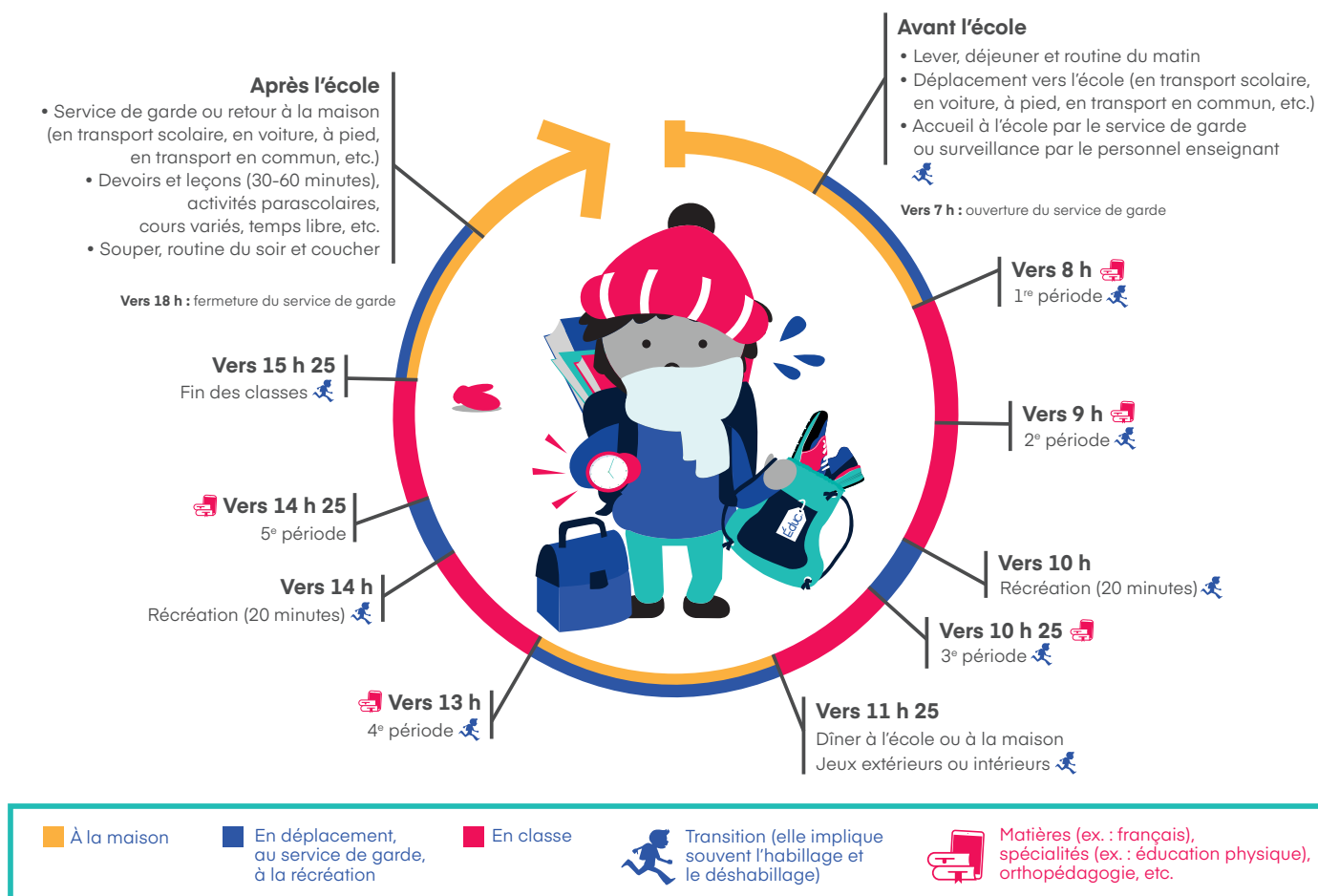


déplacements, suit différentes routines, vit plusieurs transitions et entre en interaction avec diverses personnes. Il s'adapte à des contextes pour lesquels les attentes et les règles peuvent différer (ex. : en salle de classe et au service de garde).

Ainsi, pour mieux considérer dans son ensemble l'horaire chargé des enfants, leur quotidien, du lever au coucher, est illustré à la figure 1.

Figure 1

Le quotidien d'un enfant du primaire



Cette illustration d'une journée ne prétend pas se prêter à la diversité du quotidien de chaque enfant, mais tente de démontrer que son emploi du temps est soutenu et rempli d'exigences multiples liées à chacun des contextes dans lesquels il évolue.

Ainsi, au cours de sa journée, l'enfant du primaire passe 5 heures par jour en classe, 4,7 heures pour celui du préscolaire (Québec, 2019c). Dans le réseau public, plus d'un enfant sur deux fréquente le service de garde en milieu scolaire¹. Les données repérées sur les heures de fréquentation remontent à 2010, alors que l'Institut de la statistique du Québec rapportait qu'entre 18 % et 28 % des enfants d'âge scolaire de la maternelle à la 2^e année s'y retrouvent plus de 15 heures par semaine (Giguère et Desrosiers, 2010).

Les parents ainsi que les intervenantes et les intervenants consultés² corroborent ces données. Selon eux, pour différentes raisons liées aux horaires de travail et aux déplacements des parents

Notons que les plus jeunes enfants qui fréquentent l'école ont 4 ans au 30 septembre, donc 3 ans et 11 mois à la rentrée scolaire.

(ex. : bouchons de circulation en milieu urbain), il n'est pas rare qu'un enfant passe plus de 4 heures par jour au service de garde. Déjà, en 2006, le Conseil écrivait : « Dans certains cas, le nombre d'heures de fréquentation d'un service de garde scolaire est équivalent au nombre d'heures passées en classe. » (CSE, 2006, p. 1.) De son côté, le Vérificateur général du Québec notait qu'« [e]n 2010, les élèves passaient, en moyenne, 60 % plus de temps à l'école chaque jour qu'en 1950. » (Vérificateur général du Québec, 2019, p. 159.)

D'autres enfants passent jusqu'à une heure chaque matin et une heure en fin de journée dans le transport scolaire. C'est le cas, notamment, des enfants qui fréquentent une classe spéciale ou un programme particulier dans une école éloignée de leur quartier.

Tout au long de cette journée, l'enfant sera pratiquement toujours en groupe et vivra plusieurs transitions d'un lieu à un autre et d'une intervenante ou d'un intervenant à un autre, en plus de devoir s'habiller et se déshabiller de cinq à six fois pour ses déplacements vers l'école ou la maison, pour les récréations et pour les jeux qui se déroulent à l'extérieur au service de garde.

Après l'école, en plus de la routine liée au repas du soir, aux devoirs et leçons et à l'hygiène, d'autres occupations peuvent ponctuer l'horaire des enfants, telles les activités sportives et culturelles ou encore des rencontres hebdomadaires avec des

«Au tournant des années 2000, une nouvelle réalité et source de stress a fait surface : toujours plus de choses à faire et de moins en moins de temps pour jouer.» Frédérick Dionne et Stéphanie Bergevin, 2018, p.283

1 Selon les données du MEES, pour l'année scolaire 2018-2019, ce sont 58,6 % des élèves du réseau scolaire public qui fréquentent le service de garde en milieu scolaire. Source : MEES, TSEP, DGSRG, DIS, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 2020-01-30.

2 Tout au long de cet avis, l'expression « intervenantes et intervenants consultés » regroupe les intervenantes et les intervenants rencontrés lors des consultations ainsi que les membres de la CEPEP et du Conseil qui travaillent dans les écoles ou les commissions scolaires.

Justin, 3^e année, nous a dit :
« On voudrait avoir du temps pour
jouer à la maison, ne pas être
obligés de faire nos devoirs. »

spécialistes, en orthophonie par exemple. **En fin de compte, bon nombre d'enfants ont bien peu de moments où ils sont entièrement libres.**

Dans cette même journée, en plus des enseignantes ou des enseignants (titulaires et spécialistes) et des éducatrices ou des éducateurs au service de garde, plusieurs autres personnes gravitent autour de l'élève et peuvent entrer en interaction avec lui : la direction de l'école, les éducateurs spécialisés, les orthopédagogues, les psychologues, les orthophonistes, les travailleurs sociaux, les infirmiers scolaires et d'autre personnel spécialisé. On peut également considérer la présence de suppléants en classe ou au service de garde, de stagiaires, sans oublier le personnel de secrétariat, de conciergerie, de bénévolat, de conduite d'autobus, de brigade scolaire, d'aide aux devoirs, etc. À la maison, les parents en couple ou séparés, la fratrie, les nouveaux conjoints ou conjointes et les autres enfants, dans le cas des familles reconstituées, la famille d'accueil, la famille élargie, tous peuvent intervenir à des degrés divers dans le quotidien d'un enfant. Si le nombre de personnes que l'enfant côtoie peut constituer un défi d'adaptation, l'instabilité des liens qu'il entretient avec les personnes importantes de son entourage peut aussi le fragiliser.

D'un point de vue historique, le quotidien d'un enfant s'est progressivement transformé, notamment, par l'introduction progressive des services de garde en milieu scolaire depuis les années 70, par la conciliation travail-études-famille qui s'est modifiée et par une offre toujours grandissante d'activités parascolaires, sportives et culturelles, autant de contextes et de personnes auxquels l'enfant doit s'adapter et d'exigences auxquelles il doit répondre.

Heureusement, tous les enfants d'âge scolaire ne sont pas soumis à l'ensemble de ces contraintes et plusieurs peuvent bénéficier d'un environnement qui leur accorde plus de moments calmes et de liberté. Il ne faut pas non plus sous-estimer le potentiel des enfants à s'adapter à divers contextes et à différentes personnes, dans la mesure où l'on tient compte de leur niveau de développement et de leur capacité à mobiliser les ressources pour affronter de nouvelles situations.

1.2 Une diversité d'enfants, une pluralité de besoins

1.2.1 Une diversité d'enfants

Au Québec, en 2018-2019, 660 711 enfants fréquentaient une école primaire, de la maternelle 4 ans à la 6^e année³. De ce nombre, 363 241 enfants du réseau public allaient aussi au service de garde en milieu scolaire. Évidemment, chacun de ces enfants est unique et a ses propres caractéristiques, sa propre expérience de vie et ses propres besoins. Pour le Conseil, la diversité des enfants fait partie intégrante de la réalité de l'école et constitue en soi une richesse (CSE, 2017).

De manière plus ciblée, des données quantitatives permettent de dresser un portrait pour certaines populations scolaires pour lesquelles des facteurs de risque⁴ peuvent être plus présents :

- D'après les données fournies par le MEES (annexe 2), pour l'année 2018-2019, le nombre d'**enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage** (EHDA) au préscolaire et au primaire dans les réseaux d'enseignement public et privé était de 115 590, soit 17,5 % des élèves⁵. Dans les établissements publics, ce sont 60 060 enfants HDAA qui fréquentent un service de garde régulier ou sporadique en milieu scolaire⁶. À ces statistiques s'ajoutent tous les enfants non identifiés, mais pour lesquels un plan d'intervention a été élaboré pour des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement.
- Selon la définition utilisée, de 2,2 % à 10 % de la population en général présenteraient des **caractéristiques de douance** (Bélangier, 2017). Des auteurs appliquent les mêmes probabilités, pour les enfants (Cormier, 2018). Précisons que ces enfants, malgré leur haut potentiel, peuvent aussi présenter des difficultés d'adaptation à l'école.
- Près de 200 000 enfants, du préscolaire et du primaire, des réseaux d'enseignement public et privé (205 953, soit 30,7 %) étaient **issus de l'immigration** en 2017-2018⁷, soit 60 731 de première génération et 134 610 de deuxième génération⁸.

3 Source : MEES, TSEP, DGSRG, DIS, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 2020-01-30.

4 « Un facteur de risque est tout attribut, caractéristique ou exposition d'un sujet qui augmente la probabilité de développer une maladie ou de souffrir d'un traumatisme. » (OMS, 2019.)

5 Source : MEES, TSEP, DGSRG, DIS, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 2020-01-30.

6 Source : MEES, TSEP, DGSRG, DIS, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 2020-01-30.

7 Source : MEES, TSEP, DGSRG, DIS, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 2020-01-30.

8 Il n'a pas été possible d'obtenir des données sur le nombre d'enfants réfugiés.

- Selon les données rapportées par le MEES en 2017-2018⁹, 10 228 enfants du préscolaire et du primaire étaient **Autochtones (Premières Nations ou Inuits)**, soit 9 484 dans les communautés et 744 hors communautés. La population d'enfants issus des Premières Nations serait toutefois supérieure à ce que les statistiques indiquent¹⁰.
- En 2018-2019, selon l'indice de défavorisation retenu – indice de milieu socioéconomique (IMSE) ou seuil de faible revenu (SFR) – 27,8 % ou 27,2 % des enfants qui fréquentent les écoles publiques du Québec étaient **issus de milieux défavorisés**, ce qui correspond à un indice élevé de défavorisation (8^e, 9^e et 10^e rangs centiles)¹¹.
- En 2015-2016, 19 214 enfants de 0 à 12 ans (dont 12 000 chez les 6-12 ans) étaient **pris en charge dans le cadre de la Loi sur la protection de la jeunesse** pour des raisons de négligence, de mauvais traitements psychologiques ou physiques, d'abus sexuels, de troubles de comportement sérieux ou d'abandon. L'étude précise qu'«[e]n 2015-2016, même si la négligence et les abus physiques demeurent les motifs de rétention les plus fréquents, on observe une hausse constante des signalements retenus pour des situations de mauvais traitements psychologiques.» (INESSS, 2017a, p.19.)

De façon complémentaire aux données statistiques, les **enfants qui présentent des caractéristiques particulières**, en raison, notamment, de leur apparence, de leur origine ethnoculturelle, de leur orientation ou de leur identité sexuelle, de leur handicap, etc., sont plus susceptibles d'être marginalisés et de vivre de l'intimidation.

Le Conseil se préoccupe aussi des **enfants qui risquent de «passer sous le radar»**, ceux qui réussissent et qui se comportent bien, mais qui sont confrontés à des défis qui peuvent les rendre plus vulnérables à l'anxiété.

1.2.2 Une pluralité de besoins

Il serait erroné de conclure que tous les enfants qui présentent des facteurs de vulnérabilité ne vont pas bien. Néanmoins, on peut penser que l'adaptation à l'école comporte des défis supplémentaires pour plusieurs d'entre eux.

⁹ Source : MEES, TSEP, DGSRG, DIS, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 2019-01-24.

¹⁰ «Pour les territoires non conventionnés, les données compilées par le MEES sont partielles; elles sont basées sur différentes déclarations volontaires et des recoupements qui n'incluent pas l'ensemble de la population autochtone. À ce jour, le MEES ne dispose pas d'une méthode harmonisée pour compiler de manière exhaustive le nombre d'élèves autochtones dans les réseaux des commissions scolaires linguistiques.» Précision du MEES, Direction des relations avec les Premières Nations et les Inuits et de la nordicité, août 2019.

¹¹ Source : MEES, TSEP, DGSRG, DIS, Indices de défavorisation 2018-2019.

De même, il serait inapproprié de prétendre que l'appartenance à un groupe définit les besoins d'un enfant, chaque situation étant unique. Par ailleurs, peu importe ses caractéristiques ou sa condition, chaque enfant se retrouvera, à un moment ou à un autre, devant une nouvelle situation qui l'inquiétera, qui l'insécurisera; aucun d'ailleurs n'est à l'abri de vivre une séparation, un deuil, un traumatisme. Cela dit, certaines conditions particulières doivent tout de même être considérées pour bien comprendre la situation de certains enfants.

Dans le cas des enfants issus de l'immigration, les parcours des familles et leur projet migratoire sont très diversifiés. Les pertes et les deuils migratoires, les différences culturelles et linguistiques, la situation économique, le mal du pays sont autant de facteurs à prendre en compte pour pouvoir aider ces enfants de manière appropriée (Papazian-Zohrabian et autres, 2018).

Pour les familles réfugiées, en plus des défis liés à un parcours migratoire, il faut aussi prendre en considération les conditions d'adversité dans lesquelles elles ont survécu. À titre d'exemple, des jeunes Syriens accueillis au Québec en 2015-2016 ont souffert de multiples violations de leurs droits fondamentaux et ont été exposés à des violences extrêmes dans leur pays d'origine (Papazian-Zohrabian et autres, 2018). Ainsi, une connaissance adéquate de la réalité de chaque famille aide à comprendre le comportement et les besoins de l'enfant.

Les enfants autochtones se retrouvent aussi en situation de distance culturelle et linguistique. Les conditions sociales et économiques difficiles, les aspects historiques de la réalité autochtone au Québec et leurs répercussions intergénérationnelles sont, pour ces enfants, des facteurs à considérer (Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, 2018).

« La méconnaissance des cultures autochtones, du contexte historique, politique et juridique qui est propre aux peuples autochtones parmi les décideurs et la population en général peut constituer un obstacle à la mise en place de services qui répondent adéquatement à leurs besoins. » Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2018)

Enfin, bien qu'il soit possible de poursuivre l'analyse des besoins particuliers de plusieurs groupes d'enfants, le Conseil est d'avis qu'il faut privilégier une approche universelle et se soucier du bien-être et de la santé mentale de chacun des 660 711 enfants qui fréquentent les écoles primaires du Québec.

1.3 La perception des enfants relativement à leur bien-être à l'école

Est-ce que les enfants se sentent bien à l'école? Trois enquêtes québécoises apportent un éclairage à cet effet. Elles sont présentées ici par ordre d'importance.

L'enquête sur la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017 (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018) éclaire, notamment, sur les perceptions des élèves du primaire relativement au climat et à la vie scolaires, et cible des élèves de la 4^e année et plus. En 2017, 6 937 élèves du primaire de 46 écoles présentes dans 11 régions administratives y ont participé. Les résultats de l'enquête montrent que les élèves du primaire perçoivent favorablement le climat et la vie scolaires, selon les quatre dimensions servant à les évaluer¹². Les résultats de 2017 s'inscrivent en continuité de ceux des années 2013 et 2015, suivant les taux moyens de satisfaction de ces dimensions, relevés ci-après sur une échelle de 1 à 4¹³.

- **Sécurité**

2013	2015	2017
3,44	3,46	3,46

«S'intéresse à la perception qu'ont les élèves d'évoluer dans un milieu scolaire qui fournit un encadrement sécurisant, soutenu par des pratiques éducatives adéquates. Il s'agit aussi du sentiment de confiance et de liberté à pouvoir fréquenter son établissement scolaire sans crainte d'être atteint dans son intégrité physique ou morale» (Beaumont et autres, 2014, p.22).

- **Justice**

2013	2015	2017
3,32	3,29	3,30

«Concerne la reconnaissance de la légitimité des règles et de l'application judicieuse de celles-ci, dans le respect des droits et des besoins de chacun, sans discrimination quelconque» (Beaumont et autres, 2014, p.23).

12 Les définitions de ces dimensions proviennent d'une précédente publication de Beaumont et autres (2014), p. 22-23.

13 «Les participants ont été invités à indiquer s'ils étaient 1) tout à fait en désaccord; 2) plutôt en désaccord; 3) plutôt d'accord ou 4) tout à fait d'accord avec les énoncés proposés. [...] Plus le résultat se rapproche de 4 (soit le maximum), plus le niveau de satisfaction est élevé sur cette échelle.» (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018, p. 6.)

- **Relations interpersonnelles/soutien**

2013	2015	2017
3,53	3,53	3,56

« S'intéresse à la perception de la qualité des relations interpersonnelles entre les élèves, entre les élèves et les adultes, au respect entre les individus et à la façon dont ils s'apportent du soutien. Comprend aussi la capacité d'écoute des adultes et leur préoccupation des problèmes personnels et scolaires des élèves » (Beaumont et autres, 2014, p.23).

- **Engagement/attachement au milieu**

2013	2015	2017
3,21	3,22	3,23

« Concerne la perception de la participation des élèves à la vie de l'école et de leur attachement envers leur milieu scolaire » (Beaumont et autres, 2014, p.23).

L'enquête TOPO (CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, 2018) a été réalisée en 2017 auprès de 13 380 élèves montréalais de 6^e année. Elle porte principalement sur les facteurs qui ont une influence sur la santé et la réussite éducative, dont le soutien social, les compétences personnelles et sociales, les comportements agressifs et les habitudes de vie. Elle montre que :

- La grande majorité des élèves (86 %) estime recevoir un niveau de soutien élevé dans l'environnement familial et un peu plus de la moitié (54 %), dans l'environnement scolaire. Deux tiers d'entre eux (62 %) affirment bénéficier d'un niveau élevé de soutien de la part de leurs amis (51 % pour les garçons et 73 % pour les filles);
- Plus des trois quarts des jeunes Montréalais appartiennent à un profil prédictif où la détresse¹⁴ psychologique élevée est peu présente;
- Un enfant sur cinq ressent un niveau élevé d'efficacité personnelle (22 % chez les garçons et 19 % chez les filles). Des différences s'observent entre les garçons et les filles : une plus grande proportion de filles affiche un haut niveau d'autocontrôle (25 % chez les garçons et 40 % chez les filles), de résolution de problème (24 % chez les garçons et 37 % chez les filles) et d'empathie (36 % chez les garçons et 59 % chez les filles). La proportion de jeunes ayant une faible estime de soi varie surtout selon le niveau de défavorisation;

14 « La détresse psychologique est définie dans le DSM-5 (1) comme étant un éventail de symptômes et d'expériences de la vie interne d'une personne qui sont communément considérés [comme] troublant[s], déroutant[s] ou hors de l'ordinaire. » www.psychomedia.qc.ca.

- Près des deux tiers des jeunes (59 %) affirment avoir manifesté de l'agressivité indirecte. Les comportements d'agressivité directe sont plus répandus chez les garçons (53 % chez les garçons et 36 % chez les filles). Les garçons sont aussi plus souvent victimes de violence à l'école.

Enfin, pour les enfants plus jeunes, une seule enquête a été repérée (Pelletier, Beaumont et Frenette, 2018). Celle-ci a été menée auprès de 656 élèves de la 1^{re} à la 3^e année dans 11 écoles primaires d'une même commission scolaire de la région de Québec¹⁵. Les questions aux enfants portaient sur différentes dimensions liées au bien-être et au climat scolaire. Si leur perception globale du bien-être est positive pour la majorité d'entre eux, déjà, chez ces petits et de manière plus marquée chez les garçons, un certain nombre d'enfants perçoivent négativement leur bien-être à l'école (8,3 % des filles et 13,2 % des garçons) et le climat scolaire (10,3 % des filles et 14,8 % des garçons). Près d'un garçon sur cinq et d'une fille sur dix n'aiment pas venir à l'école, et un enfant sur dix ne se sent pas capable de réussir les travaux et les évaluations (10,4 % des filles et 11,4 % des garçons).

1.4 Un aperçu de la santé mentale des enfants¹⁶

En complément au portrait décrit précédemment, le Conseil a recueilli des données statistiques sur la prévalence des problèmes de santé mentale chez les enfants du préscolaire et du primaire. Le portrait se veut non exhaustif, l'intention première étant surtout de connaître l'ampleur du phénomène, c'est-à-dire la proportion d'enfants touchés. Comme il a été annoncé précédemment, des données concernant la prise de médicaments par les enfants pour des problématiques liées à la santé mentale apportent aussi un éclairage sur la situation.

1.4.1 Quelques données sur la santé mentale des enfants québécois

Selon les études épidémiologiques (Piché et autres, 2017), la prévalence des troubles anxieux chez les enfants québécois de 6 à 11 ans se situe entre 3,2 % et 17,5 %¹⁷. Les résultats de ces études suggèrent qu'entre 0,9 % et 4,1 % des enfants de 6 à 11 ans présentent des symptômes dépressifs. De manière générale, on peut recenser dans les

¹⁵ L'échantillon limité de cette étude incite à une interprétation prudente des résultats.

¹⁶ Les personnes intéressées à en savoir plus sur la santé mentale des enfants sont invitées à lire le rapport complémentaire au présent avis : La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées (Couture, H., 2019). www.cse.gouv.qc.ca/type_de_publication/sante-mentale-enfants-ado-50-0512.

¹⁷ Selon Piché et autres (2017), un ensemble de facteurs expliquent la variabilité de ces résultats : l'âge et le sexe des jeunes, le type d'informateur (enfant, parent), le type de trouble analysé, l'instrument et la période retenue pour l'évaluation des troubles (période actuelle, six derniers mois).

écrits scientifiques et les ouvrages de référence que les troubles anxieux et dépressifs sont catégorisés dans les troubles dits intériorisés et que la prévalence est plus élevée chez les filles que chez les garçons. Cependant, les observations comportementales chez les enfants permettent aussi de constater que l'anxiété et les symptômes dépressifs peuvent s'exprimer par des comportements dits extériorisés, comme la colère, l'agression, l'opposition et les troubles de la conduite (Déry et autres, 2017).

L'enquête TOPO 2017 (CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, 2018), réalisée auprès des enfants montréalais, révèle que les jeunes de 11 et 12 ans présentent différents troubles de santé mentale confirmés par un médecin ou un spécialiste de la santé, soit : TDAH, 9,8 %; trouble anxieux, 5,5 %; trouble de comportement ou de conduite, 1,9 %; trouble du spectre de l'autisme, 1,5 %; dépression, 0,5 %.

En comparaison, la prévalence de l'ensemble des troubles mentaux, estimés à partir d'enquêtes populationnelles canadiennes et américaines chez les enfants et les adolescents (de 5 à 19 ans), est de 14,3 % (troubles anxieux, 6,4 %; TDAH, 4,8 %; troubles de la conduite, 4,2 %; troubles dépressifs, 3,5 %; abus de substance, 0,8 %) (Lesage et Émond, 2012).

En outre, les intervenantes et les intervenants consultés dans le cadre du présent avis témoignent avec inquiétude de la grande détresse de certains enfants du primaire qui, à titre d'exemple, ont des idées suicidaires ou s'automutilent. Des écrits confirment que ce niveau de détresse est en effet présent chez les enfants du primaire (Gallagher et Daigle, 2008; Levesque, Pelletier et Perron, 2019; Maltais, Genest et Larue, 2019).

À partir de ce portrait, le Conseil s'est interrogé sur la progression du phénomène et a fait un parallèle avec la prévalence plus importante de la détresse psychologique observée chez les adolescents. Dans son rapport *Portrait du bien-être des jeunes au Québec*, l'Institut national de recherche scientifique (INRS) indiquait qu'« aujourd'hui, plus du tiers (37,3 %) des adolescents se situent à un niveau élevé sur l'échelle de détresse psychologique » (Gallant et autres, 2019, p.78). Cette détresse n'est pas apparue spontanément. Les expertes et les experts s'entendent pour dire que les symptômes sont souvent observables dès le primaire (Montreuil, 2018; Narusyte et autres, 2017; O'Hara et Montreuil, 2019; Rosanbalm et Murray, 2017). Ces données viennent appuyer les témoignages du personnel enseignant et des directions d'écoles primaires, qui affirment observer une présence accrue d'enfants ayant des difficultés importantes à gérer le stress et à réguler leurs émotions.

1.4.2 Quelques données sur la médication des enfants

En 2009, le Conseil du médicament du Québec (2009) se disait préoccupé par l'usage des antipsychotiques en pédiatrie et par la prescription de combinaisons de plus d'un antipsychotique à des personnes de 18 ans ou moins. Il s'inquiétait de la situation étant donné les faibles preuves qui soutiennent l'usage de ces médicaments par les jeunes. En 2011, cet organisme constatait une augmentation des prescriptions utilisées dans le traitement du TDAH de même qu'une hausse des prescriptions d'antidépresseurs et d'antipsychotiques chez les jeunes (Conseil du médicament, 2011). Le Conseil s'est alors interrogé sur le nombre de jeunes concernés et l'évolution du phénomène au Québec.

Les données disponibles à cet effet proviennent de la Régie de l'assurance maladie du Québec (RAMQ) et sont présentées dans les tableaux qui suivent.

Tableau 1

Nombre de jeunes de 17 ans et moins ayant reçu des services pharmaceutiques liés aux antidépresseurs et montants payés par la RAMQ

Années	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Filles*	2 031	2 251	2 619	3 153	3 423	3 693
Garçons*	1 495	1 578	1 677	1 878	2 064	2 131
Total	3 526	3 829	4 296	5 031	5 487	5 824
Population totale des jeunes de 0-17 ans**	1 523 232	1 527 826	1 540 094	1 552 416 ^r	1 568 978 ^r	1 584 856 ^p
Proportion	0,23 %	0,25 %	0,28 %	0,32 %	0,35 %	0,37 %
Coûts annuels*	577 018 \$	609 702 \$	681 797 \$	768 780 \$	764 647 \$	791 573 \$

^p Données provisoires

^r Données révisées

Sources : * Régie de l'assurance maladie du Québec (2020a). Données mises à jour au 22 janvier 2020.

** Institut de la statistique du Québec (2020). Données mises à jour au 30 septembre 2019.
Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Tableau 2

Nombre de jeunes de 17 ans et moins ayant reçu des services pharmaceutiques liés aux médicaments pour le traitement du TDAH et montants payés par la RAMQ

Années	2014	2015	2016
Nombre de jeunes*	41 727	42 317	40 867
Population totale des jeunes de 0-17 ans**	1 552 416 ^r	1 568 978 ^r	1 584 856 ^p
Proportion	2,69 %	2,70 %	2,58 %
Coûts annuels*	33 341 376 \$	33 460 245 \$	32 417 368 \$

^p Données provisoires

^r Données révisées

Sources : * Régie de l'assurance maladie du Québec (2020a). Données mises à jour au 22 janvier 2020.

** Institut de la statistique du Québec (2020). Données mises à jour au 30 septembre 2019.

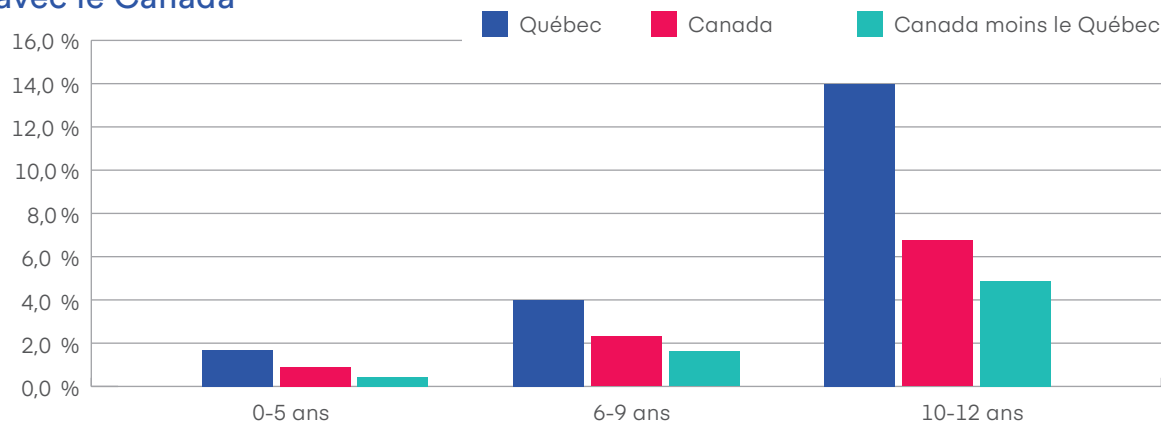
Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Les données de la RAMQ indiquent une croissance constante du nombre de jeunes de 17 ans et moins qui ont reçu des services pharmaceutiques relativement aux antidépresseurs entre 2014 et 2019. Pour les services pharmaceutiques relatifs au TDAH, le nombre de jeunes concernés est beaucoup plus important. La tendance au fil des ans est plus difficile à dégager puisque les données disponibles portent seulement sur les trois dernières années. On observe tout de même une légère baisse pour 2019.

Fait important à souligner, en 2014-2015, les enfants québécois étaient au moins deux fois plus nombreux à prendre une médication pour le TDAH comparativement à la moyenne canadienne (INESSS, 2017b) comme l'illustre le graphique suivant.

Graphique 1

Prévalence de l'usage des médicaments spécifiques au TDAH chez les enfants de moins de 13 ans en 2014-2015, comparaison du Québec avec le Canada



Source : Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (2017b).

Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Selon les auteurs du rapport de l'INESSS (2017b), «la couverture plus large des médicaments spécifiques au TDAH à longue durée d'action au Québec par rapport aux autres provinces canadiennes et la gratuité des médicaments pour les enfants [...] pourraient être des hypothèses explicatives de la prévalence plus élevée de l'usage des médicaments spécifiques au TDAH sur le territoire québécois» (INESSS, 2017b, p.13). Le rapport fait état d'autres hypothèses qui peuvent expliquer l'ampleur de la différence entre le Québec et les autres provinces, à savoir «un diagnostic posé trop rapidement, un suivi médical insuffisant, l'influence des parents et celle des milieux scolaires sur les médecins, le manque d'activité physique, le non-respect de saines habitudes de vie et les mesures particulières offertes en milieu scolaire [...] aux personnes qui ont reçu un diagnostic de TDAH» (INESSS, 2017b, p.13).

Les données relatives au bien-être perçu par les enfants sont généralement positives à plusieurs égards (ex. : soutien social, justice scolaire, sécurité), mais elles montrent aussi que, de leur point de vue, la vie scolaire comporte son lot de défis (ex. : faible sentiment d'efficacité personnelle, manque d'intérêt pour l'école, faible estime de soi) et de difficultés (ex. : auteur ou victime de violence).

En ce qui concerne la santé mentale, le nombre d'enfants en situation de détresse psychologique est préoccupant. La hausse des médicaments prescrits aux moins de 18 ans pour des problèmes de santé mentale de même que la proportion d'enfants québécois médicamentés pour le TDAH comparativement aux autres provinces canadiennes soulèvent d'importantes questions. Certaines pratiques seraient-elles en cause?

Enfin, pour le Conseil, trop d'enfants ne vont pas bien. Cette situation justifie amplement que l'on s'attarde à la recherche de solutions qui, appliquées de manière diligente, pourraient leur permettre de grandir, d'apprendre et de s'épanouir dans un milieu scolaire bienveillant et pour la vie durant. La prévention en milieu scolaire fait partie de ces solutions.

2 Des concepts définis pour une compréhension commune

2.1 Le bien-être et la santé mentale

Le bien-être de l'élève est associé à la qualité de vie à l'école (Florin et Guimard, 2017) ou au climat scolaire (Wang et Degol, 2016; Debarbieux, 2015). Dans l'ensemble, les chercheuses et les chercheurs s'entendent sur le caractère multifactoriel, multidimensionnel et systémique du bien-être, mais les divers écrits consultés sur le sujet montrent que ce concept ne fait pas consensus, pas plus que ses indicateurs ou les instruments permettant de le mesurer¹⁸. Il est cependant possible de dégager certains éléments qui, à défaut d'être identiques, restent rapprochés : l'idée d'optimum, de réalisation du potentiel lié au fonctionnement ou à l'expérience individuelle en font partie. La complexité de la notion est fréquemment soulignée de même que son aspect dynamique qui implique un mécanisme d'adaptation ou d'ajustement relativement aux agents stressants. De plus, les études confirment que le bien-être permet à la fois de travailler efficacement et de bâtir des relations de confiance avec les autres (Foresight Mental Capital and Wellbeing Project, 2008; Kutsyuruba et autres, 2019; Ryan et Deci, 2001).

Bien-être hédonique ou eudémonique?

Le bien-être se décline sous deux formes ou deux conceptions. La première renvoie à la satisfaction et au plaisir immédiats de même qu'à l'évitement du déplaisir (hédonique). Les affects positifs, un faible degré d'affects négatifs et la satisfaction composent le bien-être selon cette conception (Diener et autres, 1999). Il s'agit d'une évaluation entièrement subjective que l'individu fait de sa vie. L'écart perçu entre la situation vécue et celle désirée lui permet de ressentir davantage d'affects positifs ou négatifs, de ressentir ou non une satisfaction par rapport à la vie et à ses divers aspects. Cette appréciation est de nature émotive et cognitive (Doré et Caron, 2017; Bouterfas, 2014; Dagenais-Desmarais 2010).

18 Dagenais-Desmarais (2010) recense près d'une vingtaine de conceptualisations différentes du bien-être.

L'approche eudémonique, quant à elle, renvoie au plaisir de se réaliser, de s'accomplir. Plus précisément, elle s'attarde au fonctionnement individuel et social de la personne (Doré et Caron, 2017; Bouterfas, 2014; Dagenais-Desmarais, 2010). Le bien-être eudémonique concerne les « relations positives avec son entourage, l'autonomie, la maîtrise de son environnement, l'acceptation de soi, le développement personnel, le besoin de compétence, le besoin d'affiliation sociale et le besoin d'autonomie (Ryan et Deci, 2000). L'objectif primordial est de vivre en conformité avec soi-même et ses valeurs. » (Bouterfas, 2014, p. 32.)

Ces deux perspectives ou traditions guidant les travaux de recherche sur le bien-être ne sont cependant pas incompatibles. Plusieurs auteurs soutiennent l'importance d'inclure les apports des deux approches dans l'optique d'une définition globale de la notion (Bouterfas, 2014; Brien, 2011; Dagenais-Desmarais, 2010; Diener et autres, 1999; Keyes, Shmotkin et Ryff, 2002; OCDE, 2013; Ryan et Deci, 2001). De leur point de vue, **le bien-être devrait être compris comme un état de plaisir subjectif et de satisfaction à l'égard de la vie, mais aussi de réalisation de soi.** Quoique distinctes, ces deux dimensions demeurent donc complémentaires. En somme, « [l]e bien-être émotionnel (hédonique), le bien-être psychologique et le bien-être social (eudémonique) définissent le large spectre de la santé mentale. » (Doré et Caron, 2017, p. 130.)

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) élargit la portée du bien-être pour le relier étroitement à la santé mentale, qui constitue « un état de bien-être dans lequel une personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté. Dans ce sens positif, la santé mentale est le fondement du bien-être d'un individu et du bon fonctionnement d'une communauté » (OMS, 2014). Vu sous cet angle, le bien-être devient indissociable de la santé mentale « optimale » qui renvoie « aux ressources psychologiques, sociales et environnementales qui permettent à l'individu et aux collectivités de mener une vie "satisfaisante", de se développer et de surmonter l'adversité » (Baraldi, Joubert et Bordeleau, 2015, p. 53).

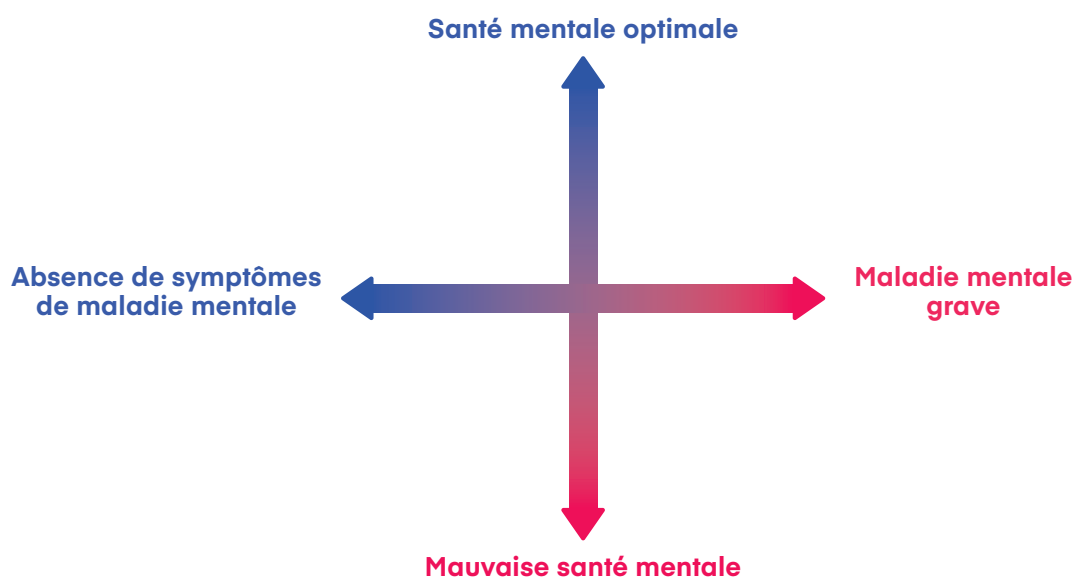
À ce propos, précisons que la « santé mentale optimale », aussi appelée « santé mentale positive », délaisse l'approche basée sur un continuum unique selon laquelle santé et maladie mentales sont opposées, en ajoutant un second continuum allant de la santé mentale optimale à celle considérée comme plus mauvaise, sans néanmoins relever d'un trouble mental (Joubert, 2009). Cette ligne de pensée implique que « la santé mentale peut inclure un grand nombre d'états et de désordres psychologiques dont l'origine, les effets et les caractéristiques sont multiples. » (Harvey et autres, 2006, p. 3.) De ce point de vue, il est tout à fait possible d'envisager qu'une personne présentant un trouble mental puisse

La santé mentale est davantage que l'absence de maladies mentales. Certains écrits récents la comparent à la santé physique, qui se définit bien différemment de la maladie.

jouir d'une bonne santé mentale si elle parvient, malgré ce trouble, à mener une vie satisfaisante (Baraldi, Joubert et Bordeleau, 2015, p. 53). L'Agence de santé publique du Canada ainsi que l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) adoptent cette perspective et font la promotion d'une santé mentale positive. La figure 2 ci-dessous illustre cette vision largement privilégiée depuis un bon nombre d'années.

Figure 2

Modèle des deux continuums de la santé mentale et des troubles mentaux



Adaptée de : Institut canadien d'information sur la santé (2009).

En somme, le bien-être est indissociable de la santé mentale, sans pour autant en constituer l'unique élément. Il représente sa composante positive qui ne peut cependant être comprise sans inclure son versant négatif, désigné sous le terme de détresse par de nombreux chercheurs et chercheuses (Bouterfas, 2014; Dagenais-Desmarais, 2010; Gilbert, 2009; Savoie, 2010; Zacharyas, 2012). Les chercheuses et les chercheurs s'entendent désormais sur l'importance de prendre en compte à la fois la détresse, comprenant l'anxiété et la dépression ainsi que le bien-être (Gilbert, 2009; Zacharyas, 2012).

Un indice du bien-être

En raison même de son caractère multidimensionnel, le bien-être n'est pas mesuré d'une manière à faire consensus. En plus des indicateurs objectifs, de plus en plus d'études prennent en compte des indicateurs subjectifs, ce qui permet de reconnaître ainsi l'importance de la

perception qu'ont les enfants eux-mêmes de leur propre bien-être. Mentionnons, notamment à ce titre, l'Indice canadien du bien-être chez les enfants et les jeunes, élaboré par l'Unicef et dont le premier rapport a été publié en 2019 (Unicef, 2019), ou encore l'Étude sur les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire (Enquête HSBC), menée en collaboration par l'Organisation mondiale de la Santé, sur le plan international, et par l'Agence de la santé publique du Canada, sur le plan national (Freeman, King et Pickett, 2015). Devant la demande croissante d'information de bonne qualité et comparable en ce qui a trait au bien-être des enfants, l'OCDE a créé, en 2017, un portail sur le bien-être des enfants au www.oecd.org/fr/social/famille/bien-etre-des-enfants/.

Pour le Conseil, le **bien-être scolaire** est multifactoriel et multidimensionnel, et comprend à la fois les aspects émotionnel, psychologique et social. Il combine tant la perception subjective de l'enfant sur son état général que l'engagement de celui-ci dans sa vie scolaire. Il fait référence au plaisir, au bonheur vécu et à la réalisation de soi.

Il est tributaire des capacités d'adaptation de l'enfant à l'école. Ces capacités peuvent être liées à ses compétences sociales et émotionnelles, aux relations interpersonnelles qu'il entretient avec ses pairs et les adultes qui l'entourent, à son sentiment d'efficacité personnelle, à sa santé mentale et à ses habitudes de vie (inspiré de Papazian-Zohrabian et autres, 2018).

En plus des caractéristiques propres à l'enfant, son bien-être à l'école est influencé à la fois par l'environnement familial, scolaire et pédagogique, professionnel et communautaire¹⁹.

2.2 La bienveillance

Le MEES définit ainsi la bienveillance.

La bienveillance est un savoir-être qui va bien au-delà du respect et de la tolérance. Elle incite la personne à se préoccuper de l'autre, à en prendre soin. En contexte scolaire, cela se traduit par des gestes et des attitudes empathiques qui témoignent d'une considération pour l'autre et d'une ouverture à son égard. Intervenir avec bienveillance, c'est s'assurer que le milieu scolaire demeure un endroit où il fait bon vivre et apprendre ensemble. (MEES, 2018a, p.3.)

¹⁹ Une section complète de cet avis s'attarde à définir et à expliciter ces différentes dimensions.

La bienveillance à l'école peut être illustrée par des relations interpersonnelles harmonieuses et un environnement d'apprentissage positif (Robinson et autres, 2016). Du point de vue de Beaumont (2018), l'intervention bienveillante est exigeante (ajustée au niveau de maturité de l'élève et basée sur une relation de respect), calme (maîtrise de soi en geste et en parole), ferme (autorité sécurisante), soutenance et encourageante, et elle respecte la dignité morale et physique de l'élève.

«La bienveillance est une disposition qui incite à la bientraitance des enfants. [...] Ce n'est pas du laxisme ou du laisser-aller.» Claire Beaumont, 2018, p.14-15

Dans le cadre de cet avis, la bienveillance est considérée comme un moyen d'assurer le bien-être de l'enfant.

2.3 Le stress et les comportements anxieux des enfants

2.3.1 Distinction entre stress et anxiété

Le **stress** est une réaction normale de l'organisme devant un danger, une menace, une contrainte ou un défi généré dans une situation perçue comme menaçante. Par conséquent, cette perception de la menace engendre la sécrétion d'hormones (dont le cortisol) qui préparent le corps à la défense (Leclaire et Lupien, 2018). Mise à part une agression directe au corps (ex.: maladie, douleur), pour qu'une situation soit stressante, elle doit être interprétée comme nouvelle ou imprévisible, donner l'impression de ne pas maîtriser la situation ou d'être une menace pour l'ego (Dickerson et Kemeny, 2004; Kemeny, 2009; Lupien, 2010).

L'**anxiété**, quant à elle, est une émotion normale qui découle d'une situation potentiellement stressante (Servant, 2007). Elle est liée à la difficulté d'agir efficacement, c'est-à-dire de présenter des problèmes de fonctionnement adaptatifs (Bailly, 2007). L'anxiété est un système complexe de réponses cognitives, affectives, physiologiques et comportementales activées lorsque des situations sont interprétées comme menaçantes (Clark et Beck, 2010).

En bref, «[l]a différence entre le stress et l'anxiété est que dans le stress, la menace se trouve réellement devant vous ici et maintenant, alors que l'anxiété se trouve dans votre tête, dans le futur et est donc due à votre imagination.» (Leclaire et Lupien, 2018, p.227.)

Le stress et l'anxiété n'ont pas toujours un effet négatif. À un niveau modéré, ils peuvent, par exemple, améliorer une performance et augmenter la vigilance (Bluteau et Dumont, 2014). D'une part toutefois, le stress vécu à répétition ou sur une longue période de

temps (stress chronique) est dommageable (Leclaire et Lupien, 2018), car il conduit notamment à l'épuisement des ressources de l'individu (Bluteau et Dumont, 2014). D'autre part, l'anxiété devient problématique lorsqu'elle entrave le fonctionnement global de la personne (Castro Fonseca et Perrin, 2011; Clark et Beck, 2010) et devient inadaptée lorsqu'elle découle de l'anticipation excessive d'une situation réelle ou imaginaire (Barlow, 2004).

2.3.2 Les comportements anxieux

Beaulieu (2018) décrit l'anxiété à l'aide des composantes principales sur lesquelles il est possible d'intervenir : les pensées, les sentiments, les comportements ainsi que les réactions physiologiques. Les pensées sont principalement négatives. Elles se manifestent par des craintes qui ne sont pas toujours liées à la réalité. L'enfant appréhende ce qui pourrait arriver de plus grave. Les comportements associés à l'anxiété permettent à l'enfant d'éviter le problème qu'il appréhende, en le fuyant, en l'évitant, en faisant une crise ou en étant inattentif. Les réactions physiologiques se manifestent, notamment, par des tremblements et l'accélération du rythme cardiaque, combinés aux sentiments qui les causent comme la crainte, la honte, la tristesse ou la colère (Beaulieu, 2018).

Ces comportements anxieux – à ne pas confondre avec les troubles anxieux²⁰ – sont de plus en plus observés dans les milieux scolaires, tant au primaire qu'au secondaire, et engendrent chez l'élève des conséquences sur le plan social, psychologique et scolaire (Beaulieu, 2018).

2.3.3 L'anxiété de performance

À plusieurs moments dans leur parcours scolaire, les enfants peuvent se trouver dans des situations qui suscitent le désir de performer (évaluations, compétitions sportives, concours, etc.). Certains enfants peuvent alors vivre de l'anxiété de performance. Cela survient en réaction avec l'inquiétude d'être jugé et aux conséquences possibles d'une mauvaise performance (Bouffard, Marquis-Trudeau et Vezeau, 2015; Dionne et Bergevin, 2018). Ces enfants ont tendance à surestimer les conséquences liées à l'échec et à comparer leur performance à celle des autres (Cocullo, 2014). De plus, certains de ces enfants semblent manifester une préférence pour le travail en individuel (O'Hara et Montreuil, 2019).

20 Dans le cas des troubles anxieux, « l'anxiété génère une détresse cliniquement significative, interfère avec le fonctionnement quotidien, perdure dans le temps et devient excessive par rapport au danger et à la réaction qu'aurait un autre enfant ou adolescent du même âge » (American Psychological Association, 2013, citée dans Bluteau, 2017, p. 15). Notons, par exemple, la phobie sociale, le trouble obsessionnel compulsif ou encore l'état de stress post-traumatique.

2.3.4 Des pistes pour aider à mieux gérer le stress

Le développement du sentiment d'efficacité personnelle (Bouffard, 2018; Bouffard et autres, 2006) et de la résilience (ACSM, 2017; Armstrong, 2018; Leclaire et Lupien, 2018) de même que la pratique d'activités physiques (Bourdon, 2018; Dugas, 2017; Poiriel, 2017) font partie des moyens qui permettent aux enfants de gérer les situations stressantes. À l'inverse, la surprotection des parents ou l'évitement mené par les adultes empêchent l'enfant de développer ses capacités à gérer ces situations. C'est ce qui est susceptible de se produire, par exemple, lorsque l'enfant n'a pas eu l'occasion de résoudre seul des problèmes ou de réguler ses émotions par lui-même (Cabecinha-Alati et autres, 2019). Une des interventions à promouvoir consiste à encourager l'enfant et à le soutenir pour qu'il développe des moyens devant une adversité normale de la vie (s'affirmer devant les autres enfants, faire un exposé oral, un examen, une compétition sportive, etc.). Il s'agit ainsi de doter l'élève de stratégies qui lui permettront de mieux gérer les sources d'anxiété.

Enfin, les élèves réussiraient à mieux gérer leur anxiété lorsqu'ils peuvent faire un choix parmi un éventail de moyens (Dumont, 2018; Gregor, 2005; Montreuil et Tilley, 2017). À cet effet, différentes approches dites « alternatives » sont utilisées par les thérapeutes ou par le personnel scolaire; l'annexe 3 en décrit sommairement quelques-unes.

Justin, 3^e année, nous a dit :
« Il faudrait que chaque élève ait une petite cache, comme une petite maison pour se mettre par-dessus la tête pour se cacher et se calmer. »

La vie scolaire, par l'entremise des exigences de réussite, des évaluations, des devoirs, des règles de vie abondantes, des pressions des parents, des conflits ou de l'intimidation dans la cour d'école, des transitions, etc., génère son lot de stress. L'école doit se soucier de rendre ce milieu de vie moins stressant et d'offrir aux enfants des occasions d'acquérir des outils qui leur permettent de mieux gérer leurs émotions et leur stress.

2.4 Ce que les neurosciences nous apprennent

La contribution des neurosciences à différents domaines, dont celui de l'éducation, a pris de l'ampleur au cours des dernières décennies grâce, notamment, aux nouvelles technologies d'imagerie cérébrale (Borst, 2019) ainsi qu'aux découvertes en psychoneuroendocrinologie (influence des hormones sur les comportements). Ces connaissances permettent de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau, dont la maturation est un processus long, dynamique et complexe qui s'achève autour de l'âge de 25 ans (Borst, 2019; Cadoret et Bouchard, 2019). Avec un système nerveux « immature », en proie à de fortes transformations, les travaux en neurosciences montrent que l'enfant a des potentialités d'apprentissage importantes, mais qu'il est aussi vulnérable.

En effet, l'une des caractéristiques du cerveau est sa plasticité – aussi appelée neuroplasticité –, c'est-à-dire « la capacité du système nerveux à s'adapter, ou à se modifier [...] [en fonction des] changements environnementaux internes et externes » (Amad, 2014, p.11). Cette capacité, quoique présente tout au long de la vie, est plus marquée durant l'enfance et est considérée comme étant essentielle dans les processus de mémoire et d'apprentissage (Lussier, Chevrier et Gascon, 2017; Amad, 2014). Un jeune enfant exposé à une langue différente de celle de ses parents pourra, par exemple, apprendre ces deux langues aisément et sans accent grâce à la plasticité de son cerveau. En d'autres mots, même si la construction du cerveau dépend de facteurs génétiques, elle sera façonnée par les expériences que vit l'enfant, et donc influencée par son environnement (Amad, 2014; Gao et autres, 2014, cités dans Cadoret et Bouchard, 2019).

De cet environnement, des travaux rapportent que la relation parent-enfant serait cruciale et jouerait un rôle clé dans le développement global de l'enfant (Dégeilh et autres, 2018; Kolb et Gibb, 2011 et Kolb et autres, 2012, cités dans Lussier, Chevrier et Gascon, 2017), notamment sur son adaptation socioémotionnelle et son développement cognitif, et ce, dès son plus jeune âge (Cabecinha-Alati et autres, 2019; Cabecinha-Alati, Malikin et Montreuil, 2020). Les travaux de Meaney (2001) ont d'ailleurs mis en lumière les effets positifs du maternage sur le système parasympathique qui régule les fonctions vitales perturbées par le stress. Dans le contexte scolaire, toutefois, il n'existerait pas encore d'études sur les effets de la relation enseignant-élèves sur le cerveau de ces derniers (Gueguen, 2018).

Par ailleurs, avec un cerveau en développement, la présence de stress chez l'enfant ou dans son environnement n'est pas non plus sans conséquence, d'autant que l'enfant est plus vulnérable aux effets du stress que l'adulte (Leclaire et Lupien, 2018). Même si le stress est une réponse physiologique normale, des effets sur le corps et le cerveau peuvent être observés selon que la réponse de stress est aiguë (ponctuelle) ou chronique. Une situation de stress aiguë peut ainsi affecter les fonctions mnésiques (diminuer le rappel ou l'encodage de souvenirs) (Einchenbaum, 2001 et Lupien et autres, 2007, cités dans Leclaire et Lupien, 2018) ou encore affecter l'attention sélective (Henckens et autres, 2012, cités dans Leclaire et Lupien, 2018). Des douleurs gastriques, un déséquilibre du système immunitaire ou encore le développement de certains troubles mentaux comme la dépression font, quant à eux, partie des effets délétères notés en situation de stress chronique (Lupien, 2010; Segerstrom et Miller, 2014 et McEwen, 2002, cités dans Leclaire et Lupien, 2018). Des auteurs rapportent également qu'un cerveau en situation de stress serait plus résistant à de nouveaux apprentissages (Cozolino, 2013; Montreuil, 2020).

Outre ces effets sur l'enfant, l'environnement est également à considérer alors que des études tendent à démontrer que le stress peut être « contagieux » (*stress contagion*) (Waters, West et Berry Mendes, 2014; Erkens et autres, 2019; Engert, Linz et Grant, 2019). En contexte scolaire, une étude d'Oberle et Schnonert-Reichl (2016) montre une augmentation du taux de cortisol (hormone associée au stress) chez les élèves dont les enseignantes ou les enseignants possédaient de hauts taux de stress et d'épuisement professionnel.

En somme, les découvertes en neurosciences sont prometteuses, puisqu'elles permettent de mieux comprendre le cerveau en développement de l'enfant. En pédagogie, il semble, cependant, parmi les limites actuelles, que davantage de résultats issus d'études longitudinales s'avèrent nécessaires, pour « mesurer finement, au niveau [*sic*] cérébral et comportemental, les changements produits par différentes approches pédagogiques, mais aussi divers contextes d'apprentissage, familiaux et socioéconomiques » (Borst, 2019, p.61). Aussi, alors que « [p]lus de 90 % des connaissances actuelles sur le cerveau ont été développées au cours des 20 dernières années » (Masson, cité dans Ducharme, 2015), un souci de présenter avec prudence les connaissances émergentes doit primer pour ne pas renforcer certains neuromythes ou en favoriser de nouveaux (Allaire-Duquette, Brault Foisy et Dion, 2014). Il semble d'ailleurs que la prévalence d'adhésion à certains neuromythes demeure élevée au Québec (par exemple, les styles d'apprentissage, les intelligences multiples ou la

réalisation de courts exercices de coordination pour améliorer la communication entre les deux hémisphères), ce qui suggère la nécessité d'un meilleur dialogue entre la recherche et la pratique (Blanchette Sarrasin, 2018).

Pour le Conseil, les connaissances actuelles provenant des neurosciences nous renseignent sur le fonctionnement du cerveau de l'enfant et sur la manière dont ce dernier se construit sur le plan émotionnel, social et cognitif en interaction avec son environnement. Elles mettent en évidence l'immaturité, la malléabilité et la vulnérabilité du cerveau pendant l'enfance, et soutiennent l'importance d'avoir un milieu de vie sain et bienveillant pour lui permettre de se développer de façon optimale. Les recherches doivent se poursuivre afin de guider la pratique en milieu scolaire. Le personnel scolaire doit tout de même être conscient de l'empreinte créée sur le cerveau des enfants par les interventions des adultes et agir alors avec toute l'attention et les précautions requises.

3 Une réflexion guidée par trois principes

Après avoir dressé le portrait de la situation des enfants au Québec et établi les bases conceptuelles du bien-être sur lesquelles il appuie son analyse, le Conseil a voulu définir les principes qui guident sa réflexion. Ces mêmes principes sont aussi à la base des recommandations qui concluent sa démarche.

Premier principe

L'enfant dans son intégralité

Au-delà de la réussite scolaire et éducative, cet avis considère l'enfant dans son intégralité, sous ses dimensions affective, sociale, cognitive et physique pour le développement de son plein potentiel, sans limiter la réflexion autour de son rôle d'élève.

Une intervention préventive universelle, à la fois souple et diversifiée, misera sur l'amélioration des conditions pour tous et considérera chaque enfant dans son unicité.

Deuxième principe

Le bien-être de l'enfant : un devoir de société, une responsabilité partagée

Encadrés par des chartes, par diverses lois et par la Convention relative aux droits de l'enfant, la société et les individus qui la composent ont l'obligation de protéger l'enfant et d'assurer son bien-être. Force est de constater que ces droits ne sont pas toujours respectés. Les encadrements législatifs seront mieux considérés si chaque citoyenne et citoyen, de même que chaque organisation concernée, reconnaît sa responsabilité et se donne l'obligation morale, grâce à ses valeurs, ses gestes et ses décisions, d'être attentif aux besoins des enfants et d'être bienveillant à leur égard. Nous devons tous agir dans l'intérêt premier de l'enfant.

« Le bien-être de chaque enfant n'est pas une simple option ou une priorité : c'est un droit. »
Un membre de la CEPEP

Troisième principe

L'école, un milieu de vie pour l'enfant

Pour l'enfant du préscolaire et du primaire, l'école est certes un lieu d'apprentissage, un endroit pour s'instruire; mais l'école et sa « périphérie » constituent aussi un véritable milieu de vie où il grandit, construit son identité, développe ses valeurs et apprend à vivre en société. L'école doit donc offrir à l'enfant un milieu sain qui lui permet de bien évoluer et de s'épanouir, et qui optimise ses conditions d'apprentissage.

Ce principe s'inscrit en opposition avec une approche dite médicale où la réponse aux besoins de l'enfant s'oriente autour d'un diagnostic centré sur l'enfant et ses déficits sans considérer le contexte dans lequel ses difficultés se manifestent. Il faut bien sûr chercher l'information pertinente, agir promptement et soutenir l'enfant dans son développement. Les interventions doivent respecter le contexte de la classe et de l'école en tant que milieu de vie et s'inscrire dans la mission éducative de l'école.

4 Une réflexion guidée par le caractère écosystémique du bien-être

Les écrits sur le bien-être à l'école, le climat scolaire et la qualité de vie à l'école énoncent, sans équivoque, le caractère multifactoriel, multidimensionnel et systémique du bien-être (Cohen et autres, 2009; Debarbieux, 2015; Florin et Guimard, 2017; Guérette et Fortin, 2011; Robinson et autres, 2016; Wang et autres, 2016).

Dans cette optique, le Conseil s'est inspiré de l'approche écosystémique élaborée par Bronfenbrenner (1979, 1986), de manière à dresser un portrait global de la situation du bien-être des enfants dans les écoles primaires du Québec en tenant compte des différents facteurs qui interagissent de manière dynamique avec les environnements où l'enfant évolue, ses milieux de vie. Il est alors possible d'appréhender les effets de ces facteurs sur l'enfant, sa classe et son école, notamment.

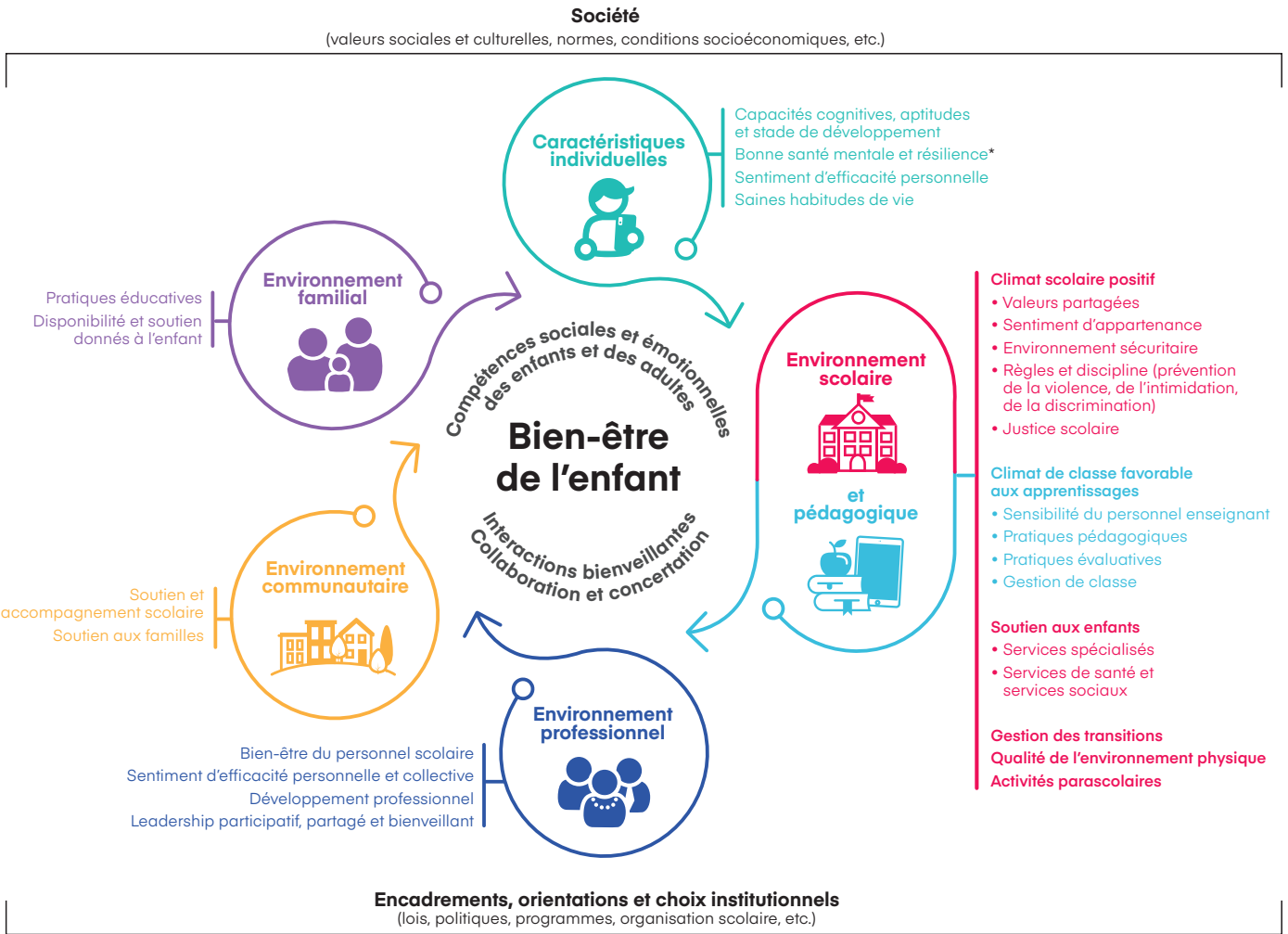
Cette perspective s'inscrit en concordance avec l'approche *whole school* qui promeut une approche globale pour l'ensemble de l'école. «*Such an approach mobilises the whole school as an organisation in the promotion of SEE [social and emotional education], including changes to the school's culture and ethos, policies and practice*²¹.» (Cefai et autres, 2018, p. 73.)

Puisque les facteurs de protection constituent le plus souvent des leviers qui permettent de répondre aux besoins de tous les enfants, c'est sur cette base que la réflexion du Conseil s'est articulée. Ces facteurs étant multiples, l'avis s'intéresse plus précisément à ceux qui, selon la littérature scientifique, ont un effet sur le bien-être des enfants, qui relèvent de pratiques universelles et sur lesquels le système scolaire peut agir ou avoir une influence. La figure 2 en fait l'illustration.

21 [Traduction] Cette perspective s'inscrit dans le concept d'école holistique, qui vise une approche globale de l'environnement scolaire. Une telle approche mobilise l'école dans la promotion de l'apprentissage social et émotionnel, notamment en apportant des changements aux cultures, aux éthos, aux politiques et aux pratiques dans le cadre scolaire.

Une analyse de la littérature sur les facteurs de protection a donné lieu à une publication complémentaire au présent avis. Le document intitulé **Le bien-être des enfants à l'école primaire, un regard sur certains facteurs de risque et de protection** (Parent et St-Louis, 2020) traite plus en détail de plusieurs des facteurs dont il est question dans cette section et fournit également des pistes pour l'intervention.

Figure 3
Le bien-être de l'enfant à l'école



* La résilience n'est pas une caractéristique uniquement individuelle.

Bien que les composantes du bien-être à l'école soient interdépendantes, qu'elles interagissent et qu'elles s'influencent mutuellement, la description qui en est faite dans les pages suivantes est nécessairement linéaire. Dans un souci de cohérence avec

la figure 3, il était logique de commencer la description à partir de l'environnement familial d'où est issu l'enfant pour ensuite traiter de l'enfant lui-même, de l'environnement scolaire dans lequel il évolue (l'école, la classe, le service de garde), de l'environnement professionnel, de l'environnement communautaire et, pour compléter le tout, de la collaboration et de la concertation nécessaires entre les acteurs de ces différents environnements.

Pour chacune des sections, la description est basée à la fois sur la littérature scientifique, les actions en cours dans les milieux, les consultations réalisées à titre exploratoire (voir le détail à l'annexe 4) de même que les délibérations des membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire.



4.1 La famille : sa réalité, ses pratiques, son implication

La famille et l'école constituent les deux principaux environnements qui influencent le développement de l'enfant. En s'appuyant sur le principe de coéducation, le Conseil reconnaît d'emblée que l'école et la famille s'influencent mutuellement, que les parents sont les adultes qui comptent le plus dans la vie de l'enfant et les premiers responsables de son développement. La connaissance qu'ils ont de leur enfant et de ses besoins en fait des partenaires prioritaires pour le milieu scolaire.

La coéducation

On recense différentes définitions de la coéducation. Celle-ci traduit bien la manière dont le Conseil conçoit la collaboration école-famille-communauté : « La coéducation est un [e]space intermédiaire à partir duquel l'école et la famille replacent l'enfant au centre du processus d'apprentissage et deviennent des partenaires éducatifs à la fois complémentaires et différents, au sein d'une communauté éducative qui donne sens à leurs pratiques. La coéducation, ce n'est ni du coenseignement, ni de la cogestion de l'espace scolaire, ni du contrôle des pratiques familiales. » (UMONS — Sciences de la Famille, 2020.)

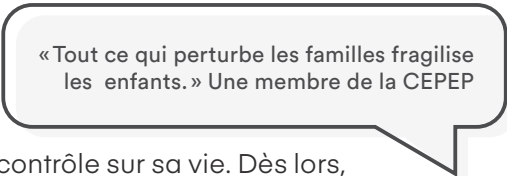
La situation des familles québécoises est hétérogène et les écoles doivent s'y adapter, ce qui pose certains défis. La distance culturelle entre les valeurs de l'école et celles de la famille (Marsolais, 2009), une maîtrise insuffisante de la langue de certains parents, la garde partagée, la monoparentalité sont des exemples de situations que l'école doit considérer pour comprendre la réalité des familles de son milieu et moduler son approche en fonction des besoins et des disponibilités des parents.

La collaboration école-famille-communauté a fait l'objet de nombreux écrits depuis plusieurs décennies. Pour sa part, le Conseil a soutenu l'importance de la collaboration entre l'école et la famille, notamment, en ce qui concerne les services de garde en milieu scolaire (CSE, 2006), les devoirs (CSE, 2010), l'éducation des enfants de 0 à 8 ans (CSE, 2012), l'anglais, langue seconde (CSE, 2014), la diversité des élèves (CSE, 2017) et l'évaluation des apprentissages (CSE, 2018). De leur côté, les équipes-écoles reconnaissent l'importance de travailler de concert avec les parents (ou l'autorité parentale) et connaissent les défis propres à leur milieu. La majorité du personnel scolaire, et en particulier le personnel enseignant, est soucieuse de joindre les parents et utilise une diversité d'outils de communication (technologiques ou plus traditionnels) pour les tenir informés le mieux possible. Pour les besoins de cet avis, nous aborderons ce qui touche plus précisément le bien-être des enfants.

L'enfant arrive à l'école avec un vécu familial qui lui est propre et qui le façonne comme individu. Pour comprendre chaque enfant, son potentiel et ses besoins, il est donc nécessaire de considérer l'unicité de chaque famille, son parcours, son histoire, ses conditions socioéconomiques, etc.

Après la fréquentation du service de garde éducatif à l'enfance (centre de la petite enfance ou autre), l'entrée de l'enfant à la maternelle de même que les transitions vers la première année et vers le secondaire constituent des moments charnières pour la famille. À chacune des transitions, les parents doivent s'adapter à un nouveau contexte et partager leur pouvoir d'influence (Conseil de la famille et de l'enfance, 2007). Ces moments requièrent aussi une réorganisation familiale pour s'ajuster aux nouveaux horaires et planifier les devoirs, les déplacements vers l'école, la préparation des lunches, etc.

[L]es périodes transitionnelles sont de toute évidence propices à la multiplication de facteurs de stress chez l'individu parce qu'elles impliquent un aspect nouveau, inconnu, suscitent diverses émotions et donnent parfois l'impression de perdre le contrôle sur sa vie. Dès lors, les familles se retrouvent dans une situation de plus grande vulnérabilité, ce qui peut déstabiliser l'équilibre familial tout au moins pour une certaine période. (Conseil de la famille et de l'enfance, 2007, p.217.)



« Tout ce qui perturbe les familles fragilise les enfants. » Une membre de la CEPEP

L'implication parentale dans le vécu scolaire de l'enfant touche à la fois la communication, le suivi scolaire à la maison et la participation à la vie de l'école. Lorsqu'il est question du bien-être à l'école, la communication entre l'école et les parents prend toute son importance. Tant l'école que les parents sont porteurs d'un point de vue particulier sur les forces et les besoins de l'enfant, et lorsqu'il est partagé, il permet de mieux comprendre l'enfant et de savoir ce qui l'aide et ce qui lui fait du bien.

Plus l'enfant est jeune, plus la communication avec les parents est essentielle. Il peut être difficile pour plusieurs enfants d'expliquer clairement une situation, de décrire leurs inquiétudes, leurs malaises, leurs mésaventures, leurs peurs. Une communication diligente et efficace entre l'école et la famille permettra d'une part de mieux comprendre la situation expliquée par l'enfant et, d'autre part, de réagir dès qu'un problème surgit, dès que le comportement de l'enfant change et sème l'inquiétude. En vieillissant, l'enfant devient plus efficace pour communiquer, mais les parents tout comme l'école demeurent soucieux d'être bien informés et outillés pour le soutenir dans son cheminement scolaire et, plus largement, dans son parcours de vie.

Ce qui est important pour les parents consultés

Pour produire cet avis, l'équipe de recherche du Conseil a rencontré des parents d'enfants du préscolaire et du primaire qui ont pris part à des groupes de discussion. L'intention était de mieux comprendre la collaboration souhaitée par ces parents à l'égard de l'école ainsi que leurs préoccupations relativement au bien-être de leur enfant et à ses besoins pour mieux le soutenir dans son parcours scolaire. Le détail de cette démarche est présenté à l'annexe 4.

- Les parents rencontrés reconnaissent d'emblée que la tâche enseignante est exigeante et qu'il est complexe de s'adapter à chaque enfant.
- Les parents désirent être rassurés qu'ils peuvent confier leur enfant à l'école pour qu'elle veille à sa sécurité et à ses besoins, et ils veulent qu'on leur assure que les intervenantes et les intervenants agissent dans l'intérêt de leur enfant.
- Les parents ont besoin d'être considérés, entendus, écoutés et consultés lorsqu'il est question de leur enfant. Cette volonté est d'autant plus forte lorsque l'enfant présente des besoins particuliers.
- Les communications sont insuffisantes pour pouvoir rassurer les parents. Ils sont surtout informés lorsque l'enfant a des difficultés. Les bons coups ou les progrès leur sont rarement communiqués.
- Ils souhaitent être mieux informés à propos de leur enfant, mais également des services offerts et de leurs droits.
- Certains ont dit souhaiter participer davantage dans des fonctions ou des rôles valorisants (ex. : des rôles autres que du bénévolat à la bibliothèque).
- Les devoirs et les leçons sont une façon pour les parents de suivre les apprentissages de leur enfant, mais le temps requis par l'enfant pour les réaliser et la nature des tâches données constituent des défis d'accompagnement pour plusieurs d'entre eux.

Par ailleurs, lorsqu'il est question du développement social et émotionnel de l'enfant, ou de gestion du stress et de l'anxiété, plusieurs auteurs soulignent l'importance de travailler étroitement avec la famille pour permettre à l'enfant de généraliser ses apprentissages (Cabecinha-Alati et autres, 2019; Montreuil, 2020; Oberle et autres, 2016).

Les parents et les équipes-écoles partagent la volonté de travailler ensemble pour le bien-être de l'enfant. Dans les faits, des obstacles demeurent, que ce soit en matière d'incompréhension des rôles respectifs, d'absence d'un vocabulaire commun, d'une communication axée principalement sur les difficultés de l'enfant, de disponibilités limitées du personnel ou des parents, d'horaires peu flexibles, etc.

Pour différentes raisons, la participation de certains parents aux initiatives de l'école n'est pas toujours à la hauteur des efforts déployés. « Si certains parents sont, *a priori*, convaincus de l'importance de leur rôle auprès de leur enfant, d'autres ne le sont pas ou ne se perçoivent pas comme des parents assez compétents pour s'y investir. » (Larivée, 2011, p.7.) On verra plus loin comment les organismes communautaires peuvent être des acteurs clés pour soutenir les familles et les aider à tisser des liens avec l'école.

En outre, les familles évoluent à l'intérieur de différents réseaux qui offrent des services aux secteurs de la petite enfance, de la santé et de l'éducation. L'importance de l'arrimage entre les services ou le soutien qui leur sont offerts par l'école, les services sociaux et la communauté sera également traitée dans une section subséquente de cet avis.

Le Conseil est d'avis qu'il faut bâtir une relation de confiance mutuelle et créer un espace de dialogue avec la famille pour des échanges constructifs autour d'une compréhension commune des besoins de l'enfant dans le respect des rôles et des compétences de chacun. Le dialogue devrait mener à partager de l'information et des pratiques dans un but de complémentarité éducative pour que l'école et la famille aient ce dont elles ont besoin en vue de mieux comprendre l'enfant, le soutenir et l'accompagner dans son parcours scolaire.



4.2 Les caractéristiques individuelles de l'enfant

Comme il a été illustré précédemment, le bien-être à l'école est multifactoriel. Parmi les différents facteurs mentionnés, on trouve les caractéristiques individuelles de l'enfant, qui modulent ou influencent ses réponses cognitives, affectives et comportementales.

4.2.1 Les capacités cognitives, les aptitudes et le stade de développement de l'enfant

Les capacités cognitives, les aptitudes et le stade de développement sont des facteurs intrinsèques qui modulent la réponse de l'enfant. Que ce soit en classe, au service de garde, à la maison (ex.: au moment des devoirs), les interventions doivent, elles

aussi, être modulées en fonction de la maturité de l'enfant dans les différentes sphères de son développement. Cette considération vaut tout autant pour les apprentissages scolaires, sociaux ou comportementaux. Des interventions adaptées aux capacités et au développement de l'enfant vont favoriser son estime de soi, son sentiment d'efficacité personnelle, sa motivation, etc. (Bouchard [dir.], 2019; Bouchard et Fréchette, 2011). Une intervention qui prend appui sur les concepts classiques de zone proximale de développement et d'étayage²² permet de soutenir adéquatement chaque enfant, de le faire progresser, peu importe ses capacités. Certains auteurs parlent aussi d'attentes élevées en proposant des tâches raisonnablement difficiles (Frenette, Legault et Brodeur, 2018). **Tout cela suppose une connaissance approfondie du développement des enfants.**

4.2.2 Les capacités d'adaptation de l'enfant sous l'angle de la santé mentale et de la résilience

Sous son angle positif, la **santé mentale** constitue un facteur de protection pour l'enfant qui lui permet d'aborder les situations de la vie avec confiance et de grandir sainement. Ce facteur de protection ayant été traité précédemment, les considérations à cet égard ne seront pas reprises ici.

La **résilience**, quant à elle, se définit comme «la capacité d'un individu à s'adapter avec succès à un environnement (social, scolaire, professionnel) malgré des conditions défavorables» (Larose et autres, 2004, p. 67). Elle n'est pas comme telle une caractéristique purement individuelle. Au contraire, elle se développe grâce à des interactions entre les facteurs de protection et les facteurs de risque présents chez l'individu et dans son environnement (Larose et autres, 2004).

La résilience est mise en relation avec la santé mentale à divers endroits dans la littérature, notamment par son rôle de prévention (Association canadienne pour la santé mentale, 2017; Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick, 2015; Armstrong, 2018; Leclaire et Lupien, 2018). Elle permet de retrouver un état de bien-être et de se développer normalement. Le Conseil adhère aux propos de Sameroff (2013), qui souligne que l'adaptation réussie ne se limite pas qu'aux événements extrêmes; elle concerne aussi les défis quotidiens d'ordre social, physique et intellectuel auxquels les enfants sont confrontés. De son côté, Anaut (2006) met en garde contre le risque de surestimer les capacités de certains à intégrer les traumatismes.

22 «Le concept de **zone proximale de développement** fait référence à la distance entre ce qu'un enfant peut accomplir par lui-même [...] et ce qu'il peut effectuer avec l'aide d'un adulte ou d'un pair expert. [...] L'**étayage** consiste pour l'adulte ou le pair expert à guider les apprentissages de l'enfant [par le modelage ou par diverses formes de soutien]» (Duval et Bouchard, 2019, p. 238 et 239).

Certains facteurs sont favorables à l'émergence d'un processus résilient, comme le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle, une estime de soi positive (Anaut, 2006) et l'autorégulation (Sameroff, 2013). Le processus de résilience sera aussi facilité par la présence de tuteurs de résilience, c'est-à-dire des personnes qui manifestent de l'empathie et de l'affection, font ressortir les côtés positifs de la personne, restent modestes (souvent, ils ignorent avoir été tuteurs de résilience), laissent à l'autre la liberté de parler ou de se taire, ne se découragent pas face aux échecs apparents, évitent des commentaires faussement gentils, agissent avec bienveillance (Lecompte, 2005, cité dans Beaumont, 2018).

4.2.3 Les capacités d'adaptation de l'enfant sous l'angle des compétences sociales et émotionnelles

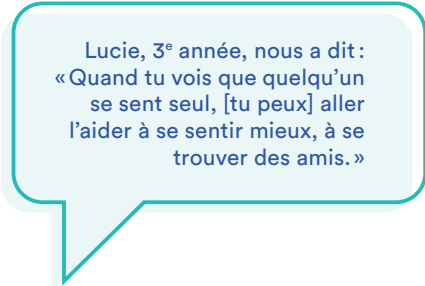
Les compétences sociales et émotionnelles de l'enfant²³, dans leur globalité, constituent un important facteur de protection et un élément clé de son bien-être relevé par plusieurs chercheuses et chercheurs (Beaumont et Garcia, 2018; Coutu et autres, 2012; Durlak et autres, 2011; Laurent et Ensink, 2017; Oberle et autres, 2016; Rose-Krasnor et Denham, 2009). Elles se déclinent elles-mêmes en d'autres facteurs dont certains sont traités plus loin dans cet avis.

L'intérêt de ces compétences est double pour les milieux scolaires. D'une part, elles fournissent à l'enfant des outils qui lui permettent de se protéger, de s'affirmer, de gérer ses émotions et de devenir une citoyenne ou citoyen responsable, mais aussi de réussir à l'école (Berger et autres, 2011; Elias et Arnold, 2006; Murray-Harvey, 2010). D'autre part, puisque ces compétences ne se rapportent pas uniquement au patrimoine génétique d'une personne, et qu'elles dépendent essentiellement de capacités apprises par l'expérience de vie (Gendron, 2007), l'école, en tant que milieu de vie, devient un lieu privilégié pour les acquérir.

²³ La section traitant de l'environnement professionnel montrera comment les compétences sociales et émotionnelles sont tout aussi importantes pour les adultes.

Trois grandes composantes sont liées aux compétences sociales et émotionnelles, soit :

- **L'expression**, qui fait référence à la capacité d'exprimer ses émotions et qui a une influence sur les rapports sociaux qu'entretient une personne (Coutu et autres, 2012). Elle assure une importante fonction de communication comme indices ou signes observables de l'état interne (Cuisinier et Pons, 2011);
- **La compréhension**, qui fait référence à « la capacité de l'enfant à percevoir, à décoder et à interpréter ses propres émotions et celles d'autrui » (Coutu et autres, 2012, p.145). En outre, l'enfant qui a une bonne compréhension de ses émotions est également en mesure de cibler les déclencheurs potentiels de ses réponses émotionnelles et de ses causes (Coutu et autres, 2012; Cuisinier et Pons, 2011);
- **La régulation**, qui correspond aux « processus par lesquels l'[enfant] évalue et modifie l'intensité ou la durée de ses réponses émotionnelles spontanées, verbales ou non verbales, en vue d'accomplir ses buts » (Baurain et Nader-Grosbois, 2011, p.181). La capacité des enfants à réguler leurs réponses émotionnelles et comportementales contribue à des interactions plus positives avec leurs pairs et à une meilleure adaptation sociale de façon générale (Baurain et Nader-Grosbois, 2011).



Lucie, 3^e année, nous a dit :
« Quand tu vois que quelqu'un
se sent seul, [tu peux] aller
l'aider à se sentir mieux, à se
trouver des amis. »

Parmi plusieurs modèles comparables, le Conseil a appuyé sa réflexion autour de celui conçu par le Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). Ce modèle regroupe les compétences sociales et émotionnelles à l'intérieur de cinq ensembles de compétences :

- **La conscience de soi** : La capacité de reconnaître ses émotions, ses pensées et ses valeurs ainsi que leur incidence sur son comportement. La capacité d'évaluer correctement ses forces et ses faiblesses avec confiance, optimisme et persévérance.

Identification de ses émotions; perception juste de soi; reconnaissance de ses forces; estime de soi; auto-efficacité;

- **L'autogestion** (ou l'autorégulation des émotions ou du comportement, la maîtrise de soi) : La capacité de maîtriser ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, de gérer efficacement son stress, de maîtriser son impulsivité et de se motiver. La capacité de s'organiser et de travailler à l'atteinte de ses objectifs personnels et scolaires.

Maîtrise de l'impulsivité; gestion du stress; autodiscipline; motivation personnelle; établissement d'objectifs; sens de l'organisation;

- **La conscience sociale** (ou la sensibilisation sociale): La capacité de se mettre à la place d'autrui et de faire preuve d'empathie, y compris envers des personnes provenant d'autres milieux et de cultures différentes. La capacité de comprendre les normes sociales et éthiques qui régissent les comportements et de reconnaître les ressources et les mesures de soutien offertes par la famille, l'école et la communauté.

Mise en perspective; empathie; ouverture à la diversité; respect des autres;

- **Les habiletés relationnelles** (ou les compétences relationnelles): La capacité d'établir et de maintenir des relations saines et harmonieuses avec différentes personnes et différents groupes. La capacité de communiquer clairement, d'écouter attentivement, de coopérer, de résister aux pressions sociales nuisibles, de résoudre des conflits de façon constructive, de demander de l'aide et d'aider les autres, au besoin.

Communication; engagement social; établissement de relations; travail d'équipe;

- **La prise de décision responsable :**

La capacité de faire des choix constructifs quant à son comportement et ses interactions sociales dans le respect de la sécurité et des normes éthiques et sociales. La capacité d'effectuer une évaluation réaliste des conséquences de ses gestes sur son bien-être et sur celui des autres.

Reconnaissance des problèmes; analyse de la situation; résolution de problèmes; évaluation; réflexion; responsabilité éthique²⁴.



Les compétences sociales et émotionnelles se développent dès la petite enfance et tout au long de la vie (Beaumont, 2019; Florin et Guimard, 2017; Oberle et autres, 2016; OCDE, 2015). Les interventions mises en place pour en favoriser le développement doivent considérer à la fois l'enseignement (Beaumont, 2019; Weissberg et autres, 2015; Oberle et autres, 2016) et la possibilité de les pratiquer et de les appliquer dans différents contextes (Konishi et Wong, 2018; Oberle et autres, 2016). Il est donc nécessaire de faire connaître à l'enfant les divers outils pour comprendre et gérer ses émotions et

²⁴ Adaptation de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012, p. 9).

de le rendre apte à les utiliser pour mieux interagir avec les autres. Les intervenantes et les intervenants scolaires doivent aussi profiter des occasions qui se présentent naturellement dans la vie scolaire des enfants pour leur permettre de les mettre en pratique dans des contextes authentiques (Oberle et autres, 2016).

«[U]sing SEL [social emotional learning] approaches can be seen as a way to address academic achievement in the school context, rather than a responsibility that takes time away from learning.»²⁵ Eva Oberle et autres, 2016, p. 16

Effet des programmes d'intervention et conditions d'implantation

Différents programmes sont proposés au personnel scolaire en lien direct ou indirect avec le développement des compétences sociales et émotionnelles. Les effets des programmes reconnus comme étant novateurs et efficaces dépendent des conditions dans lesquelles ils sont implantés sur le terrain (Archambault et autres, 2016; Bluteau, 2019; Bowen et autres, 2018; Debarbieux et Blaya, 2009; Joly, Tourigny et Thibaut, 2005). Pour différentes raisons, il est souvent difficile de reproduire fidèlement les interventions telles qu'elles ont été expérimentées. La présence ou non des équipes de recherche pour guider le personnel scolaire, les ajustements qui sont faits pour s'adapter aux contraintes de temps, de disponibilité des ressources, etc., font en sorte de moduler l'efficacité des programmes.

4.2.4 Les capacités d'adaptation de l'enfant sous l'angle du sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle (ou sentiment de compétence) fait référence au jugement que porte une personne sur sa capacité à agir efficacement sur son environnement en vue d'atteindre un objectif ou de réaliser une performance (Bouffard, 2018). Il permet à l'enfant d'anticiper ses réussites et ses échecs et de mieux gérer ses émotions, ses pensées, sa motivation et ses comportements (Bouffard, 2018; Dumont, 2018; Gaussel, 2018). Lorsque l'enfant croit qu'il peut réussir, sa motivation et son engagement (efforts, persévérance) sont plus grands, ce qui augmente ses chances de réussite (Bouffard, 2018). À l'inverse, l'illusion d'incompétence engendre de

«L'élève qui doute ose peu et fait peu. Par sa conviction d'échouer, il rend cet échec certain.» Thérèse Bouffard, 2018, p. 30

25 [Traduction] L'apprentissage socioémotionnel n'enlève rien à l'apprentissage par le temps qu'on y consacre, mais favorise plutôt la réussite dans le contexte scolaire.

nombreux effets négatifs chez l'élève, comme le découragement, la non-persévérance, la perte de motivation, l'anxiété d'évaluation, l'ennui face aux apprentissages des matières scolaires et une moindre envie de participer en classe, une absence de plaisir, de fierté et de satisfaction de soi (Gaussel, 2018). Ce sentiment d'efficacité personnelle est aussi influencé par les perceptions des adultes (personnel enseignant et parents) et leurs attentes envers l'enfant (Bouffard, 2018).

Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle sera alimenté par une connaissance juste de ses capacités, laquelle est décrite dans la littérature comme le concept de soi. Le concept de soi et l'estime de soi²⁶ sont en étroite relation avec les efforts que l'enfant fera dans ses apprentissages et sa persistance vis-à-vis des difficultés (Martinot, 2006). Le concept de soi regroupe plusieurs perceptions de soi (connaissances) et évaluations (jugement) à propos de ses caractéristiques personnelles dans divers domaines (Paradis et Vitaro, 1992). Ainsi, la personne peut entretenir un concept de soi positif ou négatif, variable selon les domaines (Cadieux, 2003). L'environnement (maison, école, communauté) influence également le développement du concept de soi de l'enfant (Mandelman et autres, 2010).

Pour le Conseil, il importe que l'enfant conserve une approche positive vis-à-vis des défis qui se présentent à lui et que l'école lui permette aussi de reconnaître des forces qui ne sont pas spécifiquement scolaires.

4.2.5 De saines habitudes de vie pour se sentir bien et mieux apprendre

L'enfant qui a de saines habitudes de vie sera dans de meilleures conditions pour apprendre, pour gérer son stress, pour être bien à l'école. L'école représente, en ce sens, un important vecteur de prévention et d'éducation pour un mode de vie sain et actif. Considérant que le service de garde est fréquenté quotidiennement par une majorité d'enfants, celui-ci devient un milieu important où l'on peut intervenir pour développer et maintenir de saines habitudes de vie (Meunier, 2017).

Par la politique de l'activité physique, du sport et du loisir Au Québec, on bouge! (MELS, 2017) de même que le Plan stratégique 2019-2023 (MEES, 2019c), le MEES reconnaît les bénéfices de l'activité physique sur la santé physique et mentale des enfants et des adultes. Le Programme de formation de l'école québécoise accorde une place

²⁶ L'estime de soi étant un concept largement connu et reconnu en milieu scolaire, il a été convenu de ne pas en traiter explicitement dans cet avis.

particulière aux saines habitudes de vie par le truchement du programme d'études Éducation physique et à la santé (MEQ, 2001b). Les bienfaits psychologiques (manifestation d'émotions agréables, manifestation d'une détente mentale, maintien ou augmentation de la concentration), physiologiques (contribution à la croissance et à une récupération plus rapide) et sociaux (maintien ou augmentation de la qualité des relations interpersonnelles harmonieuses) font partie des savoirs essentiels du programme d'études Éducation physique et à la santé (MEQ, 2001b). Plusieurs politiques et programmes gouvernementaux visent à soutenir le développement de saines habitudes de vie à l'école : le Programme national de santé publique 2015-2025 (MSSS, 2015b), l'approche École en santé (INSPQ, 2005), la Politique gouvernementale de prévention en santé (MSSS, 2016) et la Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif (MELS, 2007). Enfin, il n'est pas rare que les médecins et les psychologues québécois recommandent l'activité physique lorsqu'ils traitent des personnes ayant des problèmes de santé mentale, y compris les enfants.

À titre indicatif, l'enquête TOPO révèle que « 25 % des jeunes montréalais de 6^e année (11 et 12 ans) ne dorment pas assez, 38 % ne déjeunent pas tous les jours avant de commencer l'école, 65 % n'atteignent pas 60 minutes par jour d'activité physique modérée ou intense [...] [et] 21 % dépassent 4 h par jour de temps d'écran.

Enquête TOPO, 2017, p. 6

Mais encore faut-il offrir à l'enfant un horaire quotidien et un environnement qui lui permettent d'adopter une routine, des habitudes et des comportements qui sont favorables à son mieux-être. Le quotidien d'un enfant illustré précédemment fait la démonstration que les conditions ne sont pas toujours au rendez-vous. On verra aussi, dans une section ultérieure, que l'environnement physique des écoles québécoises est souvent peu favorable au bien-être des enfants.

Pour cet avis, le Conseil a documenté, plus particulièrement, trois facteurs qui ont un effet sur la santé mentale des enfants : le sommeil, l'activité physique et l'alimentation ; à cela s'ajoute l'utilisation du numérique qui soulève aussi des questions à l'égard des habitudes de vie des enfants.

4.2.5.1 Dormir suffisamment

De façon générale, une plus longue durée de sommeil est associée, notamment, à une meilleure régulation émotionnelle, à de meilleurs résultats scolaires et une meilleure qualité de vie et au bien-être (Chaput et autres, 2016, Dewald et autres, 2010). Un manque de sommeil peut altérer les fonctions cognitives et émotionnelles (Ribeiro et Stickgold, 2014) et entraîner une baisse de concentration, des difficultés de mémorisation, une diminution des performances, une nervosité ainsi qu'une mauvaise humeur et une irritabilité (Léger et Ogrizek, 2008).

Il est vrai que le sommeil relève en bonne partie d'une responsabilité parentale, mais le milieu scolaire a aussi un rôle à jouer. L'organisation du transport scolaire, l'horaire de l'école et celui que le service de garde se doit d'offrir pour répondre aux besoins de conciliation travail-famille-études des parents sont tous des éléments à considérer. Par exemple, les enfants qui prennent l'autobus ou qui arrivent au service de garde à 6 h 30 le matin ont vraisemblablement un sommeil interrompu. L'arrivée des enfants de 4 ans à la maternelle pose aussi un défi pour répondre à leurs besoins de sommeil en cours de journée. Les commissions scolaires, les futurs centres de services scolaires et les écoles ont à réfléchir aux moyens qui leur permettraient de mieux adapter l'école au rythme biologique des enfants. L'aménagement du temps scolaire et de l'environnement physique de l'école doit être repensé de manière à prévoir, notamment, des moments de sieste pour les plus jeunes ou ceux qui en ont besoin de même que des endroits pour se détendre.

En outre, l'école peut s'appuyer sur le programme Éducation physique et à la santé pour éduquer les enfants à de bonnes habitudes de sommeil; elle peut aussi sensibiliser les parents aux besoins de sommeil de leur enfant.

4.2.5.2 Bouger plus

L'activité physique comporte manifestement des bienfaits sur la santé physique, mais il est désormais reconnu et documenté qu'elle comprend aussi des bienfaits sur le plan psychologique. Pour Poiré (2017), elle est en fait «le moyen naturel qui semble faire le plus consensus, tant dans la population générale que dans la communauté scientifique pour son [effet] sur le bien-être et la santé mentale» (p.150). L'activité physique joue, notamment, un rôle préventif important à l'égard de plusieurs problèmes de santé physique et mentale, d'autant plus que le contexte actuel des pays développés porte à la sédentarisation, qui touche également les enfants (Bourdon, 2018; Dugas, 2017).

L'activité physique améliore différentes dimensions en lien avec la santé mentale (humeur, anxiété, stress, dépression, épuisement, estime de soi, sentiment d'efficacité), les performances cognitives (mémoire, concentration, résolution de problème), la réaction du corps à des stressseurs



« Quand on va à la récré, on pourrait avoir des balançoires et un terrain de soccer dans le milieu. » Gabriel, 2^e année

psychosociaux (fréquence cardiaque, pression artérielle, temps de récupération physiologique après un stress) et la performance au travail (diminution de l'épuisement et de l'absentéisme). (Poirel, 2017, p.153.)

Certains de ces constats ressortent plus particulièrement dans des études portant sur des enfants. En effet, l'activité physique contribue au développement de comportements prosociaux et d'une bonne estime de soi en plus d'améliorer les fonctions cognitives comme la concentration (Iancu et autres, 2012; Lamb et Gulliford, 2011; Miehl et Haggerty, 2015; Smedegaard et autres, 2016). En outre, Dugas et Point (2012) soulignent que « le jeu actif avec les autres enfants est une grande opportunité pour développer les aptitudes sociales » (p.27).

La contribution de la récréation qui fournit à l'enfant un moment pour bouger et se détendre mérite aussi d'être rappelée (CSE, 2019b). D'ailleurs, depuis septembre 2019, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Québec, 2019c) encadre plus étroitement ces récréations en précisant que l'élève de l'enseignement primaire doit bénéficier de deux périodes de détente d'un minimum de 20 minutes, soit l'une le matin et l'autre l'après-midi. Pour optimiser ces moments, l'aménagement des espaces extérieurs devrait être repensé de sorte à offrir aux enfants un maximum d'occasions de bouger (variation du terrain, du matériel offert et des défis que peuvent relever les enfants) (Dugas et Point, 2012).

4.2.5.3 Se nourrir convenablement

On ne peut parler de bien-être et de saines habitudes de vie à l'école primaire sans aborder la question de l'alimentation, laquelle a des répercussions importantes sur la

Lucie, 3^e année, nous a dit :
« Moi, ce que j'aimerais à l'école, c'est qu'on fasse pousser des légumes dans la cour et que les enfants [en] soient responsables. On pourrait faire une soupe et la donner aux enseignantes pour les remercier à la fin de l'année. »

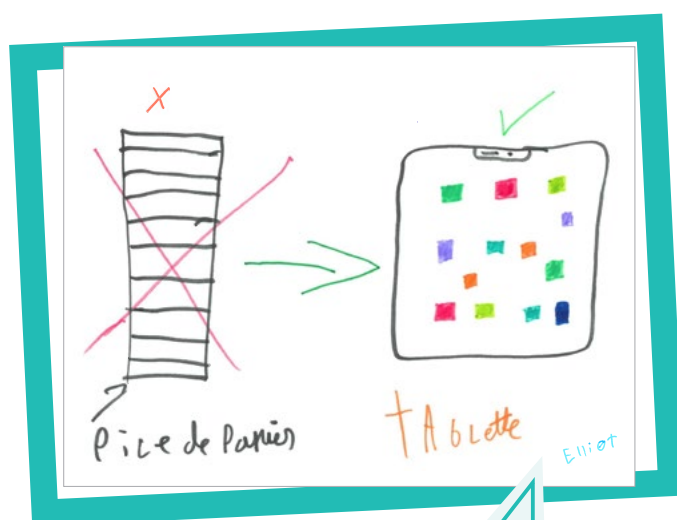
santé. Anisef et autres (2017) soulignent d'ailleurs que « [l]es jeunes enfants sont particulièrement vulnérables aux risques associés au manque d'accès à des aliments de qualité et en quantité suffisantes parce que leur développement physique et cognitif est incomplet et parce qu'ils dépendent d'autres personnes pour les nourrir. » (p.15.)

Dans une perspective d'intervention universelle, le Conseil partage les propos énoncés dans la Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif Pour un virage santé à l'école: « [...] il est reconnu qu'une saine alimentation influe positivement sur la croissance des jeunes et leur sentiment de bien-être tout autant qu'elle les dispose à de meilleurs apprentissages » (MELS, 2007, p.5).

L'école faisant partie des acteurs concernés par la création d'environnements favorables à la saine alimentation (MSSS, 2012), elle peut notamment agir en promotion, être soucieuse d'une offre alimentaire de qualité, lorsque cela s'applique, et s'assurer que les enfants disposent d'espaces adéquats pour manger. Les intervenantes et les intervenants scolaires en classe et au service de garde plus particulièrement, sont bien placés pour sensibiliser les enfants à une saine alimentation tout en étant attentifs aux enfants qui seraient sous-alimentés.

4.2.5.4 Développer sa citoyenneté numérique pour faire un usage approprié des technologies

Le numérique fait partie intégrante de la vie des enfants dès leur jeune âge, à l'école comme à la maison, et influence de différentes manières leurs habitudes de vie²⁷. Même si le numérique offre de multiples possibilités, cette omniprésence apporte, avec elle, des préoccupations quant à son effet sur la santé physique et mentale des enfants et des adolescents. On s'interroge, par exemple, quant aux effets du temps passé devant les écrans sur le bien-être de l'enfant. Pour cette question, comme pour d'autres dans ce domaine, la recherche trouve à la fois des associations positives et négatives de cet usage avec les différents indicateurs du bien-être, mais ces associations sont généralement faibles et ne contribuent que partiellement à expliquer le bien-être de l'enfant (Burn et Gottschalk, 2019). Comparativement à d'autres facteurs comme les conditions socioéconomiques, son influence directe semble très limitée. La recherche reste également à approfondir pour mieux comprendre ce phénomène relativement récent et dépasser certaines limites méthodologiques (Burn et Gottschalk, 2019).



« Deux heures de math de suite, c'est dur, on perd la concentration. [...] On pourrait avoir des cahiers de math dans une tablette. » Elliot, 5^e année

Néanmoins, des occasions d'apprentissage ou d'expression personnelle et des risques, dont l'intimidation en ligne, sont présents et il importe d'accompagner et d'outiller les enfants en ce sens (Burn et Gottschalk, 2019). Le développement de la citoyenneté numérique est donc considéré comme une voie à privilégier (Karsenti, 2018). Parmi les

²⁷ Un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation en préparation au Conseil se penche précisément sur la question du numérique et apportera un éclairage sur les enjeux actuels qui se posent pour le milieu scolaire.

initiatives québécoises se trouve le Cadre de référence de la compétence numérique (MEES, 2019a) où, par exemple, l'un des éléments de la dimension 1 « agir en citoyen éthique²⁸ à l'ère du numérique » est d'« être conscient de l'impact de son utilisation du numérique sur son bien-être physique et psychologique » (MEES, 2019a, p. 13).



4.3 L'environnement scolaire et pédagogique

L'environnement scolaire et pédagogique regroupe les facteurs qui relèvent plus précisément de l'école, et le service de garde en milieu scolaire en fait partie intégrante. Certains des facteurs sont décrits à partir du climat scolaire, d'autres autour du climat de classe²⁹.

Les transitions, l'environnement physique et les activités parascolaires constituent des facteurs sur lesquels l'école a la possibilité d'agir. De même, le soutien aux enfants et au personnel scolaire est le plus souvent offert à partir de l'école bien qu'il provienne aussi du réseau de la santé et des services sociaux.

Le service de garde en milieu scolaire, un milieu de vie de première importance pour le bien-être de l'enfant à l'école

La classe et le service de garde en milieu scolaire partagent des buts communs, ceux de soutenir l'enfant dans sa socialisation et dans le développement de son plein potentiel. Dans leur rôle respectif, ils peuvent agir de manière complémentaire dans une perspective de continuité éducative. **Le service de garde en milieu scolaire est, en ce sens, indissociable des solutions envisagées pour le bien-être de l'enfant à l'école.**

En vertu du Règlement sur les services de garde en milieu scolaire (Québec, 2019e), ceux-ci doivent :

« veiller au bien-être général des élèves et poursuivre, dans le cadre du projet éducatif de l'école, le développement global des élèves par l'élaboration d'activités tenant compte de leurs intérêts et de leurs besoins, en complémentarité aux services éducatifs de l'école; (art. 2.1)

assurer un soutien aux familles des élèves, notamment en offrant à ceux qui le désirent un lieu adéquat et, dans la mesure du possible, le soutien nécessaire pour leur permettre de réaliser leurs travaux scolaires après la classe; (art. 2.2)

assurer la santé et la sécurité des élèves, dans le respect des règles de conduite et des mesures de sécurité approuvées par le conseil d'établissement de l'école [...] » (art. 2.3)

28 Par « agir en citoyen éthique », le Ministère entend la capacité à prendre une distance par rapport aux enjeux comportant des questions éthiques.

29 Bien que ce dernier soit déterminé par la recherche comme une composante du climat scolaire, il est pertinent d'en traiter de manière distincte étant donné son importance particulière sur le bien-être de l'enfant sur le plan cognitif, plus précisément.

On ne saurait traiter de l'environnement scolaire et pédagogique sans aborder, au préalable, l'importance d'une relation bienveillante de tous les adultes de l'école envers les enfants.

Si c'est la REE [relation enseignant-élèves] qui a été la plus étudiée, étant donné son caractère universel et à long terme, on peut néanmoins envisager que les relations [de l'enfant] avec les autres adultes de l'école peuvent également jouer un rôle très important. Pour ce faire, elles doivent impliquer un réel engagement de la part de l'adulte, de la sensibilité et un aspect sécurisant pour l'élève. (Couture, C., 2019, p.42.)

L'adulte bienveillant manifeste de l'empathie et de l'affection à l'enfant, choisit la collaboration au lieu du rapport de force, aide l'enfant à construire à partir de ses erreurs, persévère face aux échecs apparents, prend en compte la composante socioaffective dans la planification des activités d'apprentissage, fait preuve d'authenticité (évite les compliments non ressentis), offre des occasions aux enfants de vivre des émotions positives, considère l'élève dans son intégralité et met en évidence les forces de chacun (Beaumont, 2018). Précisons qu'une parole, une intention ou un geste est réellement bienveillant lorsqu'il est perçu ou interprété comme tel par la personne à qui il est destiné.

Le développement affectif de l'enfant étant inachevé, l'adulte comprendra que cette relation bienveillante peut ne pas être réciproque. En ce sens, la bienveillance de l'adulte envers l'enfant devrait être inconditionnelle.

Le développement des compétences sociales et émotionnelles est au cœur d'un environnement bienveillant. Parmi les conditions souvent associées au bien-être, on notera la présence à l'école d'un adulte de confiance à qui l'enfant aura envie de se confier. On pense ici à toute personne qui a noué un lien particulier avec lui. Cette personne peut, bien sûr, être son enseignante ou son enseignant, mais peut tout aussi bien être une intervenante ou un intervenant du service de garde, l'agente ou l'agent de développement communautaire, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur ou tout autre adulte de l'école.

4.3.1 Un climat scolaire positif et sécurisant

L'une des définitions largement utilisées dans les écrits scientifiques sur le climat scolaire est celle du National School Climate Center (2007), qui souligne

« La prévention doit faire partie de l'équation. Il faut d'abord agir sur ce qui menace réellement le bien-être et la santé mentale des enfants: les pressions, les interventions inopportunes dans la gestion des comportements et des apprentissages. » Tina Montreuil, 2019³⁰

30 Propos recueillis lors d'une discussion avec la chercheuse.

que le climat scolaire se rapporte à la qualité et au caractère de la vie scolaire et qu'il reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Thapa et autres (2013), pour leur part, précisent qu'il fait référence aux normes, aux valeurs et aux attentes qui aident les élèves à se sentir en sécurité sur le plan social, émotionnel et physique et où toutes les parties travaillent ensemble pour concevoir une vision commune de l'école.

Un climat scolaire positif peut agir favorablement pour prévenir la victimisation par les pairs et favoriser la réussite scolaire des élèves (Beaumont, Frenette et Leclerc, 2016; Poulin et autres, 2015). Les écrits scientifiques semblent par ailleurs démontrer que les interventions centrées sur l'environnement scolaire ont un effet positif sur la prévention de la violence à l'école (Astor, Benbenishty et Estrada, 2009; Debarbieux et autres, 2012; Gottfredson et Gottfredson, 2002). Un climat scolaire positif aurait aussi une incidence sur la motivation à apprendre (Blaya et Fortin, 2011) et il atténuerait l'effet négatif du contexte socioéconomique sur la réussite scolaire (Astor, Benbenishty et Estrada, 2009).

Encadrées par la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur l'enseignement privé de même que par une diversité d'actions qui leur sont prescrites, les écoles primaires québécoises sont déjà actives pour favoriser un climat scolaire sécuritaire, positif et bienveillant visant à prévenir la violence et l'intimidation.

Les programmes éducatifs au préscolaire et les programmes d'études au primaire offrent aussi des leviers pour le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants, lesquelles contribuent à un climat scolaire positif en favorisant, notamment, des interactions harmonieuses. Cet aspect fait l'objet d'une section présentée un peu plus loin.

4.3.1.1 Des valeurs partagées

Les valeurs de l'école, de la classe et du service de garde, définies grâce au projet éducatif de l'école, viennent guider les actions du personnel scolaire, des enfants et des parents. L'inclusion, la valorisation de la diversité, le respect des droits de l'enfant, l'attention portée au développement du plein potentiel de chacun, la communication et la bienveillance sont des exemples de valeurs qui influencent positivement le climat scolaire. Chaque individu est aussi porteur de son propre bagage culturel et il arrive que les valeurs divergent (Marsolais, 2009). Lorsque ces valeurs sont comprises et partagées, elles se manifestent dans les comportements des individus et elles contribuent à soutenir des interventions cohérentes envers les enfants, mais également entre adultes.

4.3.1.2 Le sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance est entendu comme « le fait d'avoir l'impression d'être membre d'une communauté, de s'y sentir accepté et apprécié par les autres membres, et d'être en phase avec eux. [...] [Il] donne aux élèves l'impression d'être en sécurité, d'avoir une identité et d'être membres d'une communauté, ce qui favorise à son tour leur développement cognitif, psychologique et social. » (OCDE, 2018, p. 118.) Il aurait un effet positif sur l'épanouissement personnel et l'adaptation à l'école (St-Amand, Bowen et Lin, 2017). Les élèves ayant un fort sentiment d'appartenance envers l'école seraient moins anxieux, moins isolés, plus autonomes, plus motivés intrinsèquement, auraient de meilleures relations avec les enseignantes et les enseignants et leurs pairs, et bénéficieraient d'une meilleure estime de soi. Ils seraient, de façon générale, plus satisfaits de leur vie (Cemalcilar, 2010).

4.3.1.3 Le sentiment de sécurité

Le sentiment de sécurité touche tout autant aux aspects social, émotionnel et intellectuel qu'à l'aspect physique (Zhang et autres, 2016). Il se présente comme l'un des indicateurs les plus importants du bien-être (Yablon et Addington, 2018). Le besoin de sécurité est fondamental. L'Association canadienne pour la santé mentale précise, à ce titre, que « [le bien-être] est une condition qu'on ne peut atteindre lorsqu'on craint pour notre sécurité physique et qu'on n'a pas de lieu sûr où se réfugier et parler à quelqu'un qui nous connaît, nous apprécie et nous comprend. » (2017, p. 5.) De plus, un besoin de sécurité non comblé empêcherait un élève d'être pleinement impliqué dans son apprentissage (Diaz-Vicario et Sallàn, 2017). Ce manque « draine une part importante des ressources intellectuelles, émotives et physiques » (MELS, 2011, p. 69). Un sentiment d'insécurité à l'école serait lié à de moins bons résultats scolaires, à un moindre engagement, à de l'absentéisme et pourrait contribuer à l'apparition de comportements agressifs, anxieux ou dépressifs (Côté-Lussier et Fitzpatrick, 2016).

Le sentiment de sécurité de l'élève est favorisé lorsque les adultes sont présents et attentifs aux élèves, lorsque la communication est ouverte, lorsque les comportements appropriés sont connus, lorsque les règles sont appliquées de façon juste et cohérente par l'ensemble du personnel et lorsque les récompenses et les sanctions sont données de manière équitable (Bosworth, Ford et Hernandaz, 2011; Twemlow, Fonagy et Sacco, 2002; Yablon et Addington, 2018).

À cet égard, les parents consultés ont dit accorder une place importante à la sécurité de leur enfant à l'école. De leur côté, les enfants consultés souhaitent qu'il y ait plus d'adultes pour surveiller dans la cour d'école, que les surveillants soient plus attentifs à

ce qui s’y passe et que les adultes n’attendent pas trop avant d’intervenir. Ils sont aussi soucieux que les enfants plus jeunes soient protégés par rapport aux élèves plus âgés dans la cour d’école et dans l’autobus.

4.3.1.4 Les règles de vie et la justice scolaire

Les règles de vie à l’école, en classe et au service de garde sont utiles et nécessaires pour que les enfants se sentent en sécurité, sachent comment se comporter et connaissent les limites de ce qui est permis (Jeffrey, 2019). Le respect des règles de vie devient aussi une occasion privilégiée, un contexte authentique, pour développer et mettre en pratique les compétences sociales et émotionnelles des enfants.

Certains principes de base doivent en guider l’élaboration : des règles peu nombreuses, formulées clairement (comportements attendus), donc positives, et établies et discutées avec les enfants (Archambault et Olivier, 2018; Saint-Laurent, 2002). Leur application doit être soutenue par une approche positive et éducative (Archambault et Chouinard, 2016).

Lorsque le personnel scolaire a une attitude positive, cela permet de prévenir la violence scolaire et la victimisation (Poulin et autres, 2015). En revanche, lorsque les enseignantes

et les enseignants ont trop souvent recours à des méthodes punitives pour gérer les comportements difficiles, cela a pour effet de nuire aux relations enseignant-élèves et crée un cercle vicieux de coercition qui mène à des problèmes de comportements plus importants (Walker, Colvin et Ramsey, 2004). Plus les pratiques éducatives dans l’école sont perçues

Tommy, 5^e année, nous a dit : « Moi je pense qu’il [ne] faut pas toujours donner des punitions, parce que si tu en donnes toujours, [les enfants] vont plus avoir le goût de mentir pour [ne] pas avoir de punitions. »

positivement, moins les individus rapportent être témoins ou victimes de violence (Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009).

« On oublie trop souvent, trop facilement, que le comportement est le langage de l’enfance, [qu’il] est sa façon de s’exprimer, d’exprimer son malaise, de crier des besoins. » Sylvain Bernier, psychologue scolaire

Dans la pratique, les règles de vie sont souvent nombreuses et différentes selon que l’enfant se trouve en classe, à la récréation ou au service de garde. La majorité des écoles recourent aussi à un système de récompenses ou de punitions bien que l’efficacité de cette pratique soit remise en question (Archambault et Chouinard, 2016). Les membres de la CEPEP témoignent toutefois d’une volonté des milieux d’adopter une approche positive.

De leur côté, les enfants consultés réclament plus de souplesse dans l’application des règles de vie; des règles appliquées de façon juste, des punitions seulement quand c’est grave et appliquées à la bonne personne. Les enfants et les parents consultés nous

ont aussi rapporté des exemples de règles excessives ou inutilement contraignantes tels: le silence imposé pour la période du repas, l'interdiction de courir dans la cour d'école, l'interdiction de parler sa langue maternelle.

Kenza, 2^e année, nous a dit :
« [Il faut] croire aux autres, que les adultes croient les enfants. »

4.3.1.5 Quand la gestion des comportements nuit au bien-être des enfants

Les intervenantes et les intervenants souhaitent donner le meilleur d'eux-mêmes et leurs interventions sont faites à partir de bonnes intentions. Elles ou ils ont l'impression de faire ce qu'il faut, mais ne connaissent pas toujours la portée de leurs actions sur les enfants.

Il arrive que la gestion des comportements fragilise les enfants plus qu'elle ne les aide et aille à l'encontre du développement de leurs compétences sociales et émotionnelles. Il est en effet préoccupant d'observer des interventions qui ne permettent pas à un

« Quand un enfant a de la difficulté à additionner, on lui enseigne; quand il a de la difficulté à exprimer correctement ses émotions, on le punit. »
Une membre de la CEPEP

enfant d'extérioriser ses émotions (ses frustrations, son découragement, ses inquiétudes, sa peine ou sa colère) et qui, au contraire, l'encouragent à les réprimer. Il s'agit pourtant d'une occasion de soutenir l'enfant dans son développement social et émotionnel.

C'est aussi le cas lorsque les règles limitent les interactions entre enfants (ex.: le silence imposé, l'interdiction de choisir l'ami ou les amis avec qui l'enfant aimerait dîner ou s'asseoir dans l'autobus).

Qui plus est, les comportements agressifs des enseignantes ou des enseignants peuvent avoir des répercussions négatives sur l'estime de soi des élèves, ce qui peut engendrer de l'anxiété et des problèmes psychosomatiques (Riley, 2009; Sava, 2002; Tsouloupas et autres, 2010). Selon l'étude de Beaumont, Leclerc et Frenette (2018), près d'un élève sur sept au primaire mentionne avoir subi au moins une fois, au cours de l'année scolaire, un mauvais traitement de la part d'un adulte de l'école, le plus souvent sous forme d'agression verbale.

Le poids d'une tradition disciplinaire, les croyances d'efficacité par rapport à la discipline, le stress et l'insatisfaction professionnelle, le manque de formation ou d'habiletés en gestion de classe, un faible sentiment d'efficacité et des difficultés émotionnelles sont parmi les facteurs qui peuvent expliquer les interventions inopportunes (Beaumont et Garcia, 2018).

4.3.1.6 Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs préscolaires et les programmes d'études primaires québécois

Après ces différentes considérations relatives aux caractéristiques personnelles de l'enfant ainsi qu'à l'environnement scolaire, le Conseil a voulu connaître plus précisément de quelle manière le curriculum québécois peut encadrer les pratiques pour soutenir le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants.

Les programmes éducatifs au préscolaire et les programmes d'études au primaire constituent des leviers importants pour orienter les interventions sur le terrain. En appui au présent avis, une analyse du programme d'éducation à la petite enfance (Ministère de la Famille, 2019) et du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b) autour du développement social et émotionnel de l'enfant a été réalisée par le Conseil et fait aussi l'objet d'une [publication distincte](#) (St-Louis, 2020).

Les conclusions de cette analyse sont les suivantes :

- Les missions de services de garde éducatifs à l'enfance et de l'école québécoise prennent en considération l'enfant dans sa globalité et reconnaissent une réussite éducative qui dépasse le seul cadre de la réussite scolaire;
- Dans les programmes touchant les enfants de cinq ans et moins, les éléments se rapportant aux compétences sociales et émotionnelles se trouvent majoritairement, quoique non exclusivement, dans le développement des dimensions affective et sociale;
- Au primaire, les compétences transversales et les domaines généraux de formation, y compris les apprentissages des services complémentaires en éducation à la sexualité et en orientation scolaire et professionnelle, contiennent des éléments propices au développement des compétences sociales et émotionnelles. Le domaine des arts et le domaine du développement personnel (Éducation physique et à la santé, Éthique et culture religieuse) en contiennent également.

De leur côté, Beaumont et Garcia (2018) ont analysé la place accordée à l'apprentissage socioémotionnel des élèves dans le Programme de formation de l'école québécoise à partir des compétences transversales. Les résultats de leur analyse sont repris dans le tableau qui suit.

Tableau 3

Présence d'éléments de l'apprentissage socioémotionnel dans les compétences transversales visées par le Programme de formation de l'école québécoise

Compétences transversales	Apprentissage socioémotionnel des élèves				
	Autogestion des émotions	Conscience sociale	Compétences relationnelles	Prise de décision responsable	Conscience de soi
D'ordre intellectuel					
Exploiter l'information					
Résoudre des problèmes				X	X
Exercer son jugement critique		X	X	X	X
Mettre en œuvre sa pensée créatrice	X	X	X	X	X
D'ordre méthodologique					
Se donner des méthodes de travail efficaces	X			X	
Exploiter les technologies de l'information et de la communication					X
D'ordre personnel et social					
Structurer son identité		X	X	X	X
Coopérer	X	X	X	X	X
De l'ordre de la communication					
Communiquer de façon appropriée	X	X	X	X	X

Source : Beaumont et Garcia (2018).

Par ordre d'importance, la conscience de soi et la prise de décision responsable sont les apprentissages les plus considérés dans les compétences transversales, suivies des compétences relationnelles et de la conscience sociale. L'autogestion des émotions est l'apprentissage le moins ciblé.

En résumé, on observe, à différents endroits dans le Programme de formation de l'école québécoise, des éléments susceptibles de soutenir le bien-être de l'enfant et le développement de ses compétences sociales et émotionnelles. Ceux-ci sont toutefois incomplets et dispersés à même les compétences transversales et disciplinaires, les domaines généraux de formation et les contenus d'apprentissage. De plus, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Québec, 2019c) et l'instruction annuelle du ministre 2019-2020 (MEES, 2019b) en balisent l'application de façon réductrice. En effet, dans le bulletin unique, des commentaires sur «certaines compétences» sont requis pour seulement deux

compétences transversales sur les quatre ciblées³¹. On peut également s'interroger sur l'applicabilité des domaines généraux de formation lorsque des contenus leur étant liés doivent être prescrits, à raison, par exemple, de 5 à 15 h par année pour l'éducation à la sexualité. La répartition des matières inscrit les arts et le cours Éthique et culture religieuse dans le temps non réparti, ce qui laisse place à diverses façons de les appliquer.

Par ailleurs, le développement des compétences sociales et émotionnelles et leur évaluation posent certains défis au personnel scolaire. L'intervention suppose une bonne compréhension de ces compétences pour pouvoir en observer les manifestations chez les enfants. L'adulte doit ainsi être attentif aux réactions de chaque enfant et intervenir en fonction de ses besoins et de ses capacités. De manière conséquente, l'évaluation des compétences sociales et émotionnelles devrait se réaliser dans une perspective d'aide à l'apprentissage et permettre une rétroaction qui en soutient le développement.

Le Conseil fait le constat que les compétences sociales et émotionnelles sont pour la plupart présentes dans le Programme de formation de l'école québécoise, mais diluées à l'intérieur de ses diverses composantes. De plus, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire et l'instruction annuelle du ministre précisent des modalités d'application qui en limitent leur développement. Il convient de revoir la place qu'on y accorde dans le curriculum et la manière dont on en assure l'enseignement et l'apprentissage pour éviter de donner raison à cette expression souvent répandue en milieu scolaire : « ce qui appartient à tout le monde n'appartient à personne ».

31 Le bulletin unique doit comprendre des «[c]ommentaires sur deux des quatre compétences suivantes : exercer son jugement critique, organiser son travail, savoir communiquer et travailler en équipe» (Québec, 2019c).

4.3.2 Un climat de classe favorable où il fait bon apprendre

Les sections qui précèdent ont mis en évidence l'importance, pour l'enfant, de développer ses compétences sociales et émotionnelles pour sa santé mentale et son bien-être. En classe, ces compétences sont mises à profit pour son bien-être cognitif et différentes pratiques permettent d'en soutenir le développement.

Le climat de classe est traité ici à partir de la relation enseignant-enfant. Des pratiques enseignantes favorables ou non au développement des

L'apprentissage est une déstabilisation cognitive et affective. Pendant cette phase de déstabilisation, l'apprenant est particulièrement vulnérable.
Daniel Favre, 2003

compétences sociales et émotionnelles et au bien-être de l'enfant sont ensuite abordées. L'analyse de la littérature a permis de mettre en lumière un ensemble de pratiques, déjà reconnues et appliquées dans plusieurs milieux, qui contribuent de façon particulière au développement des compétences sociales et émotionnelles tout en permettant aux enfants de se sentir en confiance et en sécurité affective pour réaliser leurs apprentissages scolaires et autres. Le Conseil est d'avis qu'un regard sur ces pratiques permettra au personnel enseignant de miser sur ce qui est le plus profitable pour assurer le bien-être de l'enfant et lui permettre de se réaliser pleinement.

4.3.2.1 Une relation enseignant-enfant empreinte de sensibilité

Un climat de classe favorable au développement des compétences sociales et émotionnelles passe avant tout par la relation que l'enseignante ou l'enseignant entretient avec ses élèves. Les relations enseignant-élèves positives et constructives « peuvent être un levier clé grâce auquel l'école est en mesure de favoriser le bien-être social et affectif des élèves » (OCDE, 2015 p.2). Plusieurs auteures et auteurs reconnaissent l'influence durable et continue de la relation enseignant-élèves sur les habiletés sociales et cognitives de l'enfant dès le préscolaire et son incidence sur le développement cognitif et social durant l'enfance et l'adolescence (Davis, 2003; Fortin, Plante et Bradley, 2011; Gueguen, 2018). Une relation enseignant-élève positive est notamment associée à une meilleure participation de l'enfant en classe, au développement du sentiment d'appartenance, à une motivation accrue, à une meilleure perception de l'école, à moins de problèmes de comportement, à une meilleure estime de soi et à un engagement plus important à l'égard de l'école (Nur et autres, 2018; Fortin, Plante et Bradley, 2011; Desrosiers et autres, 2012; Davis, 2003; Espinosa, 2016; OCDE, 2015, 2018).

Une bonne relation enseignant-élève est caractérisée par une proximité affective, une absence de conflits et le fait de favoriser l'autonomie de l'enfant (Venet et autres, 2009). Il s'agit d'une relation marquée par la sécurité, la confiance, la communication et le

soutien où l'enseignante ou l'enseignant est attentif aux besoins affectifs, cognitifs et sociaux de l'enfant (Nur et autres, 2018). Une enseignante ou un enseignant sensible est capable de reconnaître les besoins individuels des enfants et d'y réagir avec une approche positive qui permet de les faire progresser tant pour leur développement émotionnel que pour les apprentissages scolaires (Gerber, Whitebook et Weinstein, 2007). Par des interventions cohérentes et proactives se créent des environnements dans lesquels les enfants se sentent en sécurité et libres d'explorer et d'apprendre (Pianta, Hamre et Allen, 2012).

Ulysse, 6^e année, et Éliot, 5^e année, nous ont dit :
« C'est important de surveiller vraiment les personnes qui ont des problèmes d'apprentissage. Tu regardes leurs notes, leur façon d'apprendre, savoir comment ça marche avec les devoirs à la maison. »

« Il faudrait avoir plus d'aide dans la classe pour que chaque enfant ait assez d'aide. »

Une enseignante ou un enseignant faisant preuve de sensibilité remarquera de subtils signaux provenant de ses élèves et répondra aux problèmes perçus à l'aide de divers moyens. Dans le cas contraire, il aura tendance à réagir de manière à exacerber les problèmes au lieu de les atténuer (Pianta, Hamre et Allen, 2012). Des interactions chaleureuses et sensibles de la part de l'enseignante ou l'enseignant peuvent aussi contribuer à protéger les enfants plus vulnérables (Buyse et autres, 2008).

« Pour la majorité des élèves et pour certains de ceux qui sont plus vulnérables, comme les immigrants, de milieux défavorisés ou ayant des difficultés comportementales, entretenir une relation positive et chaleureuse avec l'enseignant est l'un des plus importants facteurs de protection contre le désengagement scolaire. » Isabelle Archambault et Elizabeth Olivier, 2018, p. 41

Certaines attitudes de l'enseignante ou de l'enseignant ou des pratiques utilisées peuvent influencer la relation entretenue avec les élèves. Par exemple, le fait d'offrir un soutien émotionnel aux enfants aux prises avec des difficultés peut favoriser la relation. Le fait de leur laisser une certaine autonomie, d'offrir une relation humaine et chaleureuse et d'effectuer un traitement équitable entre tous les enfants peut également la favoriser. Au contraire, le favoritisme, l'utilisation de pratiques coercitives, la froideur et la sévérité peuvent nuire à la relation (Fortin, Plante et Bradley, 2011).

4.3.2.2 Des pratiques pédagogiques et une gestion des apprentissages favorables au bien-être de l'enfant

Dans cet avis, le Conseil n'a pas souhaité faire l'inventaire des méthodes pédagogiques ou des approches particulières, lesquelles sont de la prérogative du personnel enseignant³². Cette section s'appuie plutôt sur des pratiques de base et des considérations qui ont une incidence sur le bien-être cognitif de l'enfant et qui devraient guider l'intervention en classe.

De manière conséquente avec un des principes énoncés précédemment, le bien-être de l'enfant requiert un changement de paradigme dans la conception du rôle du personnel enseignant. Sans mettre de côté les apprentissages scolaires prescrits pour chaque cycle, il convient de considérer la personne avant l'élève. Ainsi, le personnel enseignant doit d'abord viser le développement du plein potentiel de chaque enfant sur le plan personnel, social et scolaire. Les conditions d'apprentissage favorables sont prioritaires pour permettre à l'enfant de réaliser les apprentissages prévus au programme.

Le soutien à l'autonomie et à l'autorégulation des enfants

« Certains enseignants pensent que leur rôle consiste à s'assurer que les élèves font les choses correctement, à leur faire comprendre qu'ils doivent agir comme on le leur demande et à utiliser les contraintes nécessaires pour qu'ils le fassent. D'autres cependant croient qu'il importe que les élèves puissent prendre des initiatives, apprendre de leurs succès comme de leurs erreurs et qu'ils essaient de résoudre des problèmes par et pour eux-mêmes plutôt que d'attendre que l'enseignant leur indique quoi faire. » (Deci et Ryan, 2008, p. 29.)

Les classes où l'on encourage l'autonomie favorisent la motivation intrinsèque des élèves, le sentiment d'efficacité personnelle, l'estime de soi, l'adaptation à l'école, le sentiment de bien-être, mais aussi la qualité même des apprentissages. À l'inverse, les pratiques qui visent à motiver le travail scolaire par les



« J'aimerais que les adultes laissent plus choisir les enfants. J'aimerais ça, avoir le droit de choisir mes amis quand on fait les équipes pour travailler. »
Hivana, 2^e année

³² L'article 19,1 de la Loi sur l'instruction publique prévoit que « [l']enseignant a notamment le droit de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié ».

punitions, les récompenses, les évaluations et toutes autres manipulations externes minent la qualité de l'engagement de l'enfant envers ses apprentissages (Deci et Ryan, 2008; Rousseau, 2018; Ryan et Brown, 2005).

Plusieurs chercheuses et chercheurs se sont penchés sur les pratiques pédagogiques et la gestion de classe favorisant le développement des compétences sociales et émotionnelles et le bien-être de l'enfant.

Voici les principales propositions :

- Une pédagogie orientée vers l'autorégulation et la métacognition³³ (Cartier, 2019; Mandelman et autres, 2010; Noël et Cartier, 2016), axée sur les processus d'apprentissage plutôt que sur le résultat ou la performance;
- Des pratiques pédagogiques différenciées centrées sur les besoins des enfants (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011; Théorêt et Leroux, 2014; CSE, 2017);
- Des tâches qui offrent des défis modérés (raisonnables) que l'élève peut surmonter (Galand et Grégoire, 2000) et qui lui permettent ainsi de vivre des succès, de se sentir compétent, et de maintenir sa motivation ainsi que son estime de soi.

Les pratiques pédagogiques sont influencées par la conception de l'apprentissage du personnel enseignant. De manière plus précise, une conception limitée ou erronée des apprentissages requis pour devenir compétent en lecture, en écriture, en mathématique, etc. peut être nuisible à l'enfant et affecter son sentiment d'efficacité personnelle et sa motivation ainsi que susciter des comportements anxieux. À titre d'exemple, la valeur accordée à la vitesse d'exécution d'une tâche (chronométrage du nombre de mots lus par minute ou du temps requis par l'enfant pour réaliser un certain nombre de problèmes de mathématiques) augmente son niveau de stress en plus de lui donner un signal erroné qu'être bon, c'est faire rapidement. De même, l'erreur peut être source d'angoisse et de stress lorsque l'enseignante ou l'enseignant la conçoit comme une absence de savoir, plutôt qu'une manifestation de la connaissance de l'enfant et un point de départ pour de nouveaux apprentissages (Reuter, 2013; Astolfi, 2017).

Pour en savoir davantage sur les pratiques énoncées ici, le lecteur est de nouveau invité à lire le rapport de [Parent et St-Louis \(2020\)](#) sur les facteurs de risque et de protection.

Pour leur part, les enfants consultés avaient beaucoup à dire au sujet des activités en classe. Ils proposent plus de technologie et de sciences et plus de créativité. Ils souhaitent aussi lire et écrire sur des sujets de leur choix et apprendre différents

³³ La métacognition se rapporte à «la gestion des processus cognitifs ainsi que la conscience des habiletés, des stratégies et des ressources nécessaires pour effectuer une tâche cognitive» (Saint-Laurent, 2002, p. 152).

contenus de manière plus active (ex. : des projets, un potager dans la cour d'école, des leçons à l'extérieur). Enfin, ils sont d'avis qu'il faut accorder plus d'aide et d'attention aux enfants qui ont de la difficulté.

4.3.2.3 Les pratiques évaluatives au service de l'apprentissage?

La pression du système scolaire québécois, exercée par les cibles de réussite scolaire et la reddition de comptes demandée aux écoles, donne lieu à des pratiques évaluatives centrées sur la performance qui ont une répercussion sur les enfants. En effet, le personnel enseignant témoigne du temps de classe mobilisé par beaucoup d'évaluations en vue d'une note au bulletin au détriment d'autres modalités axées sur l'aide à l'apprentissage et le développement global de l'enfant. Il importe de ne pas réduire l'évaluation à la notation, puisque la note ne dit rien des forces et des faiblesses de la personne et sur ce qui peut être fait pour aider l'enfant dans ses apprentissages (CSE, 2018).

Selon Galand et Grégoire (2000), les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants ont un effet sur le style motivationnel et sur le concept de soi des élèves. Les auteurs ajoutent également qu'un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants sont conscients que leurs pratiques d'évaluation ne sont pas optimales, mais qu'ils se sentent parfois contraints de les appliquer. Sachant que les élèves sont plus vulnérables émotionnellement en contexte d'évaluation sommative (Brunette, 2013; Dumont, 2018), il convient de limiter le recours à ce type d'évaluation. Les élèves en échec n'auraient pas, selon Noël et Cartier (2016), un bon concept de soi, ne se connaîtraient pas bien et ne se feraient pas confiance. L'évaluation métacognitive que fait un élève de lui-même participerait ainsi au développement de son concept de soi (Mandelman et autres, 2010; Roebbers et autres, 2012).

Pour ces raisons, il importe d'outiller l'enfant à mieux gérer les situations formelles d'évaluation qui font partie intégrante de la vie scolaire pour éviter qu'il ne développe de l'anxiété de performance. En même temps, il faut donner les conditions nécessaires au personnel enseignant pour que l'évaluation poursuive avant tout des buts d'apprentissage plutôt que de performance.

4.3.2.4 La gestion de classe

Au quotidien, le personnel enseignant est amené à gérer plusieurs situations, certaines pouvant être jugées plus ardues que d'autres. Par exemple, il peut se trouver devant des dynamiques de groupe plus complexes, un climat d'apprentissage difficile à instaurer, des élèves qui présentent diverses problématiques, etc. (Gaudreau et autres, 2012). Des enseignantes et des enseignants peuvent parvenir plus facilement que d'autres à gérer des situations en classe jugées difficiles et à créer un climat propice aux apprentissages (Archambault et Chouinard, 2016).

De façon complémentaire à l'établissement d'un lien de confiance avec l'enfant, des caractéristiques générales propres à la gestion de classe peuvent être favorables au développement des compétences sociales et émotionnelles :

- Des règles de vie de la classe qui répondent aux mêmes conditions que les règles établies pour l'école : peu nombreuses, élaborées avec les enfants, appliquées de façon cohérente, juste et équitable;
- Une gestion de classe (routines, règles) axée sur la confiance et la communication (Galand et Grégoire, 2000);
- La coopération³⁴ qui crée des occasions d'interagir avec d'autres enfants, de prendre sa place, de communiquer ses idées, de faire valoir son point de vue (Archambault et Olivier, 2018; Galand et Grégoire, 2000; Rousseau, 2018).

À propos des systèmes d'émulation

Les systèmes d'émulation pour établir un climat de classe propice aux apprentissages sont encore souvent utilisés dans les écoles québécoises (Couture et Nadeau, 2013; Fortin, Prud'homme et Gaudreau, 2017). Pourtant, l'utilité de ces systèmes de récompenses, appliqués à l'ensemble des élèves, sont jugés inefficaces (Archambault et Chouinard, 2006, 2016).

Sans proscrire l'utilisation des récompenses en classe, il convient d'en faire un usage éclairé et d'être attentif à certains écueils qui pourraient nuire à la motivation intrinsèque et à l'engagement des enfants. Des écrits soulignent que le fait d'offrir des récompenses pour inciter les élèves à effectuer des tâches scolaires peut être contre-productif et avoir des effets néfastes sur les apprentissages et la socialisation des élèves (Archambault et Chouinard, 2016; Deci, Koestner et Ryan, 1999; Fortin, 2016). « Il importe de briser le lien entre la récompense et l'exécution des tâches scolaires. [...] Il s'agit de distribuer les récompenses dans le but de faire plaisir, de créer un climat de classe agréable ou de souligner les progrès des élèves et non pas pour les contrôler et "acheter" leur motivation à apprendre. » (Archambault et Chouinard, 2006, p. 144.)

³⁴ Certains enfants pourraient devenir plus anxieux en situation de travail d'équipe (O'Hara et Montreuil, 2019). La sensibilité de l'enseignante ou de l'enseignant permettra de leur porter une attention particulière et de traiter la situation avec souplesse.

4.3.3 Les transitions : des moments charnières pour le bien-être de l'enfant

Pour la plupart des enfants, leur capacité d'adaptation leur permettra de vivre des transitions harmonieuses. Pour certains, toutefois, le cumul de facteurs de risque rendra ces transitions plus exigeantes et difficiles à traverser (MELS, 2010, 2012). Même quand elle est choisie ou prévisible et bien qu'elle présente des occasions de croissance, la transition peut engendrer du stress (Dumont, 2018).

À l'école primaire, l'entrée à la maternelle, le passage en première année et le passage au secondaire constituent les trois périodes de transition formelles que l'enfant devra gérer. Chacune comporte des caractéristiques qui lui sont propres.

L'entrée à la maternelle est une étape cruciale pour l'enfant comme pour sa famille. En plus des diverses attentes des parents envers l'école, l'enfant doit s'adapter à un nouvel environnement pour lequel son bagage d'expériences peut l'avoir préparé à plus ou moins grande importance (Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet, 2012).

Le passage formel à la première année demeure un moment charnière qui mériterait davantage d'attention (CSE, 2012). Pour l'élève, il s'agit d'un changement d'environnement pédagogique important, passant d'un contexte d'apprentissage misant sur le jeu à un mode d'apprentissage plus structuré axé sur l'enseignement disciplinaire (Duval et Bouchard, 2013). D'autres éléments tels que l'aménagement des lieux, les activités, le nombre d'élèves par enseignant, le matériel ou encore les occasions de bouger et les consignes diffèrent en première année. Du côté parental, le passage en première année implique notamment une adaptation pour les devoirs et les leçons et les évaluations plus formelles (CSE, 2012).

Dès la 6^e année, et parfois avant, l'enfant, la famille, l'école et, dans certains cas, des membres de la communauté préparent la transition vers le secondaire. Cette étape est d'autant plus intense qu'elle coïncide avec le passage de l'enfance à l'adolescence. Durant cette période, les jeunes auront à composer avec des changements marquants touchant le rapport aux enseignantes et aux enseignants, le cercle d'amis, l'horaire, le fonctionnement de la nouvelle école, etc. Parmi les effets négatifs possibles de la transition, le plus nuisible est la rupture des liens sociaux. On parle également d'une augmentation du risque de décrochage scolaire, d'un plus grand isolement et d'une plus grande anxiété de performance (CTREQ, 2018).

Il est de mise de concevoir les transitions comme une continuité dans les expériences et les apprentissages des enfants (CTREQ, 2018). La collaboration avec les autres intervenantes et intervenants et les parents s'avère alors essentielle. Celle-ci passe, notamment, par une connaissance réciproque de chaque année d'études, une plus

grande collaboration entre les acteurs, une clarification des attentes entre le personnel enseignant et avec les parents. L'arrimage des pratiques pédagogiques, le soutien parental, le soutien à l'autonomie et l'appartenance à un groupe sont autant d'exemples de facteurs qui contribuent à une transition de qualité vers le secondaire (CSE, 2009; MELS, 2012). L'accompagnement individualisé, pour les élèves à risque, serait la démarche la plus pertinente pour prévenir les difficultés d'adaptation pendant cette période de transition (Larose et autres, 2007, cités dans CTREQ, 2018). Une attention particulière doit aussi être apportée aux enfants pour qui la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle (Armand, Lory et Rousseau, 2013).

Malgré ces périodes de transition formelle, certains auteurs ne sont pas sans mentionner d'autres moments également susceptibles de provoquer une transition plus difficile pour certains enfants comme le redoublement, le passage à une classe spécialisée ou simplement le passage d'une année à l'autre (Bonvin, 2012).

4.3.4 Un environnement physique adapté aux besoins des enfants et du personnel

L'environnement physique de la classe, de l'école et de la cour d'école fait partie du quotidien de l'enfant et est à considérer lorsqu'il est question d'offrir un milieu de vie scolaire qui favorise son bien-être.

Toutefois, «[a]u Québec, 85 % des écoles primaires ont été construites avant 1970, dont les deux tiers entre 1950 et 1970 pour faire face au baby-boom» (Vérificateur général du Québec, 2019, p. 158), ce qui n'est pas sans poser certains défis. En effet, «[...] la dégradation des bâtiments [scolaires] s'est accélérée de façon significative [*sic*] dans les dernières années, une condition défavorable au développement et à la réussite des élèves de tous âges» (MEES, 2019c, p.15). En fait, plus de la moitié



des bâtiments scolaires de l'ensemble des commissions scolaires étaient considérés comme étant en mauvais ou en très mauvais état en 2019³⁵ (Vérificateur général du Québec, 2019).

Les écoles peuvent également faire face à diverses contraintes, comme un environnement surpeuplé, un manque de locaux, des corridors trop étroits, des gymnases trop petits, peu disponibles ou tout simplement absents, des cours de récréation mal aménagées et non adaptées au climat québécois, etc. (CSE, 2019b). Le Vérificateur général du Québec (2019) remarquait d'ailleurs que depuis leur construction, les bâtiments scolaires ont peu changé alors que les besoins ont évolué et que le milieu scolaire s'est complexifié.

De fait, la recherche soutient que l'environnement physique a un effet sur les élèves. Il est notamment reconnu que la luminosité, la qualité de l'air, la température (Barrett et autres, 2015, 2019) et le niveau de bruit (acoustique) (Barrett et autres, 2019) font partie des aspects qui influencent, positivement ou négativement, selon leur degré, l'apprentissage des élèves. Il importe également que l'aménagement physique réponde aux besoins et à l'âge des enfants. À titre d'exemple, l'aménagement des classes préscolaires peut favoriser et soutenir la capacité de l'enfant à effectuer des activités par lui-même, à entreprendre des tâches et à les mener à terme, à communiquer et à dialoguer facilement, etc. (Tadjic, Martinec et Farago, 2015).

Des auteurs rapportent en outre l'influence de l'environnement physique sur les comportements des élèves et sur la socialisation. Dans les aires de circulation ou de repas, par exemple, le manque d'espace peut augmenter la fatigue cognitive et les comportements perturbateurs (Garibaldi et Josias, 2015). La cour d'école constitue, quant à elle, un espace important de socialisation et permet à l'élève d'interagir avec ses pairs d'une façon différente que dans la classe (Goudreault et Guimont, 2017).

En vue d'améliorer l'environnement physique des écoles, le Plan stratégique 2019-2023 du MEES prévoit des investissements pour leur rénovation ou la construction de nouvelles écoles. Les cibles demeurent cependant modestes, faisant passer de 46 % à 50 % le nombre « de bâtiments scolaires dont l'état sera satisfaisant » en 2022-2023 (MEES, 2019c, p.27). Des projets de conception d'écoles (Lab-École) de même que l'amélioration des cours d'école font aussi partie des initiatives soutenues par le MEES.

³⁵ Donnée pour janvier 2019 établie à 54 %, selon l'indice d'état gouvernemental où les infrastructures sont classées en fonction d'une cote allant de A (très bon) à E (très mauvais). Le terme « bâtiment scolaire » utilisé ici inclut des bâtiments de différentes catégories, dont les immeubles administratifs et excédentaires du parc immobilier des commissions scolaires (Vérificateur général du Québec, 2019).

Par rapport à la classe, au Québec, plusieurs enseignantes et enseignants expérimentent l'aménagement flexible. Les recherches actuelles ne permettent toutefois pas d'en connaître les effets en contexte québécois. À ce jour, les études intéressées par les effets de l'aménagement physique de la classe émanent principalement du domaine de l'architecture scolaire (Bluteau et autres, 2019). Les études en question ont montré que certains paramètres de l'environnement physique (lumière naturelle, espace, qualité de l'air) procuraient des effets positifs sur la réussite scolaire et sur la concentration en classe (Barrett et autres, 2017; Dornhecker et autres, 2015). Des écoles novatrices à plusieurs endroits dans le monde (ex.: Allemagne, Danemark, États-Unis, Finlande, Japon) misent non seulement sur de nouvelles architectures scolaires, mais également sur de nouvelles approches pédagogiques, plus flexibles et inclusives, voire plus différenciées (Bluteau et autres, 2019). L'idée première est de favoriser le bien-être, les interactions et la coopération, le soutien social, le mouvement et la créativité. En ce sens, les connaissances actuelles appuient l'idée qu'un élève apprend mieux dans un environnement qui offre ces possibilités.

Enfin, les enfants consultés dans le cadre de cet avis, de même que certains parents, avaient beaucoup à dire pour améliorer l'environnement physique de l'école, notamment une cour de récréation bien aménagée et qui permet de jouer et de bouger librement. Les enfants ont souligné leur désir d'avoir aussi des endroits intérieurs pour se retrouver entre amis ou pour relaxer de même que des classes flexibles, dont certains bénéficient déjà.

Zac, 3^e année, et
Jorane, 6^e année, nous ont dit :
« D'après moi, on serait meilleurs
si on était plus confortables sur
nos chaises, mettons qu'on [ne]
serait pas tout le temps sur un
bureau de bois. »

« Il faudrait qu'on travaille dans
un environnement qu'on est
confortables. Peut-être qu'on
serait plus portés à écouter
si on avait, par exemple, des
divans, des ballons. »

4.3.5 Les activités parascolaires

Les activités parascolaires permettent aux enfants de se réaliser grâce à des activités non scolaires ou moins formelles. Elles offrent des contextes qui facilitent les relations sociales. Elles permettent aux adultes de connaître les enfants sous un angle différent et de nouer de bonnes relations avec eux.

La participation des élèves à des activités parascolaires touchant diverses sphères, telles que les activités sportives, culturelles, artistiques, sociales et scientifiques et d'autres activités relatives aux champs d'intérêt des enfants, est notamment liée à une meilleure santé physique et psychologique, à une meilleure estime de soi, à une augmentation du sentiment d'appartenance et à une diminution du risque de décrochage (CTREQ, 2019).

Les bienfaits de la pratique de loisirs organisés ont aussi été démontrés par plusieurs chercheurs (Covay et Carbonaro, 2010; Crosnoe et autres, 2015; Denault et Déry, 2015, cités dans Aumètre, 2017, p. 124). Tout en reconnaissant les mérites de l'implication des enfants dans les activités parascolaires, Gingras (2007) a constaté qu'un sentiment de surcharge, lorsqu'un jeune est trop engagé dans des activités parascolaires, peut avoir des effets négatifs chez certains adolescents (baisse d'estime de soi et de l'humeur, démotivation, sentiment de stress).

Pour que les bénéfices des activités parascolaires se concrétisent, certaines conditions doivent être réunies. Par exemple, les activités doivent être organisées de façon à soutenir le développement de liens interpersonnels positifs et faciliter l'acquisition et le développement de compétences; la participation doit y être libre et suffisamment soutenue dans le temps; les activités doivent s'offrir selon une approche et des pratiques inclusives (critères de sélection, coûts) (Denault et autres, 2019).

Au primaire, l'offre d'activités parascolaires est souvent moins élaborée qu'au secondaire, en particulier en milieu rural, mais aussi en raison des difficultés d'adéquation des horaires avec le transport scolaire. Dans le Plan stratégique 2019-2023 (MEES, 2019c), le MEES met l'accent sur les activités parascolaires, les sommes y étant consenties sont toutefois réservées aux écoles secondaires. D'autres mesures permettent tout de même aux écoles primaires de soutenir de telles activités (ex.: la mesure À l'école, on bouge!).



Enfin, le service de garde en milieu scolaire peut être un acteur clé pour l'organisation d'activités parascolaires en partenariat avec les organismes de la communauté qui se spécialisent dans diverses activités. Le service de garde, jouissant déjà d'un meilleur arrimage avec l'école – même code de vie, activités sociales communes, intégration du service de garde à la rencontre de début d'année, matériel sportif acheté en concertation avec l'école, locaux – peut être un pourvoyeur d'activités parascolaires

pour l'ensemble des élèves de l'école (CSE, 2006). L'offre d'activités parascolaires par le service de garde peut aussi contribuer à améliorer les relations entre le personnel et les enfants.

Étant donné les possibilités et les bénéfices que procurent les activités parascolaires, le Conseil est d'avis que tous les enfants du primaire qui le souhaitent devraient y avoir accès. Ces activités sont aussi une occasion de créer des liens entre l'école et la communauté. Le service de garde en milieu scolaire peut être un acteur clé pour leur organisation en partenariat avec les organismes de la communauté.

4.3.6 Du soutien particulier aux enfants et au personnel scolaire

Diverses ressources sont à la disposition des écoles et des commissions scolaires pour soutenir les enfants, le personnel et, indirectement, les familles. Le réseau scolaire est responsable en grande partie des services offerts, mais les écoles peuvent aussi compter sur l'apport des services du réseau de la santé et des services sociaux de même que des ressources offertes par différents organismes dans la communauté.

4.3.6.1 Le soutien spécialisé du réseau de l'éducation

La Loi sur l'instruction publique, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ainsi que les conventions collectives notamment fournissent des balises auxquelles les milieux sont tenus de se conformer pour l'offre de services aux élèves. Les commissions scolaires et les écoles disposent tout de même d'une latitude pour adapter les services selon les besoins et les priorités de leur milieu.

Par le biais des services éducatifs, outre le personnel enseignant et les directions d'école, les écoles peuvent compter sur le soutien de conseillères et de conseillers pédagogiques qui forment et qui accompagnent le personnel scolaire en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation des apprentissages. Selon leur profil, ces personnes ont développé une expertise à l'égard des programmes disciplinaires, des pratiques pédagogiques, des stratégies d'apprentissage, de l'enseignement aux élèves en difficulté, de l'intégration des technologies, etc.

Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire établit la mise à contribution des services complémentaires. « Les services complémentaires ont pour but de favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages. [...] Doivent faire partie des services complémentaires [...] des services :

- de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative;
- d'éducation aux droits et aux responsabilités;
- d'animation, sur le plan sportif, culturel et social;
- de soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire;
- d'information et d'orientation scolaires et professionnelles;
- de psychologie;
- de psychoéducation;
- d'éducation spécialisée;
- d'orthopédagogie;
- d'orthophonie;
- de santé et de services sociaux;
- d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. » (Québec, 2019c, p.44-45.)

Il arrive que certains milieux optent aussi pour du soutien en ergothérapie et en travail social. Différents personnels professionnels et techniques, de même que certaines directions, sont mis à contribution pour offrir ces services.

Dans le cadre de cet avis, le Conseil met l'accent sur le personnel spécialisé qui intervient sur les habiletés sociales et émotionnelles et la santé mentale des enfants, tout en reconnaissant que chaque intervenante ou intervenant peut, dans son champ d'expertise, contribuer au mieux-être des enfants. À cet effet, il réitère la position adoptée dans son avis sur l'inclusion Pour une école riche de tous ses élèves, où il recommandait de « privilégier le déploiement des ressources professionnelles en soutien au personnel de l'école et au groupe-classe, pour des interventions préventives, universelles et collectives, en réservant l'aide individualisée aux élèves pour qui ces interventions ne suffisent pas » (CSE, 2017, p.106). Le rôle-conseil auprès du personnel enseignant donne lieu à des actions concertées qui sont efficaces, disponibles au bon moment (quand le besoin est exprimé) et qui peuvent enrichir la boîte à outils du personnel enseignant (CSE, 2017). Dans le cadre du présent avis, le Conseil souhaite aussi que ces recommandations s'étendent aux intervenantes et aux intervenants du service de garde en milieu scolaire.

Cela suppose aussi que les enseignantes et les enseignants tout comme le personnel du service de garde permettent au personnel professionnel d'entrer dans leur classe ou leur local pour que ce rôle-conseil se déploie dans le milieu de vie de l'enfant.

Il importe aussi de donner du pouvoir d'agir à tous les adultes qui interagissent avec l'enfant pour éviter que le seul soutien vienne des ressources techniques ou professionnelles. **La bienveillance, c'est l'affaire de tous.** Cette ligne de conduite est d'autant plus importante pour le personnel enseignant et le personnel du service de garde qui côtoient les enfants plusieurs heures par jour pour ne pas envisager les difficultés d'un élève isolément en perdant de vue son développement global (CSE, 2017).

4.3.6.2 Des ressources à optimiser pour la santé mentale des enfants

Les professionnels qui agissent en santé mentale, les psychologues, les psychoéducatrices et les psychoéducateurs de même que les travailleuses et les travailleurs sociaux et tout autre personnel professionnel habilité peuvent être d'une aide précieuse pour accompagner les équipes-écoles dans la mise en place de mesures de prévention, pour les soutenir dans la compréhension des besoins émotionnels et sociaux des enfants et les guider dans leurs interventions (dans la classe, au service de garde, dans la cour d'école), et pour offrir l'accompagnement psychosocial dont peuvent avoir besoin l'enfant et sa famille.

Pour assumer ces différents rôles, le personnel professionnel a besoin de disposer d'un temps de présence suffisant dans l'école pour participer à des rencontres d'équipe, observer les enfants, conseiller les équipes-écoles, créer des liens de confiance avec les enfants et leur donner du soutien et, finalement, accompagner les parents.

Actuellement, ces ressources professionnelles, en particulier les psychologues, sont mobilisées en grande partie par des évaluations administratives pour l'attribution des codes de difficulté aux EHDAA en vue d'obtenir un financement pour des services de soutien. Malgré les changements apportés par le MEES pour simplifier le processus de validation et permettre un financement plus efficient (MEES, 2020), la vérification par échantillonnage retenue par le MEES nécessite encore que chaque dossier soit complet. Dans ce contexte, les services professionnels doivent tout de même produire les évaluations et fournir diverses données liées aux limitations de chacun des EHDAA. Le temps requis pour ces évaluations diminue d'autant les disponibilités pour observer les enfants, déterminer leurs besoins et offrir le soutien aux enfants, aux équipes-écoles et aux familles.

Outre le temps consacré aux évaluations, la charge de travail, le nombre d'enfants par psychologue souvent élevé ainsi que la quantité d'écoles à desservir font partie des contraintes soulevées par les psychologues scolaires (Goguen et Montreuil, 2016).

À l'occasion des consultations et des délibérations menées pour cet avis, l'approche clinique privilégiée par certains psychologues, où la consultation se fait isolément dans un bureau, a été remise en question. Cette approche est difficilement conciliable avec l'intervention en milieu naturel et le rôle-conseil qui est attendu d'eux en milieu scolaire.

Enfin, les experts universitaires et les psychologues rencontrés sont d'avis que la formation initiale et continue devrait mieux préparer le personnel professionnel à travailler en soutien aux enfants dans leur milieu naturel, au sein d'une équipe-école, et en accompagnement du personnel. Goguen et Montreuil (2016) soulignent à cet effet qu'il existe peu de programmes universitaires spécialisés en psychologie scolaire.

4.3.6.3 Une nécessaire réflexion sur la médicalisation des difficultés des enfants

Étant donné les statistiques précédentes sur le nombre élevé de diagnostics et la médication des enfants, il était nécessaire, pour le Conseil de s'interroger de nouveau sur la médicalisation des difficultés des enfants.

À propos du diagnostic, dans son avis de 2017 Pour une école riche de tous ses élèves, le Conseil rappelait :

- « Qu'il n'est pas obligatoire, selon les encadrements de système, d'être l'objet d'un diagnostic pour obtenir des services d'aide;
- Que les encadrements du système scolaire québécois mentionnent explicitement qu'un soutien doit être apporté dès que des difficultés sont décelées;

[...]

- Que l'approche médicale des difficultés scolaires, à travers les catégories de difficultés définies en grande partie par les professionnels de la santé, a pour conséquence d'externaliser les difficultés scolaires » (CSE, 2017, p. 97).

Malgré les directives du MEES, des confusions importantes demeurent relativement au financement des services spécialisés liés aux diagnostics (codes de difficulté) des élèves. La recherche d'un diagnostic est encore souvent considérée comme une étape préalable proposée par les intervenantes et les intervenants scolaires, ou entreprise par les parents, pour déterminer ou pour offrir l'aide dont un enfant a besoin à l'école. De plus, la prise de médicament est souvent perçue comme la première solution alors que la prévention constitue un élément clé de l'intervention.

Pour le Conseil, la diminution du surdiagnostic passe par une réponse aux besoins physiques, émotionnels, sociaux et cognitifs des enfants. La famille et l'école sont, en ce sens, les lieux privilégiés pour agir en prévention des problèmes de santé mentale.

4.3.6.4 Les services régionaux

En collaboration avec les commissions scolaires, le MEES veille au développement de services régionaux par le soutien et l'accompagnement des commissions scolaires et des écoles.

Le **service régional de soutien et d'expertise** assume un rôle de consultant auprès des commissions scolaires et des écoles au regard des enfants HDAA. Dans son mandat, ce service est appelé à agir en service-conseil, à donner de la formation aux différents intervenants scolaires, à assurer la réalisation d'activités de recherche et de développement et à contribuer au développement de l'expertise régionale et nationale dans son champ d'action. La personne-ressource est issue du milieu de l'éducation. Elle exerce un rôle-conseil, notamment à l'égard de l'organisation et de la complémentarité des services aux enfants HDAA, de la mise en place des interventions universelles (promotion et prévention), des moyens pédagogiques et des stratégies efficaces d'intervention, et occasionnellement elle conseille dans des situations particulières plus complexes. Le MEES, en collaboration avec les commissions scolaires, assure ce service en s'appuyant sur les besoins déterminés dans chacune des régions du Québec (MELS, 2006).

Au secteur anglophone, un modèle organisationnel a été créé dans le but de répondre à la diversité des besoins. C'est ainsi qu'en 1999, le Inclusive Educative Service est né. Il compte cinq centres d'excellence dirigés par quatre commissions scolaires. Chaque centre offre des services qui tiennent compte des besoins respectifs des commissions scolaires et tous remplissent les quatre mandats communs aux secteurs francophone et anglophone (MELS, 2006).

Parallèlement et de façon similaire, le MEES, en collaboration avec les commissions scolaires, a mis en place **les agentes et les agents de soutien régionaux**, dont le mandat est d'assurer le déploiement de l'expertise et de l'accompagnement en matière de prévention et de traitement de la violence à l'école (y compris l'intimidation en présence ou par le biais des technologies) par la prise en compte des besoins et de la réalité de chaque région. Dans une perspective d'intervention universelle, ces personnes accompagnent les commissions scolaires et les écoles dans l'adoption de mesures qui visent notamment l'instauration d'un climat scolaire sécuritaire, positif et bienveillant. Ils sont appelés entre autres choses à coordonner un groupe-relais régional qui rassemble différents partenaires (ex.: corps de police, réseau de la santé, organismes communautaires) dans un objectif d'avoir une compréhension commune du climat scolaire et de la violence et de l'intimidation (prévention et intervention). Les agents de soutien régionaux offrent également diverses formations et l'accompagnement aux équipes-écoles.

Le point de vue des agents de soutien régionaux et des personnes-ressources d'expertise

Au cours des travaux menant à la production de cet avis, une équipe de recherche du Conseil a rencontré des agents de soutien régionaux et des personnes-ressources d'expertise qui ont pris part à un groupe de discussion composé (le détail est présenté à l'annexe 4). Ces personnes ont fait part de leurs préoccupations et de leurs observations sur le terrain. Voici les principaux éléments soulevés.

- Il faut prendre soin des adultes pour qu'ils puissent à leur tour prendre soin des enfants. On ne peut pas enseigner quelque chose qu'on ne connaît pas. Ainsi, les adultes doivent aussi développer leurs compétences sociales et émotionnelles.
- À cet égard, le service de garde en milieu scolaire doit être considéré comme faisant partie intégrante de l'école; il fait partie de la solution.
- La clarification des rôles et des responsabilités entre le réseau de l'éducation et le réseau de la santé et des services sociaux, tant à l'échelle gouvernementale (ministères), qu'à l'échelle locale (entre membres de l'équipe-école) est un point central. La confusion des rôles et les « zones grises » nuisent à la collaboration et à la concertation. Cette préoccupation est d'autant plus présente pour les enfants en classe spécialisée.
- Pour les personnes consultées, il est important de promouvoir une culture d'accompagnement. Des contraintes de temps et de posture mutuelle sont toutefois observées. En effet, certains professionnels ne se sentent pas nécessairement à l'aise d'accompagner l'enfant en classe pour dégager des interventions universelles alors qu'ils ont une expertise clinique, et les enseignants, pour leur part, ne sont pas tous à l'aise d'« ouvrir la porte de leur classe ».
- Il y a lieu de miser d'abord sur les leviers présents dans le système gouvernemental, comme le Programme de formation de l'école québécoise, pour développer les compétences sociales et émotionnelles des enfants et agir en promotion-prévention. Il faut éviter de « réécrire ce qui est déjà écrit ».
- Cela dit, le besoin d'utiliser un langage commun est relevé.

4.3.6.5 Le protecteur de l'élève

S'il ne soutient pas directement le bien-être de l'enfant, le protecteur de l'élève vient tout de même contribuer à son mieux-être et à celui de ses parents en leur offrant la possibilité d'être entendus lorsque survient un problème ou lorsqu'ils veulent formuler une plainte.

Depuis 2010, le Règlement sur la procédure d'examen des plaintes établie par une commission scolaire (Québec, 2019d) permet aux élèves ou aux parents d'élèves de recourir au protecteur de l'élève. Ce dernier est notamment responsable d'intervenir lorsqu'un plaignant, qui, après avoir épuisé les autres recours prévus par la procédure d'examen des plaintes, demeure insatisfait.

Dans son rapport de 2017, le Protecteur du citoyen constatait que même si les 70 commissions scolaires assujetties à la Loi sur l'instruction publique ont toutes respecté l'obligation d'établir une procédure d'examen des plaintes et de désigner une personne agissant à titre de protecteur de l'élève, ce recours demeurerait méconnu des parents. Il soulignait également que le processus établi est long et complexe, ce qui peut avoir un effet dissuasif (Protecteur du citoyen, 2017).

4.3.6.6 Le soutien spécialisé du réseau de la santé et des services sociaux

Différents services sont prévus pour les écoles par le réseau de la santé et des services sociaux, allant de la promotion de la santé et de la prévention des problèmes de santé aux services « spécifiques, spécialisés et surspécialisés » (MSSS, 2017a, p.8). Ces services s'inscrivent à l'intérieur de divers programmes établis en fonction des priorités ministérielles.

Pour en faciliter l'arrimage, les deux ministères concernés (MEES et MSSS) ont élaboré une **entente de complémentarité des services** entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, intitulée Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes (MEQ, 2003), laquelle sera décrite et discutée dans la section traitant de collaboration et de concertation.

Pour le déploiement des interventions de promotion de la santé et du bien-être ainsi que celles de prévention, c'est l'approche École en santé qui a été établie par les deux ministères.

L'approche École en santé (INSPQ, 2005) est issue de l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation conclue en 2003 (MEQ, 2003). Son déploiement dans les écoles a commencé en 2005 et, encore aujourd'hui, elle demeure l'approche préconisée par le Programme national de santé publique 2015-2025 et le Plan d'action en santé mentale 2015-2020 – Faire ensemble et autrement.

Cette approche est définie comme une « intervention globale et concertée en promotion et en prévention à partir de l'école » (INSPQ, 2005, p.2). Elle vise le développement optimal des jeunes. Par le fait même, elle facilite :

- « l'acquisition des compétences et le développement des comportements favorisant la réussite éducative, la santé et le bien-être »;
- la promotion d'« un environnement scolaire et communautaire stimulant, sain et sécuritaire »;
- la création de « liens harmonieux entre l'école, la famille et la communauté » (INSPQ, 2005, p.1).

Dans la continuité de l'approche École en santé, le **réfèrent ÉKIP** (MSSS, 2018a) a récemment été conçu par l'INSPQ et le MSSS, en collaboration avec le MEES. Ce référent renforce les orientations de l'approche École en santé et s'appuie sur une approche globale de la santé plutôt que sur des actions qui ciblent les différentes thématiques de façon séparée (ex. : la toxicomanie, la violence, la santé mentale). Pour ce faire, il définit sept compétences personnelles et sociales communes aux différentes thématiques de santé qui doivent être développées chez les jeunes tout au long de leur parcours scolaire. Il s'agit de la connaissance de soi, de la gestion des émotions et du stress, de la demande d'aide pour soi et pour les autres, de l'adoption de comportements prosociaux, de l'exercice de choix éclairés en matière d'habitudes de vie, de la gestion des influences sociales et de l'engagement social. Le développement des compétences, par le biais d'actions constantes et soutenues tout au long du parcours de l'élève, vise à lui permettre de faire face aux différentes situations de vie et de conserver son équilibre. Ce référent prévoit aussi la mise en place d'actions dans les milieux de vie du jeune (l'école, la famille, la communauté) afin d'optimiser son développement global.

4.3.6.7 Les initiatives gouvernementales

Les différents services offerts aux enfants en milieu scolaire sont encadrés par des politiques, des mesures et des programmes ministériels et gouvernementaux. Aux fins de cet avis, le Conseil a choisi de s'attarder aux initiatives qu'il juge les plus importantes pour les enfants du préscolaire et du primaire.

La figure 4 présente les principales initiatives gouvernementales qui peuvent contribuer au bien-être des enfants à l'école primaire. L'annexe 5 en fait une description sommaire.

Figure 4

Des initiatives gouvernementales pour le bien-être des enfants

Au MEES

- Politique de la réussite éducative (2017)
- Programme de formation de l'école québécoise (préscolaire et primaire, 2001, préscolaire 4 ans, 2017)
- Mesures en climat scolaire, prévention de la violence et de l'intimidation (depuis 2008)
- Cadre de référence de la compétence numérique (2019)
- Politique de l'adaptation scolaire Une école adaptée à tous ses élèves (1999)
- Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle Une école d'avenir (1998)
- Politique de l'activité physique, du sport et du loisir Au Québec, on bouge! (2017)
- Politique-cadre Pour un virage santé à l'école (2007)
- Programme d'animation Passe-Partout (2003)
- Programme de soutien Une école montréalaise pour tous (depuis 1997)
- Stratégie d'intervention Agir autrement (2002)
- Protecteur de l'élève (2010)

Avec le MSSS

- Entente de complémentarité des services MSSS-MEES (2003)
- Cadre de référence pour soutenir le développement et le renforcement d'un continuum de services intégrés pour les jeunes, aux paliers local et régional (2013)
- Approche École en santé (en collaboration avec l'INSPQ) (2005)
- Référent ÉKIP (2018)

Avec le ministère de la Famille

- Stratégie 0-8 ans (2018b)

Autres actions gouvernementales

- Politique gouvernementale de prévention en santé (2018)
- Programme national de santé publique (2015-2025)
- Plan d'action en santé mentale (2015-2020)
- Plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation (2015-2018, reconduit jusqu'en 2020)
- Programme Agir tôt (2019)
- Etc.

4.3.6.8 Que peut-on conclure à propos des services aux élèves?

L'analyse des mesures gouvernementales permet de constater que l'État québécois est déjà à l'œuvre, de différentes manières, pour soutenir le bien-être des enfants en milieu scolaire. Une abondance de mesures peut être directement ou indirectement associée au bien-être et à la santé mentale des enfants. Les enjeux pour leur mise en œuvre sont de deux ordres. On constate une méconnaissance, par les acteurs sur le terrain, des outils élaborés par les ministères. Lorsque ces outils sont connus, les conditions pour les mettre en œuvre ne sont pas toujours au rendez-vous. Le leadership, l'accompagnement du personnel sur le terrain et le temps font partie des principales raisons évoquées pour expliquer cette situation. Devant toutes les requêtes formulées au personnel scolaire, devant les différentes propositions de programmes, d'activités, d'interventions, etc. qui lui sont offertes, celui-ci consacre d'abord ses énergies à répondre à ce qui est prescrit.

Concernant les ressources en santé et en services sociaux, elles se déploient dans les écoles en fonction des priorités établies dans chacun des CISSS ou des CIUSSS, ce qui donne lieu à des pratiques variables d'un milieu à l'autre. Par rapport au bien-être des enfants, des acteurs du réseau scolaire déplorent l'absence de services de première ligne pour soutenir une intervention psychosociale auprès des enfants d'âge scolaire et de leurs familles.



4.4 L'environnement professionnel

La mise en œuvre des facteurs de protection énoncés jusqu'ici, que ce soit pour soutenir l'enfant lui-même ou pour créer un climat positif dans l'école, en classe et au service de garde, repose en grande partie sur le personnel scolaire. L'environnement professionnel dans lequel l'équipe-école évolue influencera la qualité des interventions du personnel et sa capacité à assurer le bien-être des enfants.

Les écrits analysés, les consultations et les délibérations ont mené le Conseil à porter son attention plus particulièrement sur cinq éléments de l'environnement professionnel : le bien-être du personnel, les compétences sociales et émotionnelles et le sentiment d'efficacité personnelle et collective des intervenantes et des intervenants, le développement professionnel ainsi que le leadership.

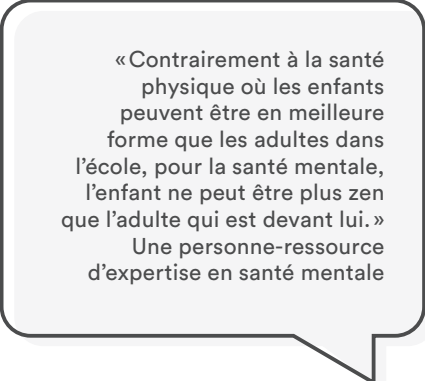
4.4.1 Le bien-être au travail sous l'angle des compétences sociales et émotionnelles et du sentiment d'efficacité

Les intervenantes et les intervenants scolaires doivent être dans des dispositions qui leur permettent de prendre soin des enfants qui leur sont confiés. À cet effet, il se dégage un consensus autant chez les acteurs sur le terrain et chez les personnes expertes que dans

la littérature qui indique que **le bien-être des enfants à l'école passe par le bien-être du personnel scolaire** (Goyette, 2019; Oberle et Schonert-Reichl, 2017; Montreuil, 2019; Organisation mondiale de la Santé, 2006). C'est donc en se préoccupant du bien-être de tous que les milieux scolaires doivent orienter leurs actions.

Déjà en cours dans les écoles, différentes mesures visant la création d'un climat scolaire positif constituent une avancée appréciable qui peut contribuer aussi au bien-être du personnel. Néanmoins, le défi demeure de taille. Le travail en milieu scolaire est complexe et exigeant, les attentes envers le personnel sont élevées. Les acteurs sur le terrain (le personnel de direction, le personnel enseignant et professionnel, le personnel du service de garde) témoignent de conditions qui leur permettent difficilement de répondre à ce qui est attendu d'eux. La surcharge de travail et le manque de temps, pour diverses raisons selon le corps d'emploi, sont souvent évoqués³⁶. Malgré ces conditions, chaque adulte a, comme individu, la responsabilité de prendre des moyens pour assurer son bien-être. Le développement des compétences sociales et émotionnelles et le sentiment d'efficacité personnelle sont, en ce sens, de bons facteurs de protection pour le personnel scolaire.

Par le développement de **leurs propres compétences sociales et émotionnelles**, les intervenantes et les intervenants scolaires pourront mieux prendre soin d'eux-mêmes, servir de modèle aux élèves et être davantage en mesure de bien répondre aux besoins des enfants. Surtout analysées dans le contexte de la relation enseignant-élèves, ces compétences auraient un effet positif sur les relations entre le personnel enseignant et les enfants, la gestion de classe, le climat de la classe et la mise en place d'interventions destinées à l'enseignement de compétences sociales et émotionnelles (Collie et autres, 2012; Konishi et Wong, 2018). «[Le personnel enseignant] compétent émotionnellement saura, au-delà de l'exemplarité, stimuler et développer le capital émotionnel de ses élèves.» (Gendron, 2008, p.8.)



« Contrairement à la santé physique où les enfants peuvent être en meilleure forme que les adultes dans l'école, pour la santé mentale, l'enfant ne peut être plus zen que l'adulte qui est devant lui. »
Une personne-ressource d'expertise en santé mentale

³⁶ Évidemment, la question du bien-être du personnel en milieu scolaire nécessite une réflexion plus large sur les conditions de travail et dépasse le cadre de cet avis.

La contagion du stress et des émotions

« La contagion du stress est un facteur extrêmement important à considérer dans le monde de l'éducation. En effet, il semble qu'une personne peut produire des hormones de stress simplement en observant quelqu'un d'autre stresser. Ainsi, le stress vécu par les intervenants en milieu scolaire, qu'ils soient enseignants, orthopédagogues ou éducateurs, peut avoir un impact sur la réponse de stress de leurs élèves. » (Leclaire et Lupien, 2018, p.231.)

Dans la même optique, il semble que les émotions de l'enseignante ou de l'enseignant, tout comme celles d'autres enfants, notamment ceux ayant un fort leadership peuvent se transmettre par « contagion émotionnelle » (Favre et autres, 2009; Bull Schaefer et Palanski, 2014, cités dans Orvola, Ebiner et Genoud, 2015). Celle-ci « se définit comme la reproduction involontaire quasi à l'identique (nature, intensité) de l'émotion d'un autre ou de plusieurs autres » (Favre et autres, 2009, p.2).

Le **sentiment d'efficacité personnelle** est un puissant facteur de protection et aurait « diverses retombées positives sur son état de bien-être » (Théorêt et Leroux, 2014, p.82). Le sentiment d'efficacité personnelle influence la perception des enfants qui présentent des difficultés comportementales et favorise les pratiques éducatives et collaboratives (Gaudreau et autres, 2012). Les croyances d'efficacité personnelle d'une enseignante ou d'un enseignant peuvent influencer aussi bien la conception de leur pédagogie que leurs pratiques éducatives (Gaudreau et autres, 2012). Le sentiment d'efficacité personnelle se développe, notamment, par la formation initiale et continue (Bouffard, 2018).

Le **sentiment d'efficacité collective** peut permettre de soutenir l'engagement de l'équipe-école autour d'un projet commun, en l'occurrence: le bien-être de l'enfant. Il sera renforcé par le développement des compétences de tout le personnel scolaire à des degrés variés selon leur fonction. Le travail en collégialité et les communautés d'apprentissage font partie des moyens proposés pour développer ce sentiment d'efficacité collective (Archambault, 2019; Ice, Thapa et Cohen, 2015; Théoret et Leroux, 2014).

4.4.2 Le développement professionnel au profit des enfants et du personnel

Si des auteures et des auteurs reconnaissent que l'ensemble des intervenantes et des intervenants scolaires sont concernés par le bien-être des enfants à l'école, les études à cet égard ont surtout porté sur le développement des compétences du personnel enseignant. Considérant que le bien-être de l'enfant à l'école ne dépend pas

uniquement du personnel enseignant, les propositions de développement professionnel pourraient logiquement s'étendre à d'autre personnel qui intervient de manière régulière avec l'enfant.

4.4.2.1 Des objets de formation initiale et continue pour tout le personnel scolaire

Parmi les objets de formation recommandés pour le bien-être des enfants à l'école, une connaissance approfondie du développement global des enfants (sur le plan cognitif, émotionnel, social et physique) de même que le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants et du personnel scolaire paraissent incontournables. De manière plus ciblée, la gestion positive des comportements (Gaudreau, 2011; Gaudreau et autres, 2012; Bonvin et Gaudreau, 2015), la sensibilité du personnel enseignant (Buyse et autres, 2008), la réflexion sur la relation qu'il entretient avec les enfants (Pianta, Hamre et Stuhlman, 2003), les facteurs de risque liés à l'anxiété et les aspects sur lesquels le milieu scolaire peut avoir un pouvoir d'action (Lambert-Samson, 2016; Montreuil, 2019) sont des exemples d'objets de formation proposés par le milieu de la recherche. En fait, si elle tenait compte des propos des différents chercheurs et chercheuses, cette énumération pourrait décliner des objets de formation pour chacun des facteurs de protection énoncés dans l'avis.

4.4.2.2 Des modalités de formation continue

Les modalités de formation continue sont diversifiées. Il semble toutefois que la pratique réflexive, les échanges entre collègues, le modelage au moyen d'observations par les pairs, la rétroaction, les communautés d'apprentissage (Bélanger et autres, 2012; Archambault et Chouinard, 2016) de même que l'accompagnement sur le terrain par les conseillères et les conseillers pédagogiques et par des équipes de recherche font partie des éléments qui facilitent la mise en œuvre de nouvelles pratiques.

Dans la perspective du bien-être à l'école, le Conseil est d'avis que l'ensemble du personnel doit avoir accès à de la formation initiale et continue qui lui permettra de développer ses compétences sociales et émotionnelles et qui le sensibilisera à adopter des attitudes et des comportements bienveillants envers les enfants et les adultes qu'il côtoie dans son travail. Le personnel enseignant et le personnel éducateur du service de garde en milieu scolaire doivent pour leur part développer également les compétences requises pour agir sur le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants.

4.4.2.3 Des enjeux de formation pour les milieux

Dans les faits, la formation initiale et continue du personnel pose des défis au milieu scolaire qui ne sont pas nouveaux. Le Conseil s'est penché à maintes reprises sur cette question. Parmi les éléments déjà soulevés, mentionnons l'ajustement des compétences professionnelles et de la formation initiale aux réalités scolaires actuelles (CSE, 2012, 2017), une offre de formation qui réponde aux besoins du personnel (CSE, 2014), l'importance que chaque enseignante et enseignant s'engage activement dans une démarche de développement professionnel, le financement, par le Ministère, d'activités de développement professionnel et la création de postes particuliers pour l'accompagnement pédagogique (CSE, 2014).

Outre ces considérations, un des enjeux actuels pour les commissions scolaires et les écoles porte sur la rareté des ressources humaines. Cette situation force les milieux à embaucher du personnel qui n'a pas terminé sa formation ou qui n'est pas qualifié. La formation continue et l'accompagnement prennent alors une importance de premier plan. De plus, la mobilité du personnel pose des défis pour la formation continue des équipes-écoles, qui changent constamment.

4.4.2.4 Un chantier à développer

Au regard du bien-être à l'école, le Conseil ne s'est pas précisément penché sur les différents programmes de formation initiale et continue offerts par les universités (ex. : baccalauréats en enseignement, microprogrammes et autres programmes pour le personnel professionnel ou les gestionnaires scolaires), par les cégeps (ex. : attestation ou technique d'éducation à l'enfance et technique d'éducation spécialisée), par les centres de formation professionnelle (attestation d'études professionnelles en service de garde en milieu scolaire), par les commissions scolaires (formations élaborées par les conseillères et les conseillers pédagogiques) et les autres organisations (formations ponctuelles offertes par les ordres professionnels, certaines associations, etc.). Dans la continuité de cet avis, il serait opportun de mieux repérer, dans les programmes actuels et les formations offertes, ce qui mérite d'être maintenu, bonifié ou ajouté pour mieux outiller tout le personnel scolaire relativement aux différents facteurs de protection énoncés dans cet avis et, en particulier, pour le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants et des adultes.

La formation initiale en enseignement et les compétences sociales et émotionnelles

Une étude québécoise a porté sur l'analyse des descriptions des cours obligatoires en enseignement primaire concernant l'enseignement aux enfants des compétences sociales et émotionnelles. Parmi les constats qui s'en dégagent, les auteures soulignent, notamment, que :

- Aucun cours obligatoire répertorié ne mentionne de manière explicite qu'il vise à habiliter les enseignants à enseigner les habiletés socioémotionnelles **à tous leurs élèves**;
- Aucun cours obligatoire répertorié ne mentionne de manière explicite qu'il vise à habiliter les enseignants à développer leurs propres habiletés socioémotionnelles; cours d'éthique professionnelle plus propices au développement personnel de la personne enseignante, conscience de soi, autogestion des émotions/comportements; l'emphase étant inégale entre les universités sur ces aspects;
- L'ASE [apprentissage socioémotionnel] semble toutefois une préoccupation dans le Programme de formation de l'école québécoise, dans les compétences visées en formation initiale de même que dans les offres de cours [...] en formation initiale, mais demeure difficile à cerner. (Beaumont et Garcia, 2018, p. 17.)

4.4.2.5 Le référentiel de compétences de la profession enseignante

Cet avis ne peut faire abstraction du référentiel de compétences de la profession enseignante (MEQ, 2001a) qui encadre la formation et l'accompagnement du personnel enseignant de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire. Élaboré dans la foulée de la réforme de l'éducation, il y a près de 20 ans, le référentiel est en cours d'actualisation au moment d'écrire cet avis. Il s'agit là d'un outil fondamental qui guide l'élaboration des programmes universitaires en enseignement. Les compétences qui y sont énoncées servent aussi à superviser les étudiantes et les étudiants en enseignement et à formuler des attentes envers le personnel enseignant.

Le Référentiel de compétences de la profession enseignante constitue un important levier pour le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants et du personnel enseignant et devrait comporter des éléments explicites à cet égard.

4.4.3 Le leadership participatif, partagé et bienveillant

Le leadership est une condition incontournable pour mobiliser les ressources, amorcer des changements, développer et maintenir des pratiques innovantes, soutenir le personnel dans leur développement professionnel, établir des partenariats, etc. (Cefai et autres, 2018; CSE, 2014, 2017; Oberle et autres, 2016). Le leadership est nécessaire,

notamment pour que le bien-être des enfants et du personnel soit considéré comme une responsabilité collective en lien avec le projet éducatif et les particularités du milieu de même que pour que les droits des enfants soient respectés par tous les adultes.

Évidemment, ce leadership revient en priorité aux directions d'école. Il peut cependant être avantageux de le partager avec des personnes de l'équipe-école qui, selon leurs compétences, leurs expériences et leurs intérêts, peuvent appuyer la direction pour l'établissement d'une école bienveillante.

Le souci du bien-être de chacun doit être porté par l'ensemble des acteurs du milieu, particulièrement par la direction, qui dispose d'une vue d'ensemble de son établissement scolaire. La direction occupe en effet une fonction stratégique qui lui permet notamment de multiplier les occasions de collaboration formelles et informelles entre les différents membres de la communauté éducative. Sa capacité d'écoute, sa connaissance des besoins et des capacités de chacun, son soutien et les efforts qu'elle fournit pour tenter d'aplanir le maximum d'obstacles sont recherchés par le personnel, car ils sont à la base d'un climat propice au travail collaboratif. (CSE, 2017, p.104.)

« La direction d'école crée une relation de proximité avec son milieu, tant avec les enfants, les parents et les intervenants. Elle assure une présence active sur le terrain et connaît son milieu comme son propre chez-soi. La fonction administrative prenant de l'ampleur, elle rend plus difficile cet élément relationnel essentiel à la gestion scolaire moderne. » Un directeur d'école

Sur le terrain, il semble que certaines conditions permettent difficilement d'exercer pleinement ce leadership en raison, notamment, de la charge administrative qui mobilise une partie trop importante de leur tâche.

Les directrices et les directeurs d'école doivent aussi se sentir bien au travail pour être bienveillants envers leur personnel. Les facteurs de protection énoncés précédemment pour le personnel scolaire (compétences sociales et émotionnelles, sentiment d'efficacité personnelle, bien-être personnel, etc.) sont aussi à prendre en considération pour ces gestionnaires.

Le leadership en appui au bien-être à l'école suppose une bonne connaissance des actions qui y contribuent et une volonté de trouver les moyens adaptés à chaque milieu pour les mettre en œuvre. Le Conseil est d'avis que les directions d'école (tout comme le personnel scolaire) ont besoin d'être soutenues, formées et accompagnées pour mettre en place les conditions qui permettent de veiller au bien-être des enfants et du personnel sous leur responsabilité.



4.5 Les organismes de la communauté en soutien aux enfants et aux familles

L'expérience éducative de l'enfant du préscolaire et du primaire ne se limite pas à son environnement familial et scolaire. Une perspective systémique doit aussi considérer la communauté dans laquelle l'enfant et sa famille évoluent. Évidemment, chaque communauté qui entoure l'école est bien distincte. La ville, la banlieue ou la campagne, les conditions socioéconomiques et la diversité des familles et des communautés qui y habitent façonnent des réalités propres à chaque milieu.

Les organismes communautaires, les municipalités, les organismes de loisirs et autres, implantés dans leur communauté, peuvent jouer un rôle dans le bien-être des enfants et des familles. À partir d'une multitude d'initiatives – telles que le soutien social aux familles, l'accompagnement à la parentalité, l'aide aux devoirs, les activités parascolaires, les activités culturelles et les loisirs, les haltes-garderies communautaires et les camps de jour –, ces acteurs entretiennent des liens particuliers avec les familles et les enfants. Ils sont au fait des besoins et des défis qui se présentent dans leur communauté et ils peuvent agir en complémentarité avec l'école.

Plusieurs organismes issus de l'action communautaire autonome, dont la mission et les activités sont définies par la communauté et pour celle-ci, viennent en soutien direct aux familles. La proximité qu'ils ont avec les parents et les enfants en fait des partenaires clés pour le milieu scolaire. En plus de leurs activités propres, ces organismes peuvent contribuer au développement des compétences parentales liées plus précisément au suivi scolaire. Ils agissent aussi à titre de médiateurs en facilitant la compréhension des réalités et des valeurs mutuelles, ce qui permet ainsi de créer ou de recréer des liens avec l'école. C'est le cas, notamment, lorsque les parents sont peu familiers avec les attentes et les exigences du système éducatif québécois ou lorsque le lien avec l'école est brisé.

Tant les acteurs communautaires que scolaires soulignent des défis de concertation et de complémentarité. Les actions conjointes, souvent soutenues financièrement à l'intérieur de projets ponctuels ou d'actions ciblées, sont un frein à l'établissement de liens durables entre l'école et la communauté. C'est à la fois la réalité des organismes sur le terrain et celle des écoles qui se retrouvent avec des sommes réservées à des mesures précises qui doivent être dépensées dans un court laps de temps.

Ce qu'en pensent les organismes de la communauté

Pour produire cet avis, le Conseil a consulté sept regroupements nationaux d'organismes issus de la communauté : le Carrefour action municipale et famille, la Fédération québécoise des organismes communautaires Famille, le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage, le Regroupement des organismes ESPACE du Québec, le Réseau québécois pour la réussite éducative et la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (voir le détail à l'annexe 4).

- Tous les organismes consultés confirment qu'ils peuvent et qu'ils souhaitent jouer un rôle dans le bien-être des enfants et des familles.
- Les organismes communautaires agissent souvent en soutien aux familles, à titre de médiateur, en s'adaptant à leurs réalités et à leurs besoins. L'école est souvent vue comme une institution où les attentes et les exigences peuvent être difficiles à comprendre. Pour certains parents, le lien avec l'école est brisé et les organismes communautaires peuvent contribuer à recréer celui-ci. Un équilibre est toutefois à trouver pour que le parent et l'enfant se sentent en confiance et en sécurité, sans trop incarner « l'institution »; à cette fin, les organismes doivent veiller à travailler avec l'école. Les besoins des parents étant pluriels, un équilibre est aussi à trouver pour répondre adéquatement à ceux-ci.
- La complémentarité passe par une connaissance respective des rôles et des responsabilités de chaque organisation, y compris l'école. Il semble prometteur que ce partage se déroule localement et que la coresponsabilité implique le respect de l'autonomie de chacun.
- Des actions en concertation permettent de prendre en compte la réalité de chaque milieu. La ruralité et l'urbanité traduisent des réalités et des défis différents.
- La concertation est tributaire d'un leadership au sein de chaque école, lequel ne repose pas uniquement sur les épaules de la direction. L'équipe-école est aussi porteuse des projets. L'adhésion des enseignantes et des enseignants est d'ailleurs primordiale en ce sens.
- La pérennité des actions est un enjeu majeur pour les différents organismes. Le principal obstacle semble être le mode de financement par projets ou par actions ciblées, limité dans le temps.
- La réponse aux besoins des enfants HDAA représente également un enjeu pour les organismes qui offrent des services durant la période estivale dans la mesure où, lorsque l'année scolaire tire à sa fin, le continuum de services ne se poursuit pas, ou se poursuit difficilement (ex. : camps de jour).
- De la flexibilité, des moments et des lieux (instances) de concertation ainsi qu'un financement moins contraignant qui assure la pérennité des actions sont parmi les solutions proposées. La présence d'agents de liaison entre les familles et les écoles s'avère également une piste à explorer davantage.

Pour le Conseil, la contribution des organismes de la communauté au mieux-être des familles et des enfants est manifeste. La complémentarité et la concertation passent par une connaissance respective des rôles et des responsabilités de l'école et des organisations. Un véritable partenariat école-communauté, établi dans le respect de l'autonomie de chacun, permettrait d'optimiser ces ressources au profit des enfants et de leur famille.



4.6 Des défis de collaboration et de concertation

Le bien-être de l'enfant à l'école concerne toutes les personnes qui agissent directement ou indirectement dans sa vie scolaire. Étant donné la multiplicité des individus concernés et la nécessité d'agir de manière cohérente, complémentaire et concertée auprès de l'enfant et de sa famille, il devient incontournable d'établir une étroite collaboration avec tous les acteurs, soit: le réseau de l'éducation, le réseau de la santé et des services sociaux, le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance, les acteurs de la communauté (dont les corps policiers lorsqu'il est question de violence et d'intimidation et les organismes qui interviennent auprès des enfants et de leur famille) et, bien évidemment, la famille et l'enfant lui-même.

Si cette collaboration est essentielle tout au long du parcours de l'enfant pour le soutenir dans le développement de son plein potentiel, pour agir en prévention ou pour réagir de manière appropriée et concertée à des périodes ou à des moments précis, elle devient particulièrement importante lors des transitions scolaires, et même cruciale lorsque la situation de l'enfant requiert des services particuliers. L'accompagnement psychosocial visant à soutenir l'enfant et sa famille s'inscrit nécessairement dans une démarche collaborative.

Le Conseil s'est déjà prononcé à plusieurs reprises sur la nécessité pour les milieux d'adopter une vision commune à l'égard des besoins des enfants et des moyens appropriés pour y répondre, tout en soulignant les obstacles à une réelle concertation (CSE, 2006, 2010a, 2010b, 2012, 2016, 2017). Les travaux réalisés dans le cadre de cet avis montrent que la collaboration, pour agir de manière concertée et complémentaire, demeure un enjeu important à tous les niveaux du système.

Pour décrire la situation et les enjeux liés à des interventions ou à des actions concertées pour le bien-être de l'enfant à l'école, le Conseil s'est d'abord penché sur la collaboration et la concertation qui existent à l'intérieur de l'équipe-école et sur celles constatées entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux.

4.6.1 La collaboration et la concertation au sein de l'équipe-école

Dans une perspective de prévention universelle, le bien-être nécessite une approche globale au sein de l'école pour partager des valeurs communes, pour que chaque adulte se sente concerné et capable d'agir, et pour que les interventions auprès des enfants soient cohérentes, peu importe où l'enfant se trouve (en classe, au service de garde, dans la cour d'école, dans l'autobus, etc.).

Au-delà de cette vision globale, des collaborations plus ciblées sont requises lorsqu'une attention particulière doit être portée à la situation d'un enfant pour ses apprentissages ou son comportement. Lorsque cela est nécessaire, la concertation qui en découle peut se structurer à l'aide d'une démarche d'élaboration d'un plan d'intervention personnalisé.

Les intervenantes et les intervenants consultés dans le cadre de cet avis témoignent du défi que posent la collaboration et la concertation au sein des équipes-écoles. Le manque de temps pour se rencontrer semble être le principal obstacle. D'autres éléments pouvant nuire à la concertation ont également été rapportés au moment des consultations et des délibérations. C'est le cas lorsque les personnes intéressées ont des perspectives différentes des besoins de l'enfant, lorsque les rôles sont mal compris ou mal définis ou lorsque les échanges se font sur une base hiérarchique entre le personnel professionnel, le personnel enseignant et le personnel de soutien au lieu de s'appuyer sur la contribution de chacun. De plus, pour diverses raisons, des enseignantes ou des enseignants préfèrent que les enfants soient pris en charge à l'extérieur de la classe, une pratique qui est aussi privilégiée par certains personnels professionnels et qui est défavorable au partage d'expertise. Dans son avis de 2017, le Conseil rappelait les écueils observés depuis longtemps à l'égard de la collaboration au sein de l'équipe-école et déplorait « l'absence de périodes consacrées à la concertation dans la grille-horaire du personnel, encore fortement marquée par une pratique "solo" dite "de la porte fermée" » (CSE, 2017, p.40). Cette situation était, et est encore, un frein à la collaboration et à la concertation, pourtant nécessaires à la mise en place de mesures de prévention universelles par l'ensemble du personnel de même que pour l'obtention de réponses cohérentes et adaptées aux besoins des enfants.

Pour le Conseil, il en va de la responsabilité des directions d'école de prévoir du temps à l'horaire et de créer des contextes favorables au partage d'expertise et aux échanges formels et informels entre les membres de l'équipe-école (CSE, 2017).

4.6.2 La collaboration et la concertation interréseaux

La collaboration et la concertation interréseaux sont des enjeux récurrents. Malgré toutes les initiatives décrites précédemment dans la section sur les services aux élèves et dont certaines sont élaborées en collaboration par les principaux ministères qui interviennent auprès des jeunes (MEES, MSSS et Famille), la concertation sur le terrain demeure insuffisante, voire presque absente de certains milieux.

Pourtant, des initiatives gouvernementales sont mises en œuvre en vue d'appuyer la concertation entre les réseaux, à commencer par l'entente de complémentarité des services MSSS-MEES, Deux réseaux un objectif: le développement des jeunes (MEQ, 2003)³⁷. Cette entente encadre la concertation interréseaux et a pour objectif la santé, le bien-être et la réussite éducative des jeunes d'âge scolaire. L'entente porte sur toutes les dimensions de l'intervention qui touchent le développement des jeunes, soit: la promotion de la santé et du bien-être, la prévention des problèmes de santé, les services d'adaptation et de réadaptation, y compris le soutien aux familles. Elle vise que les gestionnaires ainsi que les intervenantes et les intervenants du réseau de la santé et des services sociaux et de celui de l'éducation adoptent une vision commune des besoins des jeunes et de leur famille ainsi que des actions à privilégier pour y répondre. Les divers partenaires engagés dans la réussite, la santé et le bien-être des élèves sont appelés à collaborer afin de mettre en œuvre de manière cohérente un ensemble d'actions dans les différents milieux de vie des enfants. Une équipe de professionnels du MEES, actifs sur le terrain, accompagnent les commissions scolaires dans la mise en œuvre de cette entente. Pour le réseau de la santé et des services sociaux, des répondants régionaux de l'entente sont présents dans chaque CISSS et CIUSSS.

En dépit des initiatives susmentionnées, dans les faits, les actions demeurent compartimentées et les interventions auprès des enfants et des familles s'effectuent souvent en vase clos. Des bris de services pour les enfants peuvent survenir lorsque le partage des responsabilités n'est pas déterminé ou compris de la même manière par le personnel des deux réseaux. La situation des enfants qui présentent de grands besoins (problématiques complexes ou multiples) et dont les exigences de la vie scolaire (attentes du personnel enseignant, curriculum, horaire, cloche, moments non structurés telles les récréations, etc.) conviennent difficilement de manière ponctuelle ou plus prolongée, pose des défis importants de concertation pour une co-intervention. Ces enfants sont souvent en grande souffrance et ont d'autant plus besoin qu'on assure leur bien-être.

³⁷ Des travaux sont en cours en vue d'actualiser cette entente. Un cadre de référence a aussi été publié en 2013 pour soutenir son application (MELS, 2013).

Différentes raisons sont établies par les personnes interrogées³⁸ pour expliquer les difficultés de concertation entre les acteurs des deux réseaux :

- La complexité de chaque réseau;
- Les cultures organisationnelles différentes; le MSSS adopte une approche plus prescriptive alors que le MEES est plus flexible (il propose plus qu'il impose);
- La méconnaissance mutuelle de la mission et des actions possibles dans chaque réseau;
- Le manque de communication;
- Les réorganisations successives (réformes) en santé et en éducation et la mobilité du personnel qui en découle;
- Le fait que la collaboration et la concertation soient portées par des individus, qu'elles ne soient pas partie intégrante de l'organisation du travail et qu'elles dépendent de l'intérêt et de la volonté de chacun.

Pour l'enfant et sa famille, le cheminement au sein des différents systèmes (services périnataux et services de santé et de services sociaux, services de garde éducatifs à l'enfance, école) constitue un défi, voire une course à obstacles, lorsque la situation de l'enfant nécessite des services particuliers. Chaque service possède des règles administratives et un fonctionnement qui sont distincts ainsi qu'un dossier qui est propre à chaque enfant, ce qui rend difficile la continuité des services et des interventions éducatives. Les parents de même que les intervenantes et les intervenants peuvent facilement s'y perdre.

Pour le Conseil, des actions réellement concertées passent par un leadership fort des décideurs et des gestionnaires scolaires pour mettre en place les conditions qui permettront aux acteurs sur le terrain de travailler ensemble.

Pour les acteurs sur le terrain, la collaboration et la concertation nécessitent une meilleure connaissance et une clarification des rôles et des responsabilités, un dialogue constant pour une compréhension commune des besoins de l'enfant dans une optique de promotion de sa santé mentale positive et de soutien au développement de son plein potentiel, et un partage du coffre à outils de chacun, pour définir ensemble, dans un climat de confiance, la réponse aux besoins des élèves.

³⁸ L'équipe de recherche du Conseil a rencontré le personnel du MEES, du MSSS et de l'INSPQ qui est responsable de l'entente de complémentarité des services MSSS-MEES ou qui veille à certains aspects de sa mise en œuvre, notamment pour le volet École en santé. Les agents de soutien régionaux et les ressources régionales d'expertise de même que des membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire ont aussi contribué à faire état des enjeux sur le terrain.

5 Constats, enjeux et recommandations

Les trois principes énoncés précédemment : 1. *L'enfant dans son intégralité*, 2. *Le bien-être de l'enfant : un devoir de société, une responsabilité partagée*, 3. *L'école, un milieu de vie pour l'enfant* ont guidé la pensée du Conseil dans la formulation de ses recommandations. L'orientation principale qui s'en dégage est de **répondre à l'intégralité des besoins sociaux et émotionnels de l'enfant de façon appropriée et adaptée à son milieu de vie scolaire**.

Les recommandations sont articulées autour de cinq axes et formulées à partir de ce que le Conseil juge prioritaire pour le bien-être de l'enfant à l'école. Les constats et les enjeux qui sont énoncés sous chacun des axes sont le résultat de l'analyse d'écrits scientifiques, de consultations sur le terrain, de rencontres avec des experts et de délibérations à l'occasion des rencontres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et celles du Conseil.

D'abord axées sur l'enfant (axe 1), sur le développement de ses compétences sociales et émotionnelles (axe 2) et sur la réponse à ses besoins (axe 3), les recommandations portent ensuite sur la formation et l'accompagnement du personnel (axe 4) de même que sur la collaboration et la concertation (axe 5), deux volets incontournables pour répondre adéquatement aux besoins de l'enfant.

Le sommaire des recommandations est présenté à l'annexe 6.

Axe 1

Considérer l'enfant comme acteur de son bien-être

« L'enfant qui est capable d'exprimer son opinion "sur toute question l'intéressant" a le droit de le faire, et son opinion doit être dûment prise en considération. »

Convention relative aux droits de l'enfant, 1989, art. 12.

Constats et enjeux

- Pour se conformer à la Convention relative aux droits de l'enfant, les milieux scolaires doivent donner une voix à l'enfant et viser sa participation aux décisions qui le concernent.
- L'enfant peut et doit contribuer à son bien-être à la mesure de ses capacités et en fonction de sa maturité.
- La Loi sur l'instruction publique prévoit la participation de l'enfant à son plan d'intervention (art. 96.14) (Québec 2019b).
- Le projet de loi n°40 (Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires), adopté par l'Assemblée nationale en février 2020, prévoit que le conseil d'établissement doit consulter les élèves (art. 89.2) (Québec, 2019a).
- Les enquêtes réalisées auprès des enfants québécois d'âge primaire démontrent qu'ils peuvent contribuer à déterminer ce qui influence leur bien-être.
- La consultation des enfants réalisée dans le cadre de cet avis montre qu'ils sont en mesure, même à un jeune âge, de proposer des solutions qui leur conviennent pour améliorer leur milieu de vie scolaire.

Considérant ce qui précède, le Conseil formule les recommandations suivantes :

Aux enfants :

- 1) De prendre leur place, c'est-à-dire de s'impliquer dans l'école en fonction de leurs champs d'intérêt, de participer activement aux décisions et d'exprimer leurs besoins, leurs inquiétudes et leurs rêves.

Aux équipes-écoles :

- 2) D'accompagner les enfants et de leur faire connaître et reconnaître leurs droits, de leur donner une voix au moment de prendre des décisions qui les concernent.

Axe 2

Développer les compétences sociales et émotionnelles des enfants

«SEL [social emotional learning] skills are fundamental skills in life. [...] It is our joint responsibility to provide children with the opportunities to develop core SEL skills that contribute to their health, well-being, and success in life.»³⁹

Eva Oberle et Kimberly A. Schonert-Reichl, 2017, p.193.

Constats et enjeux

- Les compétences sociales et émotionnelles fournissent à l'enfant des outils qui lui permettent de se protéger, de s'affirmer, de gérer ses émotions, de devenir une citoyenne ou un citoyen responsable et aussi de réussir à l'école; le milieu scolaire, quant à lui, est un endroit privilégié pour soutenir leur développement.
- Depuis 2008, des efforts importants ont été faits en ce qui concerne le climat scolaire pour rendre l'environnement des enfants sécuritaire, positif et bienveillant; ces efforts ont surtout été orientés sur la prévention de la violence et de l'intimidation.
- Plusieurs éléments du Programme de formation de l'école québécoise sont liés aux compétences sociales et émotionnelles des enfants. Ces éléments sont toutefois incomplets et dispersés à même les compétences transversales et disciplinaires, les domaines généraux de formation et les contenus d'apprentissage.
- Le Programme de formation de l'école québécoise, bien que perfectible, est mal connu et sous-utilisé alors qu'il constitue la référence de base pour l'enseignement.
- Selon certains experts au Québec, les initiatives prises par les écoles relativement aux compétences sociales et émotionnelles passent le plus souvent par les habiletés relationnelles (le développement des habiletés sociales, la résolution de conflits, etc.), l'aspect émotionnel serait négligé. De ce fait, l'enseignement et l'évaluation formative des compétences sociales et émotionnelles deviennent incontournables pour soutenir leur développement chez l'enfant. L'évaluation de ces compétences doit alors se réaliser dans une perspective d'aide à l'apprentissage.
- Différentes initiatives visant la promotion d'une santé mentale positive et la prévention en milieu scolaire sont proposées par le réseau de la santé et des services sociaux (ex.: l'approche École en santé, le référent Ékip), mais leur application

³⁹ [Traduction] L'apprentissage socioémotionnel est fondamental dans l'acquisition de compétences de vie essentielles. [...] Il va de notre responsabilité collective d'amener les enfants à développer des aptitudes socioémotionnelles nécessaires à leur santé, à leur bien-être et à leur épanouissement.

dans les écoles est à géométrie variable selon les choix faits localement ainsi que par le désir et la capacité d'y attribuer ou non des ressources pour accompagner les équipes-écoles.

Considérant ce qui précède, le Conseil formule la recommandation suivante :

Au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur :

- 3) De rendre explicite et obligatoire le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants et de considérer l'acquisition de ces compétences comme un savoir-être qui se développe dans toutes les sphères d'activités de l'école, y compris au service de garde en milieu scolaire.

Axe 3

Fournir des ressources d'aide psychosociale accessibles, universelles et disponibles au moment opportun

« L'école est un milieu de vie pour les jeunes et un lieu naturel pour les parents. L'accompagnement psychosocial proposé en milieu scolaire est un des moyens par lesquels l'école peut assumer un rôle de première ligne [en ce qui concerne les] soins en santé mentale et assurer un mandat de santé publique, celui de la promotion de la santé mentale. »

Garine Papazian-Zohrabian et autres, 2019, p.23

Constats et enjeux

- La question du bien-être n'est pas uniquement liée aux groupes d'enfants qui présentent des caractéristiques pouvant les rendre plus vulnérables.
- Des enfants peuvent avoir besoin d'une aide particulière rapidement (ex. : anxiété provoquée par un événement passager ou ponctuel).
- Une attention particulière doit être accordée au moment des transitions qui peuvent fragiliser les enfants et leur famille.
- Des bris de service peuvent survenir pour un enfant lorsque les acteurs locaux de l'éducation et du réseau de la santé et des services sociaux n'ont pas suffisamment coordonné leurs actions. La collaboration et la concertation pour éviter ces bris de services sont aussi tributaires du consentement des parents.

- Les compétences sociales et émotionnelles de tout le personnel scolaire sont des outils qui peuvent leur permettre d'agir en prévention et d'interagir de manière bienveillante avec les enfants qui vivent des situations difficiles.
- Outre le personnel professionnel spécialisé en santé mentale, les autres intervenantes et intervenants scolaires ne se sentent pas suffisamment outillés pour agir lorsque des situations problématiques se présentent.
- Les ressources professionnelles, les psychologues scolaires et autres ne sont pas toujours disponibles au moment où la situation le requiert.
- À l'école, les services professionnels ne sont pas toujours utilisés de manière optimale (ex. : lorsque chacun travaille de son côté ou isolément dans son bureau).
- Malgré les changements apportés récemment par le MEES, les évaluations et autres données liées aux limitations des enfants exigées aux commissions scolaires pour attribuer des codes de difficulté aux EHDAA en vue d'obtenir un financement pour des services de soutien mobilisent encore, de manière importante, les ressources professionnelles, notamment les psychologues, au détriment du soutien aux enfants et aux personnes qui interviennent auprès d'eux.
- L'enfant et sa famille cheminent à l'intérieur de différents systèmes (services périnataux et services de santé et de services sociaux, services de garde préscolaire, école). Chaque service possède ses propres règles administratives et un fonctionnement distinct ainsi qu'un dossier particulier pour l'enfant, ce qui rend difficile la continuité des services et des interventions éducatives.

Considérant ce qui précède, le Conseil formule les recommandations suivantes :

Au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur :

- 4) De modifier le mode de financement des services aux EHDAA de manière à minimiser les évaluations administratives réalisées par le personnel professionnel attitré aux services complémentaires.

Au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et au ministre de la Santé et des Services sociaux :

- 5) D'assurer la disponibilité des ressources professionnelles et techniques pour accompagner le personnel scolaire et venir en aide aux enfants dans leur environnement (la classe et le service de garde en milieu scolaire).

- 6) En collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, de rendre disponibles les services de première ligne, de les rapprocher de l'école et de mettre en place des services souples d'intervention psychosociale qui peuvent agir de manière diligente auprès des enfants et des familles, que les enfants soient ou non identifiés, qu'ils aient des besoins prolongés ou ponctuels.

Aux commissions scolaires ou aux futurs centres de services scolaires :

- 7) De revoir le mandat des psychologues scolaires et de tout autre personnel professionnel concerné, afin de les dégager des évaluations de nature administrative et de leur permettre ainsi d'agir en priorité en soutien aux enfants ainsi qu'aux intervenantes et aux intervenants.

Au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, au ministre de la Santé et des Services sociaux et au ministre de la Famille :

- 8) De s'assurer que les différentes instances disposent de moyens qui leur permettent de partager les renseignements nécessaires pour répondre aux besoins de l'enfant et de voir à son bien-être de façon éthique et dans le respect de la confidentialité.

Axe 4

Soutenir le développement professionnel pour le bien-être des enfants et du personnel scolaire

« Pour que les enfants se sentent mieux dans le monde scolaire, pour qu'ils soient dans de bonnes dispositions pour apprendre et s'épanouir, il faut soutenir les milieux vers une meilleure connaissance et reconnaissance du bagage de tous les élèves [...] L'aspect affectif est l'une des dimensions les plus importantes sur laquelle il faut miser. »

Isabelle Archambault, 2019⁴⁰

40 Propos recueillis lors d'une discussion avec la chercheuse.

Constats et enjeux

Formation initiale et continue

- Le bien-être à l'école nécessite le développement de compétences sur le plan social et affectif pour l'ensemble du personnel scolaire qui interagit avec les enfants, en particulier pour le personnel enseignant, celui du service de garde en milieu scolaire de même que pour les directions d'école.
- Les étudiantes et les étudiants qui choisissent de poursuivre des études menant à l'enseignement ou au travail en service de garde en milieu scolaire doivent être conscients que ces fonctions, à caractère relationnel, requièrent une sensibilité et des aptitudes à comprendre les besoins et les vulnérabilités des enfants.
- Le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants et du personnel est peu considéré dans la formation initiale du personnel enseignant.
- La même conclusion s'applique au référentiel de compétences de la profession enseignante de 2001, qui est en cours de révision au moment d'écrire cet avis.
- Un questionnaire relatif à la prise en compte des compétences sociales et émotionnelles devrait aussi s'étendre aux formations collégiales en éducation à l'enfance, pour lesquelles la recherche ne fournit pas d'éclairage.
- Outre les éléments prescrits relatifs au climat scolaire, peu de moyens sont mis en place dans les écoles pour la formation continue du personnel relativement à la mission socialiser et au développement des compétences sociales et émotionnelles.
- L'amélioration des interventions auprès des enfants repose sur une pratique réflexive collaborative qui permet de raffiner l'analyse des besoins des enfants et d'agir de manière concertée.
- Le développement de communautés d'apprentissage et le partage de pratiques à la faveur d'une collaboration interprofessionnelle sont des moyens pertinents qui peuvent soutenir le développement professionnel du personnel scolaire.
- Les formations continues du personnel scolaire offertes par les établissements d'enseignement collégial et universitaire, à l'intérieur de microprogrammes, par exemple, pourraient porter sur le bien-être, la santé mentale et les compétences sociales et émotionnelles des enfants et des adultes.
- Chaque intervenante et intervenant est responsable de son développement professionnel et de sa formation continue. Différents encadrements viennent en appui à cet égard, notamment la Loi sur l'instruction publique, les conventions collectives de même que les exigences posées par les ordres professionnels.

- Le projet de loi n° 40 (Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires), adopté par l'Assemblée nationale en février 2020, prévoit, pour le personnel enseignant, une obligation de formation continue (Québec, 2019a).

Appropriation et intégration des pratiques prometteuses ou innovantes

- La transférabilité des meilleures pratiques dans la classe et dans l'école pour la santé mentale et le bien-être des enfants pose un défi.
- L'accompagnement constitue un enjeu important pour rendre la formation plus efficiente.
- Les pratiques en cours dans les écoles sont peu souvent l'objet d'une évaluation au regard de leur efficience et de leur efficacité.

Considérant ce qui précède, le Conseil formule les recommandations suivantes :

Au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur :

- 9) De s'assurer que le prochain référentiel de compétences de la profession enseignante comporte des éléments visant le bien-être des enfants et, plus particulièrement, le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants et du personnel enseignant.
- 10) En collaboration avec le Fonds de recherche du Québec – Société et culture, de soutenir la recherche sur le terrain par la création d'un programme de subvention de type « Action concertée » portant sur le bien-être à l'école primaire dans lequel les milieux de pratique seront en interaction constante avec les équipes de recherche pour trouver des solutions innovantes aux problématiques soulevées.
- 11) De promouvoir et de soutenir l'expérimentation de pratiques prometteuses ou innovantes favorables au développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants et d'évaluer les mesures en place dans une optique d'amélioration de leur bien-être.

Aux établissements d'enseignement collégial et universitaire :

- 12) De maintenir, de bonifier ou d'ajuster la formation initiale et continue du personnel éducateur en service de garde en milieu scolaire et du personnel enseignant, de manière à mettre un accent particulier sur le caractère émotionnel et affectif des relations adulte-enfants à l'école et le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants et des adultes.

Aux commissions scolaires ou aux futurs centres de services scolaires et aux directions d'école :

- 13) De s'assurer que les mesures appropriées de formation et d'accompagnement au regard des compétences sociales et émotionnelles soient mises à la disposition du personnel scolaire.

Aux équipes-écoles :

- 14) De faire du bien-être à l'école une responsabilité collective où chaque personne s'engage dans un processus de développement professionnel lié à ses propres compétences sociales et émotionnelles et à celles des enfants.

Axe 5

Collaborer pour partager une compréhension commune des besoins de l'enfant et assurer une réponse concertée à ces besoins

«La réponse aux besoins des enfants est un défi, notamment parce que chacun a une compréhension particulière de ces besoins. [...] Il faut faire en sorte que l'on se retrouve avec le même enfant, faire équipe autour de celui-ci.»

Carl Lacharité, 2019⁴¹

Constats et enjeux

- Le bien-être de l'enfant concerne tout le personnel de l'école, y compris celui du service de garde en milieu scolaire; une approche globale et cohérente s'impose. Des défis de collaboration et de concertation découlent de cette approche globale.
- La collaboration et la concertation passent par une meilleure connaissance des rôles et des responsabilités de chaque intervenante ou intervenant ainsi qu'une compréhension commune des besoins de l'enfant dans une optique de promotion de sa santé mentale et de soutien au développement de son plein potentiel.
- Le maintien de canaux de communication entre tous les acteurs (intervenantes et intervenants scolaires et autres intervenantes et intervenants, parents, direction d'école, commission scolaire) et le partage d'information à partir d'un langage commun sont des conditions gagnantes pour la collaboration et la concertation.

41 Propos recueillis lors d'une discussion avec le chercheur.

- La hiérarchisation entre les différents personnels (personnel professionnel, enseignant et technique) dont témoignent des intervenantes et des intervenants constitue un obstacle à la collaboration.
- Malgré les politiques, les mesures et les plans d'action qui ont été élaborés en collaboration par les principaux ministères qui interviennent auprès des jeunes (MEES, MSSS et Famille), la concertation sur le terrain demeure insuffisante, voire presque absente, dans certains milieux. Les actions sont compartimentées, et les interventions auprès des enfants et des familles s'effectuent en vase clos.
- La situation des enfants qui présentent de grands besoins (problématiques complexes ou multiples) et dont les exigences de la vie scolaire conviennent difficilement de manière ponctuelle ou plus prolongée pose des défis importants de collaboration et de concertation dans un objectif de co-intervention.
- L'entente de complémentarité des services MSSS-MEES est méconnue ou peu appliquée sur le terrain. Les conclusions des consultations menées par le Conseil qui concernent la collaboration et la concertation entre les deux réseaux pointent vers un manque de communication ainsi que vers une méconnaissance mutuelle de la mission et des actions possibles dans chaque réseau.
- Les planifications stratégiques du MEES, du MSSS et du ministère de la Famille constituent des leviers qui permettraient de déterminer des cibles communes en soutien à la collaboration et à la concertation interréseaux, notamment dans la mise en œuvre de l'entente de complémentarité des services MSSS-MEES.
- La mise en place de plans d'intervention (PI), de plans de services individualisés (PSI) ou de plans de services intersectoriels individualisés (PSII) constitue des démarches de concertation efficaces pour les enfants qui présentent des besoins particuliers. Pour atteindre les résultats escomptés et pour que tous sentent qu'ils ont une place et une voix, leur élaboration et leur révision doit se traduire par une réelle concertation à l'intérieur de l'équipe-école, avec les intervenantes et les intervenants du réseau de la santé et des services sociaux, les parents, les enfants et tout autre intervenant ou intervenante concerné par le bien-être et la réussite de l'enfant.
- La collaboration avec la famille est essentielle. Dans une perspective de coéducation, l'école doit développer des stratégies adaptées à son milieu pour rejoindre les parents et faciliter leur engagement dans le cheminement et la vie scolaires de leur enfant.
- Les organismes de la communauté sont au fait des défis et des besoins qui se présentent dans leur milieu. Ils peuvent agir, et souhaitent le faire, en complémentarité avec l'école.

- Par les liens particuliers qu’ils entretiennent avec les familles, certains organismes de la communauté peuvent aussi contribuer à l’établissement de liens de confiance entre l’école et la famille.

Considérant ce qui précède, le Conseil formule les recommandations suivantes :

Au ministre de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur, au ministre de la Santé et des Services sociaux et aux acteurs locaux et régionaux des deux réseaux :

- 15) D’assurer un leadership fort pour une collaboration interréseaux qui soutienne la mise en place de mécanismes de concertation à la fois formels, simples et souples en vue de permettre un dialogue constant entre les acteurs à l’échelle locale ou à l’intérieur d’un territoire donné. Cette concertation, centrée sur les besoins des enfants et de leur famille, doit permettre d’apporter des solutions concrètes aux problèmes vécus.

Aux directions d’école en collaboration avec les équipes-écoles :

- 16) De partager les responsabilités et de définir clairement les rôles de chacun, afin d’offrir un soutien qui réponde aux besoins des enfants en classe et au service de garde en milieu scolaire.
- 17) En collaboration avec les parents, d’établir et de mettre en place des mécanismes simples de communication et de concertation dans une perspective de coéducation.
- 18) En collaboration avec les organismes de la communauté, d’établir des partenariats en fonction des besoins du milieu, dans le respect de l’autonomie et de la mission de chacun.

5.1. Des conditions à assurer pour la mise en œuvre des recommandations

Les recommandations qui précèdent mettent l’accent sur ce qui est prioritaire, en l’occurrence, ce qui est lié au bien-être des enfants. Elles pourront être mises en œuvre dans la mesure où certaines conditions relatives aux ressources humaines, à l’organisation scolaire et aux infrastructures seront assurées.

5.1.1 Des interventions bienveillantes assurées par du personnel qualifié et stable

Les travaux réalisés dans le cadre de cet avis ont mis en lumière la fragilité des enfants et la nécessité d’avoir une connaissance approfondie de leur développement pour pouvoir les soutenir adéquatement autant dans leur équilibre émotionnel et leurs relations sociales que dans le développement de leur plein potentiel. Le milieu scolaire a la possibilité d’agir sur plusieurs déterminants du bien-être de l’enfant qui, selon le type d’interventions réalisées, deviendront des facteurs de risque ou de protection. Les parents consultés ont, à cet égard, souligné leurs attentes par rapport à la qualité des services offerts par l’école.

En conséquence, malgré les défis de recrutement, **l’embauche et l’affectation de personnel qualifié** (personnel professionnel, personnel enseignant et personnel de soutien en classe et au service de garde) sont des conditions au bien-être des enfants à l’école.

La stabilité du personnel est aussi un préalable à l’établissement de liens de confiance entre les enfants et les intervenantes et les intervenants scolaires de même qu’elle sert à assurer la continuité éducative.

Les conditions d’emploi peu attrayantes ajoutent au défi de recrutement des commissions scolaires, notamment, pour le personnel des services de garde (horaires coupés, nombre d’heures limité) et pour le personnel professionnel qui partage son temps entre plusieurs écoles et pour lequel le milieu scolaire est peu concurrentiel.

Le Conseil est d’avis que la stabilité du personnel passe par une **valorisation des emplois en milieu scolaire** (personnel enseignant et professionnel, personnel du service de garde en milieu scolaire et autres) et par **une politique d’insertion professionnelle pour toutes les catégories de personnel scolaire**.

5.1.2 Vers plus de souplesse pour adapter l’école à son milieu

Chaque école est unique par les caractéristiques des enfants et des familles, par la communauté qui l’entoure, par les personnes qui composent l’équipe-école et par les ressources dont l’école dispose.

Les décisions organisationnelles, fondées sur la Loi sur l’instruction publique, la Loi sur l’enseignement privé, le Régime pédagogique de l’éducation préscolaire, de l’enseignement primaire et de l’enseignement secondaire, les règles budgétaires, les conventions collectives, l’affectation du personnel, etc. déterminent un cadre qui peut avoir une incidence sur la qualité de l’environnement scolaire et pédagogique. La multiplication des mesures dont les budgets sont réservés et la reddition de compte qui en découle s’ajoutent aussi à ces impératifs. Ces différentes exigences administratives et organisationnelles imposées à l’ensemble du réseau constituent un frein aux initiatives locales.

Tout en maintenant le « cap sur l’équité » entre les différents milieux de même que l’égalité des chances pour tous les enfants, le Conseil invite toutes les instances concernées à faire preuve de flexibilité et à réexaminer les conditions imposées aux écoles en vue de leur offrir la souplesse nécessaire pour s’adapter aux besoins et à la réalité des enfants et des familles de leur milieu.

5.1.3 L’organisation du temps, un facteur aux retombées multiples

Le Conseil a, à de maintes reprises, démontré que le facteur temps est un enjeu à plusieurs égards. Il arrive à la conclusion que le temps scolaire, tel qu’il est organisé et minuté, est un obstacle important à une réponse adaptée aux besoins des élèves, au développement professionnel du personnel scolaire, à la pratique réflexive individuelle et collective, à la collaboration et à la concertation entre les intervenantes et les intervenants et avec les parents et les partenaires, au leadership participatif et partagé, etc. (CSE, 2012, 2014, 2016, 2017, 2018).

Le Conseil réitère la nécessité d’aménager le temps autrement, de créer des espaces-temps de qualité inscrits dans l’organisation interne de l’école.

En outre, le présent avis a aussi mis en évidence que l’organisation du temps dans le quotidien scolaire d’un enfant n’est pas de tout repos. Le temps interfère aussi avec l’établissement de liens de confiance entre les adultes et les enfants. Les contraintes fixées par le transport scolaire et par le minutage des tâches du personnel expliquent en partie ces conditions défavorables.

À l'instar de sa position prise en 2001 dans son avis sur l'aménagement du temps au secondaire, le Conseil réitère que **l'aménagement du temps doit être subordonné, avant toute autre considération, aux conditions que requièrent le bien-être et les apprentissages des enfants.**

5.1.4 Un environnement physique stimulant

Des lieux physiques adéquats sont essentiels au sain développement des enfants et à leur apprentissage. Ces derniers ont besoin d'espace pour bouger, pour se détendre, pour manger dans le calme et pour apprendre dans des contextes diversifiés et stimulants. De son côté, le personnel scolaire doit disposer de lieux pour se rencontrer, pour assurer la confidentialité des échanges, pour prendre des pauses à l'extérieur de la classe, etc. La surpopulation des écoles et les lieux vétustes, tels que le rapportent des acteurs sur le terrain, sont peu propices aux relations sociales harmonieuses et au bien-être des enfants et du personnel.

Outre les initiatives du MEES qui mériteraient d'être plus ambitieuses, les décisions administratives des commissions scolaires et des écoles concernant l'amélioration des infrastructures et le maintien ou la fermeture d'écoles doivent aussi prendre en considération les besoins des enfants et du personnel à l'égard de l'environnement physique.

Les actions en cours ou à venir concernant l'aménagement intérieur et extérieur des écoles doivent être planifiées de manière que des espaces agréables, diversifiés et fonctionnels soient disponibles en nombre suffisant aux enfants et au personnel scolaire.

Conclusion

Cet avis décrit la situation des enfants du préscolaire et du primaire et met en évidence leur quotidien passablement chargé et leurs besoins multiples. Les enquêtes québécoises montrent que la perception des enfants à l'égard du bien-être à l'école est généralement positive tout en mettant en relief les défis et les difficultés qui se présentent dans leur vie scolaire. Par ailleurs, d'autres enquêtes québécoises et nationales indiquent qu'un nombre important d'enfants ont des problèmes liés à la santé mentale. L'analyse de données relatives à la prise de médicaments par les enfants pour ce type de problèmes suscite aussi un certain nombre de questions sur les pratiques en cours à cet égard.

Dans ce contexte, il s'avère incontournable pour le Conseil de s'attarder à la recherche de solutions pour que les enfants se portent mieux dans leur vie scolaire, notamment. Le bien-être à l'école paraît dès lors comme la voie à privilégier pour les milieux scolaires, afin d'agir en prévention de manière globale et universelle.

Après avoir défini le bien-être scolaire et la bienveillance, l'avis apporte certaines précisions sur le stress et l'anxiété dans l'optique d'une compréhension commune de ces différents concepts. Le Conseil a voulu ensuite expliciter les trois principes sur lesquels repose son analyse, soit : 1. *L'enfant dans son intégralité*; 2. *Le bien-être de l'enfant : un devoir de société, une responsabilité partagée*; 3. *L'école, un milieu de vie pour l'enfant*.

La vie scolaire, que ce soit dans l'école, dans la classe ou au service de garde, peut être favorable ou non au bien-être des enfants selon la réponse qui est apportée à leurs besoins. L'avis s'attarde donc aux différents facteurs de risque et de protection qui influencent le bien-être à l'école à partir d'une perspective écosystémique mettant en interrelation les caractéristiques personnelles de l'enfant et les différents environnements dans lesquels les actions doivent s'inscrire (environnements familial, scolaire et pédagogique, professionnel et communautaire). Au centre de cette vision systémique se trouvent les compétences sociales et émotionnelles des enfants et du personnel. En effet, l'analyse de la littérature scientifique et les consultations menées dans le cadre de cet avis ont aussi mis en évidence le rôle clé de ces compétences comme facteur de protection pour le bien-être à l'école des enfants et du personnel qui en prend soin. Ces compétences sont abordées sous différents angles dans cet l'avis.

Outre les caractéristiques de l'enfant (santé mentale, résilience, sentiment d'efficacité personnelle et habitude de vie), l'avis aborde subséquemment chacun des environnements en mettant en parallèle ce que la recherche propose et ce que l'on observe sur le terrain tout en soulignant les initiatives à poursuivre et les obstacles à surmonter. Ainsi, l'environnement familial traite de coéducation avec la famille. L'environnement scolaire et pédagogique porte, quant à lui, sur le climat scolaire, le climat de classe,

les transitions, les lieux physiques, les activités parascolaires ainsi que le soutien aux enfants et au personnel scolaire. L'environnement professionnel fait référence au bien-être du personnel, aux compétences sociales et émotionnelles, au sentiment d'efficacité personnelle et au leadership participatif, partagé et bienveillant. L'environnement communautaire fait état de l'apport des organismes de la communauté et des défis de collaboration qui se posent. Enfin, l'avis aborde la question de la collaboration et de la concertation à l'intérieur de l'équipe-école et interréseaux.

Afin de mettre en évidence les leviers existants dans le système scolaire actuel et le réseau de la santé et des services sociaux relatifs aux facteurs de protection ciblés dans l'avis, des initiatives gouvernementales visant à favoriser la santé mentale et le développement des compétences sociales et émotionnelles ont été répertoriées. L'analyse montre que les leviers sont multiples, mais peu coordonnés et parfois méconnus. De plus, plusieurs initiatives atterrissent difficilement dans les écoles pour différentes raisons qui sont explicitées.

En somme, le bien-être de l'enfant à l'école primaire nécessite une meilleure compréhension des actions qui y contribuent et une mise en œuvre mieux coordonnée par tous les acteurs scolaires. Malgré les efforts déjà consentis, force est de constater que le système scolaire a encore beaucoup à faire pour que l'école soit pleinement adaptée aux besoins des enfants.

À l'issue de sa réflexion, le Conseil juge prioritaire d'agir sur le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants et du personnel, sur la disponibilité des ressources pour répondre aux besoins de tous les enfants en temps opportun, sur la formation de tout le personnel scolaire de même que sur la collaboration et la concertation au sein de l'équipe-école, avec la famille et la communauté et entre le réseau de l'éducation et le réseau de la santé et des services sociaux. Dix-huit recommandations sont alors formulées. Notons que la première de ces recommandations s'adresse directement aux enfants et les invite à prendre leur place, à participer activement aux décisions, à exprimer leurs besoins, leurs inquiétudes et leurs rêves, et incite les écoles leur donner une voix pour le faire.



« Mon école idéale. »
Basma, 5^e année

à

En tout temps, l'intérêt premier de l'enfant doit être l'élément central de toute décision qui le concerne directement ou indirectement, et ce, à tous les niveaux du système. Indépendamment des changements entrepris, que ce soit dans le système scolaire ou, plus largement, dans le réseau de la santé, peu importe le déséquilibre que peuvent amener les réformes successives, **le bien-être de l'enfant doit toujours être préservé** et ce dernier doit pouvoir compter, en toutes circonstances, sur le soutien d'un adulte bienveillant.

Annexe 1

À propos de la Convention relative aux droits de l'enfant

Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies, 1989

Quatre principes directeurs sous-jacents à la Convention :

- 1) **La non-discrimination** (article 2) – Tous les droits s'appliquent à tous les enfants, sans exception.
- 2) **L'intérêt supérieur de l'enfant** (article 3) – Principe qui doit être une considération primordiale dans toutes les décisions prises à l'égard des enfants – qui ne sont pas considérées au même niveau que d'autres décisions.
- 3) **Le droit inhérent à la vie, la survie et le développement de l'enfant** (article 6)
 - Les États parties reconnaissent que tout enfant a un droit inhérent à la vie et assurent dans toute la mesure possible la survie et le développement de l'enfant.
 - Le « développement » est, dans son sens le plus large, un concept holistique comprenant le développement physique, mental, spirituel, moral, psychologique et social de l'enfant.
 - Des mesures de mise en œuvre visent à atteindre le développement optimal de tous les enfants.
- 4) **La participation** (article 12) – L'enfant qui est capable d'exprimer son opinion « sur toute question l'intéressant » a le droit de le faire, et son opinion doit être dûment prise en considération.

Tiré du site de l'Association du Barreau canadien : www.cba.org.

Extraits de la Convention

Article 2

1. Les États parties s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation.
2. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour que l'enfant soit effectivement protégé contre toutes formes de discrimination ou de sanction motivées par la situation juridique, les activités, les opinions déclarées ou les convictions de ses parents, de ses représentants légaux ou des membres de sa famille.

Article 3

1. Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.

2. Les États parties s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être, compte tenu des droits et des devoirs de ses parents, de ses tuteurs ou des autres personnes légalement responsables de lui, et ils prennent à cette fin toutes les mesures législatives et administratives appropriées.

Article 29

Observation générale sur son application

1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;

b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies;

c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne;

d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone;

e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

Article 31

1. Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique.

Organisation des Nations Unies (1989)

Annexe 2

Quelques données statistiques

Tableau 4

Nombre et proportion d'élèves des établissements préscolaires et primaires du réseau d'enseignement public à la formation générale des jeunes fréquentant un service de garde régulier ou sporadique en milieu scolaire, 2018-2019

Année scolaire/cycle	Tous les élèves	Nombre	Proportion
Maternelle 4 ans	18 230	4 507	24,7%
Maternelle 5 ans	85 640	64 215	75,0 %
Primaire, 1 ^{er} cycle	174 792	119 637	68,4 %
Primaire, 2 ^e cycle	175 074	105 388	60,2 %
Primaire, 3 ^e cycle	166 658	69 494	41,7 %
Total général	620 394	363 241	58,6 %

Source: MEES, TSEP, DGSRG, DIS, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 2020-01-30.

Tableau 5

Nombre et proportion de EHDA et d'élèves au total des établissements préscolaires et primaires des réseaux d'enseignement public et privé à la formation générale des jeunes, selon l'ordre d'enseignement et le type d'élèves, 2018-2019

Ordre d'enseignement	Type d'élève	Nombre	Proportion
Préscolaire	EHDA	5 766	5,3 %
	Tous les élèves	109 254	100,0 %
Primaire	EHDA	109 824	19,9 %
	Tous les élèves	551 457	100,0 %
Total	EHDA	115 590	17,5 %
	Tous les élèves	660 711	100,0 %

Source: MEES, TSEP, DGSRG, DIS, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 2020-01-30.

Tableau 6

Proportion d'élèves issus de l'immigration de première et de deuxième génération inscrits au 30 septembre ou après cette date, au préscolaire et au primaire selon l'ordre d'enseignement, tous réseaux d'enseignement confondus, 2018-2019

		Nombre	Proportion
Préscolaire	Première génération	7 985	7,2 %
	Deuxième génération	24 951	22,5 %
	Tous les élèves	110 986	100,0 %
Primaire	Première génération	56 687	10,1 %
	Deuxième génération	116 330	20,8 %
	Tous les élèves	559 679	100,0 %
Total préscolaire et primaire	Première et deuxième générations	205 953	30,7 %
	Tous les élèves	670 665	100,0 %

Source : MEES, TSEP, DGSRG, DIS, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 2020-01-30.

Tableau 7

Population autochtone d'âge scolaire au Québec, de 5 à 19 ans, selon l'ordre d'enseignement, 2017-2018

Ordre d'enseignement	Fréquentation scolaire dans les communautés						Fréquentation hors communautés, écoles publiques et privées (données du MAADNC)		Total
	Écoles de bandes	Territoire conventionnés			Total dans les communautés		N	%	N
		CS Crie	CS Kativik	École Naskapie					
	N	N	N	N	N	%	N	%	N
Préscolaire	1 032	655	276	34	1 997	95,1%	102	4,9%	2 099
Primaire	3 405	2 232	1 712	138	7 487	92,1%	642	7,9%	8 129
Secondaire	2 057	1 633	1 279	67	5 036	81,8%	1 120	18,2%	6 156
Total	6 494	4 520	3 267	239	14 520	88,6%	1 864	11,4%	16 384

Source : MEES, TSEP, DGSRG, DIS, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 2019-01-24.

Tableau 8

Nombre d'élèves fréquentant les écoles préscolaires et primaires selon le rang de l'indice de défavorisation de l'unité de peuplement de résidence de l'élève (IMSE et SFR), 2018-2019

Rang décile IMSE	Nombre	Proportion	Rang décile SFR	Nombre	Proportion
1	44 134	7,2 %	1	48 635	7,9 %
2	70 276	11,5 %	2	60 884	9,9 %
3	72 572	11,9 %	3	92 786	15,2 %
4	68 656	11,2 %	4	70 596	11,5 %
5	63 368	10,4 %	5	59 315	9,7 %
6	61 372	10,0 %	6	56 783	9,3 %
7	60 400	9,9 %	7	55 890	9,1 %
8	63 202	10,3 %	8	53 109	8,7 %
9	57 123	9,3 %	9	56 311	9,2 %
10	50 436	8,2 %	10	57 175	9,3 %
Indéterminé	942	0,2 %	Indéterminé	997	0,2 %

Source : MEES, TSEP, DGSRG, DIS, Indices de défavorisation 2018-2019.

Notes : La valeur «indéterminé» représente les élèves dont l'information du code postal de résidence était inconnue.

Annexe 3

Différentes pratiques dites « alternatives » pour la santé mentale des enfants

Des chercheuses et des chercheurs s'intéressent à différentes pratiques dites « alternatives » employées de façon préventive ou à l'occasion d'interventions thérapeutiques pour la gestion du stress et de l'anxiété chez les enfants. Les principales sont décrites dans cette annexe.

D'entrée de jeu, il importe de considérer que les moyens qui conviennent à un enfant ne correspondent pas nécessairement à un autre. Pour les écoles et les intervenantes et les intervenants scolaires, il est donc préférable d'offrir différentes options ou approches pour permettre aux enfants qui en ont besoin de choisir ce qui leur fait du bien.

La pleine conscience

La pleine conscience, aussi appelée présence attentive (*mindfulness*), consiste à porter une pleine attention aux expériences et aux événements du moment présent dans une attitude de non-jugement et d'acceptation. Plutôt que de chercher à agir directement sur le comportement, la pleine conscience vise à encourager l'individu à accueillir ses pensées, ses émotions, ses sensations et ses processus cognitifs, et à les observer pour ensuite mieux comprendre son comportement (Gosselin et Turgeon, 2015).

Plusieurs chercheuses et chercheurs s'intéressent à la pleine conscience; celle-ci fait aussi partie des outils proposés pour la gestion du stress et de l'anxiété (Gosselin et Turgeon, 2015; Leclaire et Lupien, 2018; Montreuil, 2019). Toutefois, il faut tenir compte qu'elle peut ne pas convenir à certains enfants.

Les techniques de respiration et de relaxation

La relaxation, par différentes méthodes, peut servir à calmer les enfants ou encore leur permet de préserver des moments de détente, de calme et de repos. La relaxation serait une façon de rendre les enfants plus disponibles aux apprentissages. Les techniques de respiration profonde et de relaxation font aussi partie des moyens proposés aux enfants afin de mieux les outiller à la gestion du stress (Dumont, 2018; Montreuil, 2019).

La littérature jeunesse

La littérature jeunesse traite d'une multitude de sujets qui se rapprochent du vécu des enfants. Par les aventures d'un personnage, l'enfant a l'occasion de se connecter à ses propres sentiments, de mieux comprendre ses émotions, de mieux se connaître, de prendre du recul devant une situation vécue (Repentigny, 2015). Plusieurs auteures et auteurs en reconnaissent les vertus thérapeutiques (Blondiaux, 2018; Bonnet, 2009; Bowen, 2020; Repentigny, 2015; Gueguen, 2018).

L'art-thérapie

L'art-thérapie conjugue la psychologie et l'expression artistique. Elle peut s'exercer au moyen de la musique, du théâtre, de la danse et des arts plastiques. Comme les enfants apprennent, explorent et s'expriment généralement plus facilement par le jeu et l'art que par la parole et les mots, l'art-thérapie peut les aider à communiquer. Elle leur permet, par exemple, d'exprimer leur histoire, leur peur, leur colère, leur trauma par le biais de dessins libres, de jeux symboliques, de jeux de rôle, etc. (Papazian-Zohrabian, 2019). La musique aurait aussi un effet apaisant (Leclaire et Lupien, 2018).

La zoothérapie

La zoothérapie a pour but de solliciter une relation avec un animal afin, notamment, d'améliorer certaines compétences sociales des enfants et de diminuer leur stress. Des médecins et des psychologues recommandent l'utilisation de la zoothérapie pour contribuer à diminuer l'anxiété et à augmenter la confiance en soi des adultes et des enfants (Grandgeorge, 2015; Leclaire et Lupien, 2018).

Annexe 4

Les consultations effectuées

Les experts rencontrés

Intention

Valider la lecture de la situation et les orientations proposées dans l'avis en fonction de la spécialisation de chacune des personnes rencontrées et examiner différentes avenues et pistes de solutions.

Personnes rencontrées

Six experts sont venus rencontrer les membres de la CEPEP afin d'alimenter la réflexion :

- Paula St-Arnaud (avril 2018), responsable du dossier climat scolaire, violence et intimidation au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES);
- Claire Beaumont (avril 2018), professeure titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval et titulaire de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif;
- Thérèse Bouffard (avril 2018), professeure titulaire au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal;
- Denis Jeffrey (mars 2019), professeur titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval;
- Isabelle Archambault (mars 2019), professeure agrégée à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'école, le bien-être et la réussite éducative des enfants;
- Sylvie Cartier (mai 2019), professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal.

D'autres experts ont été consultés par l'équipe de recherche :

- Françoise Armand, professeure titulaire, Département de didactique, Université de Montréal;
- Tina Montreuil, professeure associée, Département de psychopédagogie et de counseling, Université McGill;
- Garine Papazian-Zohrabian, professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal;
- Carl Lacharité, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières (milieu communautaire).

Outre ces conférences, les membres du Conseil ont pu assister aux présentations de Christine Grou, présidente de l'Ordre des psychologues du Québec (psychologie scolaire et santé mentale) et de Carmen Dionne, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières (recherche en santé mentale auprès des jeunes).

Les services régionaux pour le soutien et l'accompagnement des commissions scolaires et des écoles

Le 8 mars 2019, des agentes et agents de soutien régionaux et des personnes-ressources d'expertise ont pris part à un groupe de discussion.

Intention

Connaître leur rôle plus précisément. Avoir une vision claire de la situation, des enjeux et des tensions sur le terrain. Envisager des pistes de solutions.

Les objectifs de cette consultation étaient les suivants :

- Connaître plus précisément leurs rôles et leurs principaux partenaires;
- Obtenir un portrait de la situation de ce qu'ils perçoivent sur le terrain relativement au bien-être des enfants;
- Examiner l'arrimage et la collaboration entre les différents acteurs, que ce soit à l'intérieur des réseaux (éducation et santé) ou au sein de l'équipe-école;
- Envisager des pistes de solutions liées aux principaux enjeux.

Personnes participantes

Quatre personnes ont pris part au groupe de discussion, soit deux agents de soutien régionaux en climat scolaire, violence et intimidation (CVI) ainsi que deux ressources régionales attirées au trouble de l'ordre de la psychopathologie (TRP). Ces personnes provenaient de quatre régions administratives et couvraient des territoires urbains, semi-urbains et ruraux.

Objets de discussion

A. Cadre ministériel

- Le rôle des agents de soutien régionaux et des ressources régionales d'expertise, leurs principaux partenaires
- Les encadrements ministériels en promotion et en prévention avec lesquels ils travaillent

B. Portrait de la situation

- Portrait de la situation du bien-être des enfants, ce qu'ils observent sur le terrain
- Les approches d'intervention préconisées sur le terrain
- Les tendances de formation émanant du terrain

C. L'arrimage des demandes et des ressources

- La conciliation entre les attentes ministérielles et les besoins observés sur le terrain
- L'octroi des ressources professionnelles et financières
- La collaboration entre les différents acteurs

D. Pistes de solutions liées aux principaux enjeux

- Les principaux enjeux et les pistes de solutions au regard de ce qui aura été soulevé
- Les outils potentiels

Les organismes de la communauté

Les organismes de la communauté ont pris part à un groupe de discussion qui a eu lieu le 23 mai 2019. Le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec n'ayant pu se joindre à ce groupe, ses deux représentants ont été rencontrés le 14 juin 2019.

Intention

Plusieurs organismes de la communauté agissent en périphérie de l'école et contribuent directement ou indirectement au bien-être des enfants. En effet, des organismes communautaires et d'autres acteurs offrent du soutien scolaire aux familles et aux écoles, des activités parascolaires, de l'aide aux devoirs, etc. L'intention de cette consultation était de mieux cerner le rôle et la contribution effective ou souhaitée par ces organismes et de documenter plus précisément les enjeux de concertation et de complémentarité entre les organismes de la communauté et l'école ainsi que les modalités ou les mécanismes qui sont plus efficaces.

Personnes participantes

Des représentants de sept regroupements nationaux répartis dans des secteurs distincts ont été invités à y participer :

- Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage;
- Réseau québécois pour la réussite éducative;
- Regroupement des organismes communautaires Famille;

- Regroupement des organismes ESPACE du Québec;
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes;
- Carrefour action municipale famille;
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec.

Objets de discussion

A. Offre actuelle de services ou de soutien à l'école

- Types de services ou de soutien offerts
- Types de services ou de soutien souhaités

B. Collaboration école-famille-communauté (enjeux)

- Besoins des parents envers l'école
- Mécanismes de collaboration
- Complémentarité des rôles
- Autres enjeux

C. Pistes de solutions liées aux principaux enjeux

- Les pistes de solutions au regard des principaux enjeux soulevés

Les responsables de l'entente de complémentarité des services MSSS-MEES

L'équipe de recherche du Conseil a rencontré du personnel du MEES, du MSSS et de l'INSPQ responsable de l'entente de complémentarité des services MSSS-MEES ou engagé dans certains aspects de sa mise en œuvre, notamment pour le volet École en santé. Trois entrevues individuelles se sont tenues les 29 août, 15 octobre et 11 novembre 2019. Une entrevue regroupant deux participants a eu lieu le 15 janvier 2020.

Intention

Les acteurs sur le terrain, interrogés préalablement, ont maintes fois témoigné des difficultés de concertation entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux, bien que la situation ne soit pas problématique dans tous les milieux. Les entrevues avaient pour but de permettre une meilleure compréhension de la situation et des enjeux liés à l'application de l'entente et de son volet École en santé, et d'entrevoir des solutions qui tiennent compte de la réalité et des contraintes de chaque réseau.

Personnes participantes

- Les personnes responsables de l'entente de complémentarité des services MSSS-MEES dans chacun des ministères
- La personne responsable d'École en santé au MSSS
- Une conseillère en promotion de la santé mentale au MSSS
- Une personne ayant contribué à l'élaboration et à la révision de l'approche École en santé à l'INSPQ

Objets de discussion

- Services offerts aux écoles et accessibilité des ressources professionnelles pour le milieu scolaire
- Mécanismes actuels de collaboration
- Mise en œuvre de l'entente de complémentarité des services MSSS-MEES : obstacles et leviers
- Les principaux enjeux qu'ils envisagent pour les prochaines années
- Des solutions qui tiennent compte de la mission, de la réalité et des contraintes de chaque réseau

Les parents

Des parents d'enfants du préscolaire et du primaire ont pris part soit à des entrevues individuelles, soit à des groupes de discussion tenus du 16 ou 31 octobre 2019.

Intention

- Mieux comprendre le rôle souhaité par les parents, leurs préoccupations liées au bien-être de leur enfant, leurs besoins pour mieux le soutenir
- Valider notre compréhension de certains éléments abordés dans l'avis en préparation

Personnes participantes

- 13 parents, dont 8 femmes et 5 hommes
- Au total, ils sont les parents de 41 enfants, dont 25 du préscolaire et du primaire
- Ils représentent une diversité de milieux (école publique/privée, milieu favorisé/défavorisé, milieu urbain/rural) et une diversité de situations (ex. : enfants HDAA, communauté culturelle, Premières Nations)

Objets de discussion

- Les attentes des parents par rapport à l'école pour le bien-être de leur enfant
- Les attentes de l'école par rapport aux parents
- La collaboration école-famille
- Ce dont les parents ont besoin comme soutien pour aider leur enfant à cheminer dans son parcours scolaire
- Les attentes des parents par rapport au service de garde en milieu scolaire pour le bien-être de leur enfant
- Les transitions (ex. : l'entrée à la maternelle, le passage en première année, la préparation pour le secondaire)
- Accessibilité des services spécialisés pour leur enfant, lorsque nécessaire
- Propositions ou préoccupations par rapport à d'autres volets (ex. : horaire de l'école, transport scolaire)
- Ce que les parents souhaitent le plus par rapport au bien-être de leur enfant à l'école (une chose à retenir)

Les enfants

Pour les membres de la CEPEP, un avis sur le bien-être des enfants ne pouvait se réaliser sans que l'on puisse entendre leur voix. Cette consultation se voulait complémentaire aux résultats de recherche disponibles. Considérant que des données québécoises récentes permettaient de dresser un portrait de la perception des enfants relativement à leur bien-être à l'école, la consultation a été orientée vers les pistes de solutions.

Les groupes de discussion (six au total) ont été formés en avril et en mai 2019.

Intention

L'objectif était de recueillir les propositions de quelques enfants sur l'école primaire idéale pour que les jeunes aient envie d'y aller, pour qu'ils y soient pleinement heureux.

Au cours de la discussion, des questions ont été adressées aux enfants au sujet de ce qui serait, pour eux, l'école idéale en ce qui a trait aux apprentissages en classe, aux relations entre les enfants et avec les adultes, aux sentiments de sécurité et d'appartenance et à ce qui leur donne envie d'aller à l'école.

Personnes participantes

Trente-six garçons et filles, âgés de 7 à 12 ans, provenant de trois écoles différentes (milieux multiethnique, rural et urbain) de trois commissions scolaires différentes. Dans chacune des écoles :

- Deux groupes de six enfants (garçons et filles) de 2^e et 3^e années et de 5^e et 6^e années;
- Les enfants qui participent devaient représenter le mieux possible la diversité du milieu (pas seulement les enfants performants);
- Étaient admissibles les enfants handicapés ou en difficulté, ou ceux pour qui l'école représente certains défis.

Objets de discussion

Tous les échanges étaient orientés autour de l'école idéale.

A. Sentiment d'appartenance (engagement, attachement au milieu)

- Ce qui donnerait plus le goût d'aller à cette école tous les matins.
- Ce qui donnerait plus le goût d'aller au service de garde de cette école.

B. Apprentissages

- Ce qui donnerait le goût d'apprendre, qui rendrait les matières comme la lecture, l'écriture, les mathématiques très intéressantes.
- Ce qui permettrait d'apprendre plus facilement, plus rapidement.

C. Pour des relations interpersonnelles harmonieuses

- Ce qui permettrait aux enfants de bien s'entendre avec les autres enfants, les autres jeunes en classe (pour avoir des amis, pour qu'il n'y ait pas de chicane), au service de garde et dans la cour d'école.
- Ce qui permettrait aux enfants de bien s'entendre avec les adultes en classe, au service de garde et dans la cour d'école.

D. Sentiment de justice scolaire

- Ce qui permettrait que cette école idéale soit juste, qu'il n'y ait pas d'injustice, autant pour les apprentissages en classe que pour les comportements.

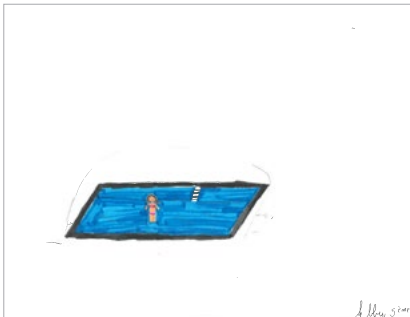
E. Sentiment de sécurité

- Ce qui permettrait à tous les enfants de se sentir en sécurité, qu'il n'y ait rien qui les inquiète ou qui leur fasse peur.

F. Dessin – Une idée à retenir

- Ce qui serait le plus important pour que les enfants soient bien à l'école. Une idée à donner aux adultes ou aux autres enfants.

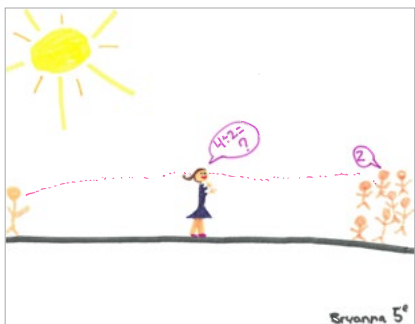
«Ce qui est le plus important pour que les enfants soient bien à l'école. Une idée à donner aux adultes ou aux autres enfants.»

Abby, 5^e année

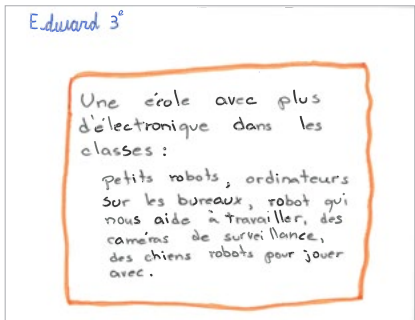
Angelika, 5^e année

Avril, 2^e année

Basma, 5^e année

Bryanna, 5^e année

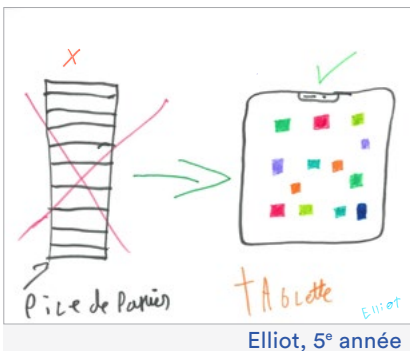
Clara 6^e année

Clara, 6^e annéeClarens-Simon, 6^e année

Edward 3^e

Edward, 3^e année

Elizabeth 6^{ème}

Élizabeth, 6^e année

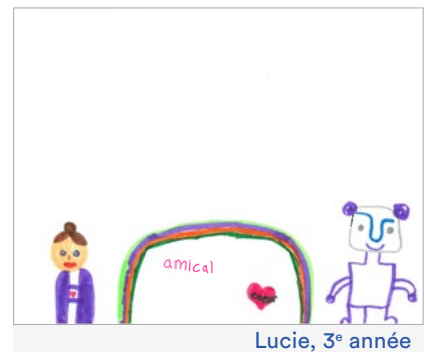
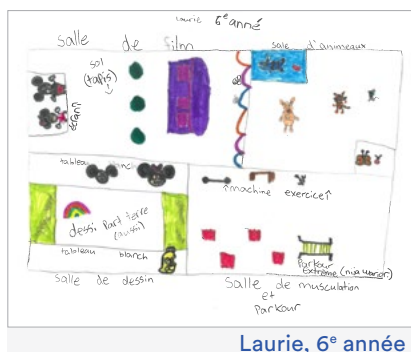
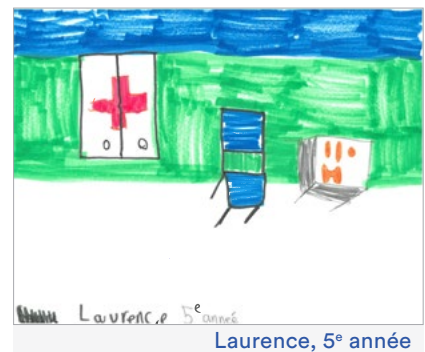
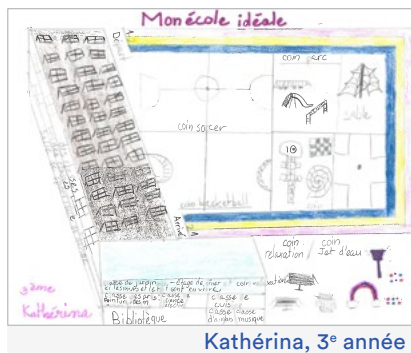
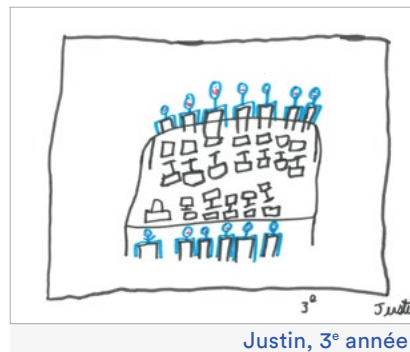
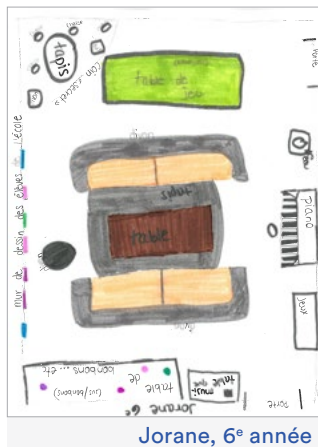
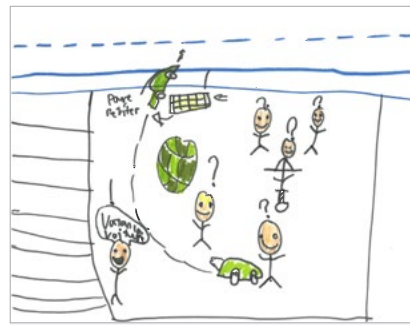
Elliot, 5^e année

Emily S⁶

Émily, 5^e année

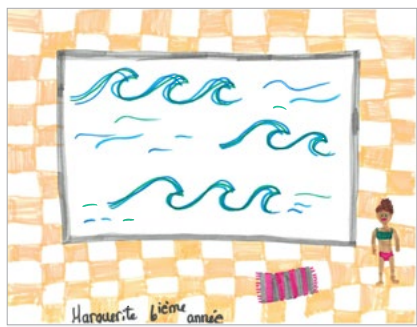


Gabriel, 2^e année





Maély, 3^e année



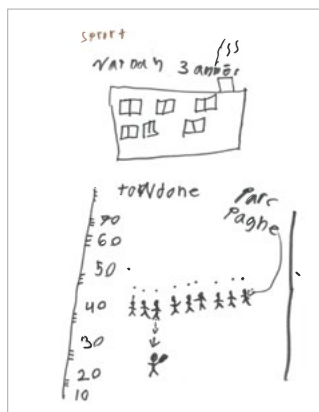
Marguerite, 6^e année



Maxence, 3^e année



Nathan, 2^e année



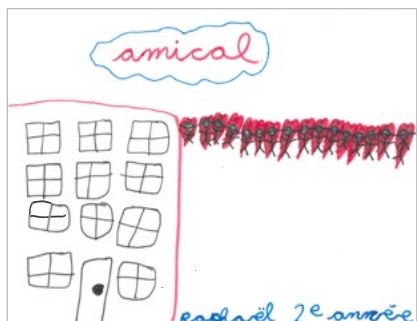
Nathan, 3^e année



Nia Kai-Lan, 2^e année



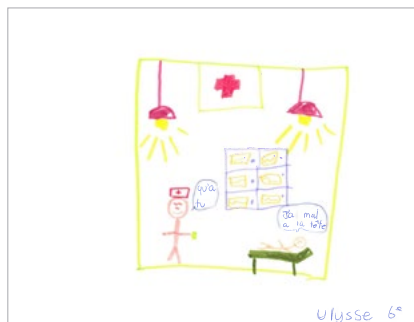
Omar, 2^e année



Raphaël, 2^e année



Tommy, 5^e année



Ulysse, 6^e année



Xavier, 5^e année



Zac, 3^e année

Annexe 5

Des initiatives gouvernementales pour le bien-être des enfants

Tableau 9

Principales initiatives gouvernementales répertoriées liées au bien-être et à la santé mentale des enfants du préscolaire et du primaire

Nom	Responsabilité	Description	Population visée
Politique de la réussite éducative (2017)	MEES	Cette politique réaffirme la triple mission de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier. Elle souligne l'importance d'un environnement inclusif, sain et sécuritaire. Elle reconnaît qu'une saine alimentation et l'activité physique régulière favorisent la réussite éducative.	Jeunes de moins de 20 ans
Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire enseignement primaire (2001) Éducation préscolaire 4 ans (2017)	MEES	Le Programme de formation de l'école québécoise prescrit aux écoles les apprentissages essentiels à la formation des jeunes. Il comporte, notamment, des compétences transversales et disciplinaires, des domaines généraux de formation et des savoirs essentiels. Le Programme d'éducation préscolaire est structuré autour de compétences établies en fonction du développement global de l'enfant. Pour les élèves du primaire, on compte quatorze programmes disciplinaires organisés autour de cinq domaines d'apprentissage (langues, mathématiques, science et technologie, univers social, arts et développement personnel).	Enfants du préscolaire et du primaire
Mesures en climat scolaire, en violence et en intimidation (2012 et 2014)	MEES	Ces mesures font référence à la Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école (2012), à la Stratégie de mobilisation de la société québécoise L'intimidation, c'est fini, moi j'agis (2012), à la <i>Démarche structurée et concertée pour favoriser un climat scolaire sécuritaire, positif et bienveillant</i> (2014) ainsi que plusieurs mesures du Plan d'action pour prévenir et contrer l'intimidation (2015-2019).	Jeunes du préscolaire, du primaire et du secondaire
Cadre de référence de la compétence numérique (2019)	MEES	Ce cadre de référence vise le développement de la compétence numérique pour pouvoir en faire une utilisation confiante, critique et créative. Cette compétence se décline en 12 dimensions et comprend, notamment, des éléments liés à la conscience de l'effet du numérique sur son bien-être physique et psychologique.	Tous les élèves, les étudiants et les étudiantes, les enseignants et les enseignantes du Québec

Nom	Responsabilité	Description	Population visée
Politique de l'adaptation scolaire Une école adaptée à tous ses élèves (1999)	MEES	Cette politique énonce des orientations et des voies d'action à privilégier pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.	Jeunes EHDA du préscolaire, du primaire et du secondaire
Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle Une école d'avenir (1998)	MEES	Cette politique indique les grands axes d'intervention pour favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves.	Jeunes du préscolaire, du primaire, du secondaire et du collégial
Politique de l'activité physique, du sport et du loisir Au Québec, on bouge! (2017)	MEES	Cette politique promeut l'activité physique, les loisirs actifs et un mode de vie actif. Elle permet notamment aux écoles d'acquérir du matériel sportif et d'offrir aux élèves une sortie en plein air.	Ensemble de la population (priorité sur les jeunes de moins de 17 ans et les filles)
Politique-cadre Pour un virage santé à l'école (2007) et Guide d'application du volet alimentation (2008)	MEES MSSS	Cette politique, sous la responsabilité du MEES, promeut l'adoption et le maintien de saines habitudes de vie liées à l'alimentation et à la pratique d'activité physique. En soutien à la mise en œuvre de cette politique-cadre, le MSSS a conçu un Guide d'application du volet alimentation qui présente les étapes à franchir et qui contient l'information nécessaire à l'implantation d'un environnement favorisant la saine alimentation en milieu scolaire.	Jeunes du préscolaire, du primaire, du secondaire ainsi que des centres de formation professionnelle et de formation des adultes
Programme d'animation Passe-Partout (2003)	MEES	Service d'animation en soutien aux compétences parentales de parents de milieux défavorisés qui ont ou qui auront un enfant âgé de 4 ans au 30 septembre de l'année en cours.	Enfants de 4 ans et leurs parents en milieu défavorisé
Programme de soutien Une école montréalaise pour tous (depuis 1997)	MEES	En ciblant les déterminants de la réussite que sont la littératie, la numératie et l'engagement scolaire, ce programme de soutien mis en place en 1997 s'adresse aux élèves montréalais confrontés aux enjeux liés à la défavorisation, notamment en contexte pluriethnique.	Jeunes du préscolaire, du primaire et du secondaire en milieu défavorisé de Montréal
Stratégie d'intervention Agir autrement (2002)	MEES	Mise en place en 2002, cette stratégie a pour objectifs de contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés par une démarche de soutien structurée.	Jeunes du préscolaire, du primaire et du secondaire en milieu défavorisé

Nom	Responsabilité	Description	Population visée
Protecteur de l'élève (2010)	MEES	Le protecteur de l'élève est une mesure prévue dans la Loi sur l'instruction publique. Suivant une procédure établie par la commission scolaire, il est possible, pour l'élève ou ses parents, de lui adresser une plainte. Si celui-ci considère que la plainte est fondée, il peut alors recommander des correctifs.	Jeunes du préscolaire, du primaire et du secondaire du réseau public
Entente de complémentarité des services MSSS-MEES Deux réseaux un objectif: le développement des jeunes (2003) et le Cadre de référence pour soutenir le développement et le renforcement d'un continuum de services intégrés pour les jeunes, aux paliers local et régional (2013)	MEES et MSSS	Cette entente a pour objectif la santé, le bien-être et la réussite éducative des jeunes d'âge scolaire. Elle porte sur la promotion de la santé et du bien-être, la prévention et les services d'adaptation et de réadaptation. Elle vise que les acteurs des deux réseaux adoptent une vision commune des besoins des jeunes et de leur famille ainsi que des actions à privilégier pour y répondre. De façon complémentaire à l'Entente, ce cadre de référence vient soutenir le renforcement d'un continuum de services intégrés entre les deux réseaux et leurs partenaires en tenant compte des particularités de chaque région.	Jeunes du préscolaire, du primaire et du secondaire
Approche École en santé (2005)	MEES MSSS	Cette approche est axée sur la promotion et la prévention. Elle cible la réussite et la santé globale de l'élève. Elle constitue une mesure importante du Programme national de santé publique.	Jeunes du préscolaire, du primaire et du secondaire, aussi l'école, la famille, la communauté
Référent ÉKIP (2018)	MEES MSSS	Ce référent découle de l'approche École en santé et constitue un cadre de référence pour des actions intégrées de promotion de la santé et de prévention basées sur l'approche par compétence. Il propose au milieu scolaire le développement de sept compétences d'ordre personnel et social.	Jeunes du préscolaire, du primaire et du secondaire, aussi l'école, la famille, la communauté
Stratégie 0-8 ans Tout pour nos enfants (2018)	MEES Famille	Propose une démarche intégrée visant la famille et les différents milieux éducatifs pour un continuum de services éducatifs offerts aux enfants de 0 à 8 ans. Elle s'inscrit dans la vision de la Politique de la réussite éducative (ex.: agents de transition).	Enfants de 0 à 8 ans
Politique gouvernementale de prévention en santé (2018)	MEES Famille	Cette politique vise l'amélioration de l'état de santé et de la qualité de vie de la population. Par le renforcement des compétences permettant des choix éclairés et la multiplication des occasions offertes d'être actif et de manger sainement, elle soutient les actions qui favorisent la santé et le bien-être des jeunes.	Ensemble de la population

Nom	Responsabilité	Description	Population visée
Programme national de santé publique 2015-2025	MSSS MEES	Ce programme définit l'offre de services de santé publique en vue de maintenir et d'améliorer la santé de la population. Dans les écoles, la mise en œuvre d'actions de promotion de la santé et de prévention doit se faire selon l'approche École en santé.	Ensemble de la population
Plan d'action en santé mentale 2015-2020 Faire ensemble autrement	MSSS MEES Famille	Ce plan d'action est orienté vers les soins et les services coordonnés pour les personnes atteintes d'un trouble ou d'une maladie mentale. Il comprend des activités de prévention pour les groupes à risque.	Personnes atteintes et leurs proches
Plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation Ensemble contre l'intimidation 2015-2018 (reconduit jusqu'en 2020)	Coordonné par le ministère de la Famille	Ce plan d'action comporte 56 mesures visant à prévenir et à contrer l'intimidation dans tous les milieux. Ces mesures sont portées par 16 ministères et organismes gouvernementaux. Plusieurs d'entre elles ciblent de façon plus précise le milieu scolaire et portent sur la promotion des comportements prosociaux, sur la prévention de l'intimidation et sur l'intervention.	Ensemble de la population
Orientations ministérielles relatives au programme-services destiné aux jeunes en difficulté 2017-2022, Vers une meilleure intégration des services pour les jeunes en difficulté et leur famille	MSSS	Ces orientations permettent, notamment, de mieux encadrer les efforts des établissements dans la mise en place d'un réseau de services intégrés pour la jeunesse et dans la consolidation d'une offre de service répondant, de façon adéquate et en temps opportun, à l'ensemble des besoins des jeunes et de leur famille.	Jeunes et leur famille
Programme Agir tôt (2019)	MSSS	Ce programme vise à détecter le plus tôt possible les écarts potentiels de développement de l'enfant par rapport aux enfants du même groupe d'âge, à dresser le profil de développement de l'enfant et à offrir les services qui correspondent aux besoins de l'enfant et à sa famille. Il prévoit le déploiement progressif d'une plateforme numérique pour le dépistage dans l'ensemble des régions du Québec.	Enfants de 0 à 5 ans
Autres initiatives pour contrer la discrimination	Divers ministères et organismes gouvernementaux	Plusieurs autres politiques et plans d'action visent à contrer la discrimination envers les personnes handicapées (OPHQ), les Autochtones (SAA), les personnes LGBTQ (MJQ) et les personnes issues de l'immigration (MIFI).	Ensemble de la population

Annexe 6

Sommaire des recommandations

Pour le bien-être des enfants à l'école,
le Conseil formule les recommandations suivantes :

N ^{os}	Recommandations	Acteurs concernés
Axe 1 : Considérer l'enfant comme acteur de son bien-être		
1	De prendre leur place, c'est-à-dire de s'impliquer dans l'école en fonction de leurs champs d'intérêt, de participer activement aux décisions et d'exprimer leurs besoins, leurs inquiétudes et leurs rêves.	Enfants
2	D'accompagner les enfants et de leur faire connaître et reconnaître leurs droits, de leur donner une voix au moment de prendre des décisions qui les concernent.	Équipes-écoles
Axe 2 : Développer les compétences sociales et émotionnelles des enfants		
3	De rendre explicite et obligatoire le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants et de considérer l'acquisition de ces compétences comme un savoir-être qui se développe dans toutes les sphères d'activités de l'école, y compris au service de garde en milieu scolaire.	Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
Axe 3 : Fournir des ressources d'aide psychosociale accessibles, universelles et disponibles au moment opportun		
4	De modifier le mode de financement des services aux EHDAA de manière à minimiser les évaluations administratives réalisées par le personnel professionnel attitré aux services complémentaires.	Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
5	D'assurer la disponibilité des ressources professionnelles et techniques pour accompagner le personnel scolaire et venir en aide aux enfants dans leur environnement (la classe et le service de garde en milieu scolaire).	Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et ministre de la Santé et des Services sociaux
6	En collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, de rendre disponibles les services de première ligne, de les rapprocher de l'école et de mettre en place des services souples d'intervention psychosociale qui peuvent agir de manière diligente auprès des enfants et des familles, que les enfants soient ou non identifiés, qu'ils aient des besoins prolongés ou ponctuels.	
7	De revoir le mandat des psychologues scolaires et autre personnel professionnel concerné, afin de les dégager des évaluations de nature administrative et de leur permettre ainsi d'agir en priorité en soutien aux enfants ainsi qu'aux intervenantes et aux intervenants.	Commissions scolaires ou futurs centres de services scolaires
8	De s'assurer que les différentes instances disposent de moyens qui leur permettent de partager les renseignements nécessaires pour répondre aux besoins de l'enfant et de voir à son bien-être de façon éthique et dans le respect de la confidentialité.	Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, ministre de la Santé et des Services sociaux et ministre de la Famille

N ^{os}	Recommandations	Acteurs concernés
Axe 4: Soutenir le développement professionnel pour le bien-être des enfants et du personnel scolaire		
9	De s'assurer que le prochain référentiel de compétences de la profession enseignante comporte des éléments visant le bien-être des enfants et, plus particulièrement, le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants et du personnel enseignant.	Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
10	En collaboration avec le Fonds de recherche du Québec – Société et culture, de soutenir la recherche sur le terrain par la création d'un programme de subvention de type «Action concertée» portant sur le bien-être à l'école primaire dans lequel les milieux de pratique seront en interaction constante avec les équipes de recherche pour trouver des solutions innovantes aux problématiques soulevées.	
11	De promouvoir et de soutenir l'expérimentation de pratiques prometteuses ou innovantes favorables au développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants et d'évaluer les mesures en place dans une optique d'amélioration de leur bien-être.	
12	De maintenir, de bonifier ou d'ajuster la formation initiale et continue du personnel éducateur en service de garde en milieu scolaire et du personnel enseignant, de manière à mettre un accent particulier sur le caractère émotionnel et affectif des relations adulte enfants à l'école et le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants et des adultes.	Établissements d'enseignement collégial et universitaire
13	De s'assurer que les mesures appropriées de formation et d'accompagnement au regard des compétences sociales et émotionnelles soient mises à la disposition du personnel scolaire.	Commissions scolaires ou futurs centres de services scolaires et directions d'école
14	De faire du bien-être à l'école une responsabilité collective où chaque personne s'engage dans un processus de développement professionnel lié à ses propres compétences sociales et émotionnelles et à celles des enfants.	Équipes-écoles
Axe 5: Collaborer pour partager une compréhension commune des besoins de l'enfant et assurer une réponse concertée à ces besoins		
15	D'assurer un leadership fort pour une collaboration interréseaux qui soutienne la mise en place de mécanismes de concertation à la fois formels, simples et souples en vue de permettre un dialogue constant entre les acteurs à l'échelle locale ou à l'intérieur d'un territoire donné. Cette concertation, centrée sur les besoins des enfants et de leur famille, doit permettre d'apporter des solutions concrètes aux problèmes vécus.	Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, ministre de la Santé et des Services sociaux et acteurs locaux et régionaux des deux réseaux
16	De partager les responsabilités et de définir clairement les rôles de chacun, afin d'offrir un soutien qui réponde aux besoins des enfants en classe et au service de garde en milieu scolaire.	Directions d'école en collaboration avec les équipes-écoles
17	En collaboration avec les parents, d'établir et de mettre en place des mécanismes simples de communication et de concertation dans une perspective de coéducation.	
18	En collaboration avec les organismes de la communauté, d'établir des partenariats en fonction des besoins du milieu, dans le respect de l'autonomie et de la mission de chacun.	

Bibliographie

Allaire-Duquette, Geneviève, Lorie-Marlène Brault Foisy et Jean-Sébastien Dion (2014). Résumé de livre: « Sousa, D. A. et Tomlinson, C. A. (2013). "Comprendre le cerveau pour mieux différencier: adapter l'enseignement aux besoins des apprenants grâce aux apports des neurosciences" », *Revue Neuroéducation*, vol. 3, n° 1, p. 20-27.

Allen, Kelly-Ann, Margaret L. Kern, Dianne Vella-Brodrick, John Hattie et Lea Waters (2016). « What Schools Need to Know About Fostering School belonging: A Meta-analysis », *Educational Psychology Review*, vol. 30, n° 1, p. 1-34.

Amad, Ali (2014). *Étude de la plasticité cérébrale en psychiatrie à partir de plusieurs modèles pathologiques: le trouble de personnalité borderline et les hallucinations*, Thèse soutenue le 30 septembre 2014 pour l'obtention du grade de docteur – Discipline: neuroscience, Lille (France), École doctorale Biologie-Santé, Université de Lille, 130 p.

Anaut, Marie (2006). « L'école peut-elle être facteur de résilience? », *EMPAN*, vol. 3, n° 63, p. 30-39, réf. de janvier 2020, <https://www.cairn.info/revue-empan-2006-3-p-30.htm>.

Anisef, Paul, Karen Robson, Reana Maier et Robert S. Brown (2017). *Insécurité alimentaire et résultats scolaires: cap sur les élèves du TDSB*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 63 p., réf. de février 2020, http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Formatted_Impact%20of%20Food%20Insecurity_FINAL-f_REVISED.pdf.

Archambault, Isabelle (2019). *Comment favoriser le bien-être des enfants à l'école?*, Conférence présentée à la réunion de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire du Conseil supérieur de l'éducation, 19 mars 2019.

Archambault, Isabelle et Elizabeth Olivier (2018). « L'engagement des élèves à l'école », dans Nadia Rousseau et Gaëlle Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 31-46.

Archambault, Isabelle, Michel Janosz, Sophie Pascal, Aurélie Lecoq, Mélissa Goulet et Sandra L. Christenson (2016). « Évaluation de l'efficacité du programme d'intervention Check and Connect à l'école primaire », *Revue de psychoéducation*, vol. 45, n° 2, 2016, p. 343-369.

Archambault, Jean et Roch Chouinard (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*, 4^e éd., Montréal, Chenelière éducation, 334 p.

Archambault, Jean et Roch Chouinard (2006). « Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre? », dans Benoît Galand, Étienne Bourgeois et Jean Archambault, *(Se) motiver à apprendre*, 1^{re} éd., Paris, Presses universitaires de France, p.135-144.

Armand, Françoise, Marie-Paule Lory et Cécile Rousseau (2013). « Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil », *Lidil*, vol. 48, p.37-55.

Armstrong, Laura Lynne (2018). *Favoriser la résilience et la santé mentale des enfants*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario, 11 p., réf. de novembre 2019, http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/brief_3_resilience_fr.pdf.

Association canadienne pour la santé mentale et The Alberta Teachers' Association (2017). *Empathie et bienveillance à l'école*, [s. l.], The Alberta Teachers' Association; Canadian Mental Health Association; Global, 40 p., réf. de janvier 2020, <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Human-Rights-Issues/COOR-79eF%20Empathie%20et%20bienveillance%20a%20l%27ecole%202017%2002.pdf>.

Association du Barreau canadien (2020). *Trousse d'outils sur les droits de l'enfant : convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies*, réf. de février 2020, <https://www.cba.org/Publications-Resources/Practice-Tools/Child-Rights-Toolkit/overarchingFramework/UN-Convention-on-the-Rights-of-the-Child?lang=fr-ca>.

Astolfi, Jean-Pierre (2017). *L'erreur, un outil pour enseigner*, 12^e éd., Paris, ESF éditeur, 117 p.

Astor, Ron Avi, Rami Benbenishty et Jose Nuñez Estrada (2009). « School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools », *American Educational Research Journal*, vol. 46, n° 2, p.423-461.

Aumètre, Florence (2017). *La participation à des loisirs organisés durant l'enfance : un examen longitudinal des impacts sur le fonctionnement social et scolaire*, Thèse de doctorat en psychologie, Montréal, Université du Québec à Montréal, 124 p., réf. de février 2020, <https://archipel.uqam.ca/11071/1/D3365.pdf>.

Bailly, Daniel (2007). « Aspects biologiques du stress et de l'adaptation : vers une nouvelle approche de l'anxiété », dans Pierluigi Graziani, Marc Hautekèete, Stéphane Rusinek et Dominique Servant (dir.), *Stress, anxiété et trouble de l'adaptation*, Paris, Masson, p.29-50.

Baraldi, Rosanna, Katrina Joubert et Monique Bordeleau (2015). *Portrait statistique de la santé mentale des Québécois: résultats de l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes – Santé mentale 2012*, Portrait chiffré, Québec, Institut de la statistique du Québec, 135 p., réf. de juillet 2019, http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01671FR_portrait_sante_mentale2015H00F00.pdf.

Barlow, David H. (2004). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*, 2^e éd., New York, Guilford Press, 704 p.

Barrett, Peter, Alberto Treves, Tigran Shmis, Diego Ambasz et Marla Ustinova (2019). *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence*, Washington (D.C.), World Bank Group. 51 p., réf. de décembre 2019, <http://documents.worldbank.org/curated/en/853821543501252792/pdf/132579-PUB-Impact-of-School.pdf>.

Barrett, Peter, Yufan Zhang, Fay Davies et Lucinda Barrett (2015). *Clever classrooms: Summary report of the HEAD Project (Holistic Evidence and Design)*, Manchester (U.K.), University of Salford, 51 p., réf. de janvier 2020, <http://usir.salford.ac.uk/35221/>.

Baurain, Céline et Nathalie Nader-Grosbois (2011). « Élaboration et validation d'un dispositif méthodologique pour l'observation de la régulation socioémotionnelle chez l'enfant », *Enfance*, n°2, p. 179-211.

Beaulieu, Julie (2018). *L'anxiété chez les jeunes: mieux comprendre pour agir*, UQAR-Info, réf. de février 2020, <https://www.uqar.ca/nouvelles/uqar-info/2399-l-anxiete-chez-les-jeunes-mieux-comprendre-pour-agir>.

Beaumont, Claire (2019). *Renforcer les habiletés socio-émotionnelles de chaque jeune: un cadeau pour la vie*, Présentation dans le cadre des 23^e Journées annuelles de santé publiques (JASP 2019), 29 novembre 2019, 12 p., réf. de mars 2019, https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/jasp/archives/2019/jasp2019_detresse_anxiete_claire_beaumont.pdf.

Beaumont, Claire (2018). *La contribution des adultes pour un climat scolaire relationnel et bienveillant*, Communication dans le cadre du colloque « Climat scolaire et école bienveillante », Lausanne, Suisse, février 2018, 22 p.

Beaumont, Claire (2016). *Ensemble pour de saines habitudes de vie relationnelles à l'école*, Journée annuelle d'étude, Actes du colloque de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu de travail (22 novembre 2016, Université Laval), Québec, Université Laval, 16 p.

Beaumont, Claire (2009). « Trois années d'évaluation d'un programme de réduction des conduites agressives auprès d'élèves de 12 à 17 ans présentant de graves problèmes de comportement », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 31, n° 1, p. 117-134.

Beaumont, Claire, Danielle Leclerc et Éric Frenette (2018). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec: évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*, Rapport du groupe de recherche SÉVEQ, Québec, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval, 56 p., réf. de septembre 2019, https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/RAPPORT-FINAL-2013-2015-2017.pdf.

Beaumont, Claire, Éric Frenette et Danielle Leclerc (2016). « Les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves: distinctions selon le sexe et l'ordre d'enseignement », *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, n° 1, juillet, p. 65-95.

Beaumont, Claire, Danielle Leclerc, Éric Frenette et Marie-Ève Proulx (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec*, Rapport du groupe de recherche SÉVEQ, Québec, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval, 161 p., réf. de mars 2020, http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/okSeptembre_2014_-_Rapport_Seveq_Violence_Ecole.pdf.

Beaumont, Claire et Natalia Garcia (2018). « La formation initiale des futurs enseignants du primaire les prépare-t-elle à soutenir le développement socioémotionnel de leurs élèves? », Colloque Innovation 2018 (Lausanne, Suisse), Québec, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, 18 p.

Bélanger, Jean, François Bowen, Sylvie Cartier, Nadia Desbiens, Isabelle Montésinos-Gelet et Louis Turcotte (2012). « L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire: réflexions sur un cadre théorique intégrateur », *Éducation et francophonie*, vol. 40, n° 1, p. 56-75.

Bélanger, Marianne (2017). « Introduction — Parlons de douance au Québec », *Psychologie Québec*, septembre 2017, réf. de février 2020, <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/parlons-de-douance-au-quebec>.

Berger, Christian, Lidia Alcalay, Alejandra Torretti et Neva Milicic (2011). « Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach », *Psicologia: reflexao e critica*, vol. 24, n° 2, p. 344-351.

Bergeron, Léna, Nadia Rousseau et Martine Leclerc (2011). « La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p.87-104.

Bissonnette, Steve, Clermont Gauthier et Mireille Castonguay (2016). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*, Québec, Chenelière éducation, 272 p.

Blanchette Sarrasin, Jérémie (2018). *Prévalence et origine de certains neuromythes chez les enseignants du Québec*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 140 p.

Blaya, Catherine et Laurier Fortin (2011). « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 1, n° 40, p. 1-26.

Blondiaux, Isabelle (2018). *La littérature peut-elle soigner? : la lecture et ses variations thérapeutiques*, Paris, Honoré Champion éditeur, n° 35, 199 p.

Bluteau, Jonathan (2019). « Données probantes? Pratiques prometteuses? Meilleures pratiques? Pratiques innovantes? Il y a de quoi s'y perdre! », Présentation dans le cadre de la Journée d'étude du CEAP, *Les données probantes en éducation : existent-elles vraiment?*, 5 avril 2019.

Bluteau, Jonathan (2017). *Validation d'un programme de développement de compétences pour faire face au stress chez des adolescents présentant des troubles interiorisés*, Thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 322 p., réf. de février 2020, <http://depot-e.uqtr.ca/8162/1/031873485.pdf>.

Bluteau, Jonathan, Solène Aubenas, France Dufour et Laurence Carrier (2019). « La classe flexible est-elle un passage de mode? », *La Foucade*, vol. 20, n° 1, p. 19-20.

Bluteau, Jonathan et Michelle Dumont (2014). « L'anxiété et le stress de performance » dans Line Massé, Nadia Desbiens et Catherine Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, 2^e éd., Montréal, Gaëtan Morin Éditeur p.33-46.

Boniwell, Ilona (2018). *Pour une éducation positive : renforcer le bien-être et la résilience émotionnelle des enfants*, Conférence d'ouverture, 7^e Conférence mondiale « Violence à l'école et politiques publiques » et du 7^e Congrès biennal du CQJDC, Québec, 25 avril 2018.

Bonnet, Pierre-André (2009). *La bibliothérapie en médecine générale : médecine humaine et pathologie*, Aix-en-Provence (France), Université de la Méditerranée — Aix-Marseille II, 99 p.

Bonvin, Patrick (2012). « Une rupture dans la trajectoire scolaire : le cas du redoublement », dans Pierre Curchod, Pierre-André Doudin et Louise Lafortune (dir.), *Les transitions scolaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.195-218.

Bonvin, Patrick et Nancy Gaudreau (2015). « Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 37, n° 3, p.480-500.

Borst, Grégoire (2019). « Comment fonctionne le cerveau », *Futuribes*, vol. 2019/1, n° 428, p.53-62.

Bosworth, Kris, Lysbeth Ford et Diley Hernandaz (2011). « School climate factors contributing to student and faculty perceptions of safety in select Arizona schools », *Journal of School Health*, vol. 81, n° 4, p.194-201.

Bouchard, Caroline (dir.) (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 495 p.

Bouchard, Caroline et Nathalie Fréchette (dir.) (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 554 p.

Bouffard, Thérèse (2018). *Interdépendance des systèmes affectif, motivationnel et cognitif de l'élève*, Conférence présentée à la réunion de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire du Conseil supérieur de l'éducation, 18 avril 2018.

Bouffard, Thérèse, Audrey Marquis-Trudeau et Carole Vezeau (2015). « Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève », *Éducation et francophonie*, vol. 43, n° 2, p.113-134.

Bouffard, Thérèse, Carole Vezeau, Roch Chouinard et Geneviève Marcotte (2006). « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire », *Revue française de pédagogie*, n° 155, avril-juin, p.9-20.

Bourdon, Marie-Claude (2018). « Un antidépresseur naturel », *Actualités UQAM*, 27 septembre 2018, réf. de mars 2019, <https://www.actualites.uqam.ca/2018/activite-physique-antidepresseurnaturel>.

Bouterfas, Naouële (2014). *Vers un modèle de la santé psychologique au travail des agents du social et de l'insertion : quels inducteurs organisationnels, psychosociaux et personnels sur le bien-être, la détresse et l'épuisement*, Thèse de doctorat, Lille (France), Université Charles-de-Gaulle, 322 p., réf. de juillet 2019, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01199389/document>.

Bowen, François et Judith Beaulieu (2020). *Favoriser et consolider les apprentissages socio-émotionnels avec la littérature jeunesse*, réf. de janvier 2020, <https://continuum.umontreal.ca/favoriser-les-apprentissages-avec-la-litterature-jeunesse/>.

Bowen, François, Caroline Levasseur, Claire Beaumont, Éric Morissette et Paula St-Arnaud (2018). « La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation », dans *Rapport québécois sur la violence et la santé*, Québec, Institut national de santé publique du Québec, p. 200-228, réf. de novembre 2019, https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380_chapitre-7.pdf.

Brien, Maryse (2011). *La satisfaction des trois besoins fondamentaux peut-elle contribuer à la performance? L'apport de la santé psychologique*, Thèse de doctorat en psychologie du travail et des organisations, Montréal, Université de Montréal, 179 p., réf. de juillet 2019, https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/7103/Brien_Maryse_2011_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y.

Bronfenbrenner, Urie (1986). « The Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research and Perspectives », *Developmental Psychology*, vol. 22, n° 6, p. 723-742.

Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Cambridge (Mass.); London (England), Harvard University Press, 330 p.

Brunette, Marie-Michelle (2013). *Les émotions liées à la production d'erreurs en contexte scolaire chez les élèves du primaire*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal, 124 p.

Burns, Tracey et Francesco Gottschalk (dir.) (2019). *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*, Educational Research and Innovation, Paris, OECD Publishing, 284 p.

Buyse, Evelien, Karine Verschueren, Sarah Doumen, Jan Van Damme et Frederik Maes (2008). « Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate », *Journal of School Psychology*, vol. 46, n° 4, p.367-391.

Cabecinha-Alati, Sarah, Gabrielle O'Hara, Heather Kennedy et Tina Montreuil (2019). « Parental Emotion Socialization and Adult Outcomes: The Relationships Between Parental Supportiveness, Emotion Regulation, and Trait Anxiety », *Journal of Adult Development*, Sept., réf. de mars 2020, <https://doi.org/10.1007/s10804-019-09340-1>.

Cabecinha-Alati, Sarah, Hagit Malikin et Tina Montreuil (2020). « Emotion Regulation and Personality as Predictors of Mothers' Emotion Socialization Practices », *Journal of Family Relations*.

Cadieux, Alain (2003). « Concept de soi et comportements en classe d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle: une étude longitudinale », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 14, n°2, p.121-137.

Cadoret, Geneviève et Caroline Bouchard (2019). « Le cerveau, chef d'orchestre des apprentissages et du développement global de l'enfant », dans Caroline Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p.77-100.

Cartier, Sylvie (2019). *Apprentissage autorégulé: l'élève au centre de ses apprentissages*, Conférence présentée à la réunion de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire du Conseil supérieur de l'éducation, 9 mai 2019.

Castro Fonseca, Antonio et Sean Perrin (2011). « The clinical phenomenology and classification of the child and adolescent anxiety », dans Wendy K. Silverman et Andy P. Field, *Anxiety disorders in children and adolescents*, 2^e éd., Cambridge (Angleterre): Cambridge University Press, p.25-55.

Cefai, Carmel, Paul. A. Bartolo, Valeria Cavioni et Paul Downes (2018). « Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence », *NESET II Analytical report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 140 p., réf. de novembre 2019, https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/29098/1/Strengthening_social_and_emotional_education_as_a_core_curricular_area_across_the_EU.pdf.

Cemalcilar, Zeynep (2010). « Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging », *Applied Psychology*, vol. 59, n°2, p.243-272.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2019). *Les activités parascolaires, Dossier thématique*, réf. de mars 2020, <http://rire.ctreq.qc.ca/2019/04/les-activites-parascolaires-dt/>.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2018). *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*, Québec, CTREQ, 53 p., réf. de janvier 2020, <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/08/CTREQ-Projet-Savoir-Transitions-scolaires.pdf>.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2016). *Améliorer les relations humaines grâce à la zoothérapie*, réf. de février 2020, <http://rire.ctreq.qc.ca/ameliorer-les-relations-humaines-grace-a-la-zoothérapie/>.

Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal (2018). *Portrait des jeunes montréalais de 6^e année: résultats de l'enquête TOPO 2017 de la Direction régionale de santé publique*, Montréal, Le Centre, 35 p., réf. de décembre 2018, https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user_upload/Uploads/tx_asssmpublications/pdf/publications/9782550812258.pdf.

Chaput, Jean-Philippe, Casey E. Gray, Veronica J. Poitras, Valerie Carson, Reut Gruber, Timothy Olds, Shelly K. Weiss, Sarah Connor Gorber, Michelle E. Kho et Margaret Sampson (2016). « Systematic review of the relationships between sleep duration and health indicators in school-aged children and youth », *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, vol. 41, n° 6, p. S266-S282.

Clark, David A. et Aaron T. Beck (2010). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Sciences and practice*, New York, Guilford Press, 628 p.

Cocullo, Marie-Léa (2014). *Performer... sans anxiété: programme d'intervention pour réduire l'anxiété de performance en milieu scolaire*, Rapport d'intervention présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du grade maître ès sciences (M. Sc.) en psychoéducation (Psed.), Montréal, Université de Montréal, 119 p.

Cohen, Jonathan, Elisabeth M. McCabe, Nicholas M. Michelli et Terry Pickeral (2009). « School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education », *Teachers College Record*, vol. 111, n° 1, janvier, p. 180-213.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *The 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*, Chicago, CASEL, 75 p.

Collie, Rebecca J., Jennifer D. Shapka et Nancy E. Perry (2012). « School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy », *Journal of educational psychology*, vol. 104, n° 4, p. 1189.

Conseil de la famille et de l'enfance (2007). *Transitions familiales: le rapport 2005-2006 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*, Québec, Le Conseil, 230 p., réf. février 2020, https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cfe_rapport_COF_0506.pdf.

Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick (2015). *Favoriser la résilience dans les écoles et les collectivités du Nouveau-Brunswick*, Moncton (N.-B.), Le Conseil, 53 p., réf. de février 2020, <https://csnb.ca/sites/default/files/publications-attachments/favoriser-la-resilience-dans-les-ecoles-et-les-collectivites-nb-2016011.pdf>.

Conseil du médicament (2011). *Étude de l'usage concomitant des antipsychotiques: volet II*, Québec, Le Conseil, 41 p., réf. de mars 2020, https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/CDM/Etudes/CdM-Etude-AP-volet2-201101.pdf?sword_list%5B0%5D=jeunes&sword_list%5B1%5D=antipsychotiques&no_cache=1.

Conseil du médicament (2009). *Étude sur l'usage concomitant des antipsychotiques: volet I*, Québec, Institut national d'excellence en santé et services sociaux, 58 p., réf. de février 2020, <https://www.inesss.qc.ca/nc/publications/publications/publication/etude-sur-lusage-concomitant-des-antipsychotiques-volet-i.html>.

Conseil supérieur de l'éducation (2019a). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 40: huit recommandations pour une gouvernance scolaire au service de la réussite éducative*, Québec, Le Conseil, 44 p., réf. de février 2020, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/50-0522-ME-gouvernance-pl40.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2019b). *Les périodes de détente ou les récréations au primaire: projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Québec, Le Conseil, 23 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0515-AR-recreations.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*, Québec, Le Conseil, 95 p., réf. de février 2020, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0508-RF-evaluer-compte-vraiment-REBE-16-18.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, Québec, Le Conseil, 155 p. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec, Le Conseil, 100 p., réf. de février 2020, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/2016-10-remettre-le-cap-sur-lequite-rapport-etats-besoins-2014-2016.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Québec, Le Conseil, 219 p., réf. de février 2020, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante-50-0483.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple mission d'accès, de qualité et de continuité des services*, Québec, Le Conseil, 141 p., réf. de février 2020, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2012-10-mieux-accueillir-et-eduquer-les-enfants-dage-prescolaire.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*, Québec, Le Conseil, 116 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2010/03/50-0467-AV-reflexion-devoirs-ecole-primaire.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*, Québec, Le Conseil, 80 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2009/10/50-9464-AV-ecole-secondaire-qui-sadapte.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*, Québec, Le Conseil, 140 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0452-AV-services-de-garde-scolaire.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Sainte-Foy (Québec), Le Conseil, 124 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0446-AV-souffle-profession-enseignante.pdf>.

Cormier, Nathalie (2018). *Projet de recherche sur l'adaptation de l'enseignement pour les élèves doués dans les écoles québécoises*, essai, Sherbrooke (Québec), Université de Sherbrooke, 57 p., réf. de février 2020, https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/13321/Cormier_Nathalie_MEd_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

Côté-Lussier, Carolyn et Caroline Fitzpatrick (2016). « Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement », *Journal of Adolescent Health*, vol. 58, n° 5, p. 543-550.

Coutu, Sylvain, Caroline Bouchard, Marie-Josée Émard et Gilles Cantin (2012). « Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant », dans Jean-Pascal Lemelin, Marc A. Provost, George M. Tarabulsky, André Plamondon et Caroline Dufresne, *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent — Tome 1: les bases du développement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.139-183, réf. de février 2020, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=4796632>.

Couture, Caroline (2019). « Comment établir et conserver une relation de qualité avec un élève manifestant des symptômes de TDAH? », *La foucade*, vol. 19, n°2, juin, p.42-44, réf. de janvier 2020, https://www.cqjdc.org/foucade/Foucadev_19n2_juin2019.pdf.

Couture, Caroline et Marie-France Nadeau (2013). « Les interventions comportementales », dans Line Massé, Nadia Desbiens et Catherine Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, p.209-228.

Couture, Hugo (2019). *La santé mentale des enfants et des adolescents: données statistiques et enquêtes recensées*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 24 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/03/50-0512-ER-sante-mentale-enfants-ado.pdf>.

Cuisinier, Frédérique et Francisco Pons (2011). « Émotions et cognition en classe », *Archives-ouvertes.fr*, p. 1-13, réf. de décembre 2019, https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604/file/Cuisinier_Pons_2011_Les_emotions_et_cognition_en_classe.pdf.

Curchod-Ruedi, Denise et Christiane Chessex-Viguet (2012). « De la famille au cycle initial de la scolarité: rupture ou transition? », dans Pierre Curchod, Pierre-André Doudin et Louise Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.13-31.

Cozolino, Louis (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing attachment and learning in the classroom*, New York, Norton Professional Books, 440 p.

Dagenais-Desmarais, Véronique (2010). *Du bien-être psychologique au travail: fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit*, Thèse de doctorat en psychologie du travail et des organisations, Montréal, Université de Montréal, 190 p., réf. de juillet 2019, https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3916/Dagenais-Desmarais_Veronique_2010_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

Davis, Heather A. (2003). « Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development », *Educational Psychologist*, vol. 38, n° 4, p. 207-234.

Debarbieux, Éric (2015). *Climat scolaire et prévention de la violence*, réf. de novembre 2018, <https://www.universitedepaix.org/climat-scolaire-et-prevention-de-la-violence>.

Debarbieux, Éric, Nathalie Anton, Ron Avi Astor, Rami Benbenishty, Claude Bisson-Vaivre, Jonathan Cohen, André Giordan, Bernard Hugonnier, Nadine Neulat et Rosario Ortega Ruiz (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale — MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École, 25 p., réf. de février 2020, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf>.

Debarbieux, Éric et Catherine Blaya (2009). « Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par "l'évidence" ? », *Criminologie*, vol. 42, n° 1, p. 13-31.

Deci, Edward L., Richard Koestner et Richard M. Ryan (1999). « A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation », *Psychological Bulletin*, vol. 125, n° 6, p. 627-668.

Deci, Edward L. et Richard M. Ryan (2008). « Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie », *Canadian Psychology*, vol. 49, n° 1, p. 24-34, réf. de février 2020, https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_DeciRyan_CanPsy_French.pdf.

Deci, Edward L. et Richard M. Ryan (2000). « The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior », *Psychological Inquiry*, vol. 11, p. 227-268.

Dégeilh, Fanny, Annie Bernier, Élizabel Leblanc et Véronique Daneault (2018). « Quality of maternal behavior during infancy predicts functional connectivity between default mode network and salience network 9 years later », *Developmental Cognitive Neuroscience*, vol. 34, n° 2018, p. 53-62.

Denault, Anne-Sophie, Véronique Dupéré, Sophie Lapierre, Éliane Thouin et Fabrice Vil (2019). *Les meilleures pratiques en matière d'activités parascolaires*, un guide préparé en partenariat université-communauté, 8 p., réf. de février 2020, http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/06/Fin_guide_7_juin.pdf.

Déry, Michèle, Mélanie Lapalme, Jadzia Jagiellowicz, Martine Poirier, Caroline Temcheff et Jean Toupin (2017). « Predicting Depression and Anxiety from Oppositional Defiant Disorder Symptoms in Elementary School-Age Girls and Boys with Conduct Problems », *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 48, n° 1, p.53-62.

Desrosiers, Hélène, Christa Japel, Pooja R. P. Singh et Karine Tétreault (2012). « La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire », *L'ELDEQ 1998-2010 en bref*, vol. 6, n° 2, juin, p. 1-31, réf. de janvier 2020, https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/ELDEQ_fasc6no2.pdf .

Dewald, Julia F., Anne M. Meijer, Frans J. Oort, Gerard A. Kerkhof et Susan M. Bögels (2010). « The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review », *Sleep medicine reviews*, vol. 14, n° 3, p.179-189.

Diaz-Vicario, Anna et Joaquín Gairín Sallán (2017). « A comprehensive approach to managing school safety: Case studies in Catalonia, Spain », *Educational Research*, vol. 59, n° 1, p.89-106.

Diener, Ed, Eunkook Suh, Richard E. Lucas et Heidi Smith (1999). « Subjective Well-Being: Three Decades of Progress », *Psychological Bulletin*, vol. 125, n° 2, p.276-302, réf. de septembre 2019, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2199216.

Dickerson, Sally et Margaret E. Kemeny (2004). « Acute stressors and cortisol responses: A theoretical integration and synthesis of laboratory research », *American Psychological Association*, vol. 130, n° 3, p.355-391.

Dionne, Frédérick et Stéphanie Bergevin (2018). « Les pensées et les émotions difficiles en contexte scolaire », dans Nadia Rousseau et Gaëlle Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.281-298.

Doré, Isabelle et Jean Caron (2017). « Santé mentale : concepts, mesures et déterminants », *Santé mentale au Québec*, vol. 42, n° 1, printemps, p.125-145, réf. de juillet 2019, <https://www.erudit.org/en/journals/smq/2017-v42-n1-smq03101/1040247ar.pdf>.

Dornhecker, Marianela, Jamilia J. Blake, Mark Benden, Hongwei Zhao et Monica Wendel (2015). « The Effect of Stand-biased Desks on Academic Engagement: An Exploratory Study », *International Journal of Health Promotion and Education*, vol. 53, n°5, p.1-10.

Ducharme, Jean-François (2015). « En classe de neuroéducation », *Actualités UQAM*, 11 novembre, réf. de mars 2020, <https://www.actualites.uqam.ca/2015/neuroeducation-maximiser-potentiel-cerveau-eleves>.

Dugas, Claude (2017). « Chez les 4-5 ans, bilan de l'intervention "Bouger pour bien se développer" » dans *Sédentarité, inactivité physique et santé: vers une nouvelle approche?*, 21^e Journées annuelles de santé publique (2017).

Dugas, Claude et Mathieu Point (2012). *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans*, Rapport de recherche, 77 p., réf. de novembre 2019, https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC996/F142972850_Rapport_final_VersionF_vrier_2012final.pdf.

Dumont, Michelle (2018). « La gestion du stress en contexte scolaire », dans Nadia Rousseau et Gaëlle Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.241-260.

Durlak, Joseph A., Roger P. Weissberg, Allison B. Dymnicki, Rebecca D. Taylor et Kriston B. Schellinger (2011). « The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions », *Child development*, vol. 82, n° 1, p.405-432.

Duval, Stéphanie et Caroline Bouchard (2019). « Agir et interagir pour comprendre le monde », dans Caroline Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.209-255.

Duval, Stéphanie et Caroline Bouchard (2013). « Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 16, n°2, p.147-181, réf. de décembre 2019, <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2013-v16-n2-ncre01756/1029145ar/>.

Elias, Maurice J. et Harriett Arnold (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*, Thousand Oaks (Calif.), Corwin Press, 296 p.

Engert, Veronika, Roman Linz et Joshua A. Grant (2019). « Embodied stress: The psychological resonance of psychosocial stress », *Psychoneuroendocrinology*, vol. 105, juillet, p.138-146.

Erkens, Valerie A., Urs M. Nater, Jürgen Hennig et Jan A. Häusser (2019). « Social identification and contagious stress reactions », *Psychoneuroendocrinology*, vol. 2012, mars, p.58-62.

Espinosa, Gaëlle (2016). « Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie », *Recherches en Éducation*, p.2-15, réf. de décembre 2019, https://www.researchgate.net/publication/320487585_Affectivite_relation_enseignante-eleve_et_rapport_a_l%27enseignante_contribution_a_une_reflexion_sur_les_caracteristiques_d%27une_relation_reussie.

Favre, Daniel (2003). « Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages », *Psychologie de la motivation*, vol. 36, p.100-115.

Favre, Daniel, Jacques Joly, Christian Reynaud et Luc Laurent Salvador (2009). « Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : validation d'un test pour repérer et aider les élèves à risque », *European Review of Applied Psychology*, vol. 59, n° 3, p. 211-227, réf. de mars 2020, [https://www.sciencedirect-com.tlqprox.teluq.quebec.ca/science/article/pii/S1162908809000218?via%3Dihub](https://www.sciencedirect.com.tlqprox.teluq.quebec.ca/science/article/pii/S1162908809000218?via%3Dihub).

Florin, Agnès et Philippe Guimard (2017). *La qualité de vie à l'école : comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves?*, Rapport scientifique OTC 2017, Paris, Conseil national d'évaluation du système scolaire, 77 p., réf. de février 2020, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_Florin_Guimard.pdf.

Foresight Mental Capital and Wellbeing Project (2008). *Mental Capital and Wellbeing: Making the most of ourselves in the 21st century*, Final Project Report, London (U.K.), The Government Office for Science, 332 p.

Fortin, Annabelle (2016). *Le recours au système d'émulation : relation avec le stress et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe d'enseignants du primaire*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Trois-Rivières (Québec), Université du Québec à Trois-Rivières, 129 p.

Fortin, Annabelle, Luc Prud'homme et Nancy Gaudreau (2017). « Le recours au système d'émulation : relation avec le stress et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe d'enseignants du primaire », *Les carnets de la Chaire*, vol. 3 n°2, p.1-7.

Fortin, Laurier, Amélie Plante et Marie-France Bradley (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*, Sherbrooke, Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire, 25 p.

Freeman, John, Matthew King et William Pickett (2015). *La santé des jeunes d'âge scolaire au Canada : un accent sur les relations*, Ottawa, Agence de la santé publique du Canada, réf. de mars 2020, <https://canadiensensante.gc.ca/publications/science-research-sciences-recherches/health-behaviour-children-canada-2015-comportements-sante-jeunes/alt/health-behaviour-children-canada-2015-comportements-sant%C3%A9-jeunes-fra.pdf>.

Frenette, Sylvie, Frédéric Legault et Monique Brodeur (2018). « Les stratégies de soutien à la motivation, de la théorie à la pratique », dans Sylvie Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école, le plaisir d'apprendre ensemble*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.195-210.

Galand, Benoît et Jacques Grégoire (2000). « L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29, n° 3, p.431-452.

Gallagher, Rodrigue et Marc Daigle (2008). « La problématique suicidaire chez les enfants de 12 ans et moins : l'exemple d'un programme d'intervention en milieu scolaire primaire », *Frontières*, vol. 21, n° 1, p.98-106.

Gallant, Nicolas, Nathalie Vachon, Philippe Sirois-Gaudreau, Ysendre Cozic-Fournier et Katherine Labrecque (2019). *Portrait du bien-être des jeunes au Québec*, Édition 2019, Québec; Montréal, Institut national de recherche scientifique; Observatoire Jeunes en tête, 104 p., réf. de janvier 2020, <https://fondationjeunesentete.org/data/1-ensemble-du-quebec-definitif.pdf>.

Garibaldi, Mark et Liza Josias (2015). « Designing schools to support socialization processes of students », *Procedia Manufacturing*, vol. 3, p.1587-1594.

Gaudreau, Nancy, Égide Royer, Claire Beaumont et Éric Frenette (2012). « Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves », *Canadian Journal of Education*, vol. 35, n° 1, p.82.

Gaussel, Marie (2018). « À l'école des compétences sociales », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 121, p.1-28, réf. de mars 2020, <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf>.

Gendron, Bénédicte (2008). « Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant : la figure de leadership en pédagogie », 5^e Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Brest, France, 10 p., réf. de mars 2020, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00271331/document>.

Gendron, Bénédicte (2007). « Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions », *Cahiers du CERFEE*, n° 23, p. 9-55.

Gerber, Emily B., Marcy Whitebook et Rhona S. Weinstein (2007). « At the heart of child care: Predictors of teacher sensitivity in center-based child care », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 22, n° 3, p. 327-346.

Giguère, Claudine et Hélène Desrosiers (2010). « Les milieux de garde de la naissance à 8 ans : utilisation et effets sur le développement des enfants », dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) – De la naissance à 8 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 5, fascicule 1.

Gilbert, Marie-Hélène (2009). *La santé psychologique au travail : conceptualisation, instrumentation et facteurs organisationnels de développement*, Thèse de doctorat en psychologie du travail et des organisations, Montréal, Université de Montréal, 172 p., réf. de juillet 2019, https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6369/Gilbert_Marie-Helene_2009_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Gingras, Isabelle (2007). *L'implication dans les activités parascolaires et la motivation scolaire au secondaire : une question d'équilibre*, Programme Actions concertées La persévérance et la réussite scolaires, réf. de janvier 2020, <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/prprs/pdf/prprsFiche28.pdf>.

Goguen, Suzette et Tina Montreuil (2016). « La Psychologie Scolaire au Québec Français-School Psychology in French Quebec », *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 31, n° 3, p. 219-234.

Gosselin, Marie-Joëlle et Lyse Turgeon (2015). « Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience », *Éducation et francophonie*, vol. 43, n° 2, automne, p. 50-65.

Gottfredson, Denise C. et Gary D. Gottfredson (2002). « Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey », *Journal of research in crime and delinquency*, vol. 39, n° 1, p. 3-35.

Goudreault, Marylène et Marie-Hélène Guimont (2017). *Pour réussir à l'école, mieux vaut ne pas manquer la récréation : le rôle essentiel de la récréation pour favoriser la réussite éducative et la santé des jeunes*, Montréal, Direction régionale de santé publique du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal; Commission scolaire de Montréal, 16 p., réf. de mars 2019, <https://centdegres.ca/wp-content/uploads/2017/08/dsp-recreation-fr-2017.pdf>.

Goyette, Nancy (2019). *Le bien-être et la passion en enseignement: un défi incontournable et réalisable pour les enseignants du secondaire*, Conférence présentée à la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'éducation, 15 mars 2019.

Grandgeorge, Marine (2015). « Les apports de l'animal dans le développement des enfants aux troubles du spectre autistique. » *Sens-Dessous*, n° 16, p. 17-26.

Gregor, Astrid (2005). « Examination anxiety: Live with it, control it or make it work for you? », *School Psychology International*, vol. 26, n° 5, p. 617-635.

Greenwood, Leanne et Catherine Kelly (2018). « A systematic literature review to explore how staff in schools describe how a sense of belonging is created for their pupils », *Emotional and Behavioural Difficulties*, vol. 24, n° 1, p. 3-19.

Gueguen, Catherine (2018). *Heureux d'apprendre à l'école: comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*, Paris, Les Arènes; Robert Laffont, 342 p.

Guérette, Mélissa et Laurier Fortin (2011). *Recension des écrits sur la qualité de vie à l'école*, Sherbrooke (Québec), Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire, 75 p.

Harvey, Steve, François Courcy, André Petit, Julie Judon, Mike Teed, Olivier Loiselle et Alexandre Morin (2006). *Interventions organisationnelles et santé psychologique au travail: une synthèse des approches au niveau international*, Rapport de recherche, Montréal, Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail, 49 p.

Iancu, Horia-Daniel, Mathieu Bélanger, Charles Babineau, Roger G. LeBlanc et Pier-Alexandre Poulin Nadeau (2012). « Évaluation des effets d'un cours d'éducation physique au quotidien sur le rendement académique et la condition physique des élèves du niveau primaire », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 43, n° 1-2, p. 119-148.

Ice, Megan, Amrit Thapa et Jonathan Cohen (2015). « Recognizing Community Voice and a Youth-Led School-Community Partnership in the School Climate Improvement Process », *School Community Journal*, vol. 25, n° 1, p. 9-28.

Institut canadien d'information sur la santé (2009). *Améliorer la santé des Canadiens: explorer la santé mentale positive*, Ottawa, L'Institut, 109 p.

Institut de la statistique du Québec (2020). *Population selon l'âge et le sexe*, Québec, réf. de mars 2020, https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/structure/population-quebec-age-sexe.html#tri_pop=20.

Institut de la statistique du Québec (2018). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017: portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives, Québec, L'Institut, 125 p., réf. de novembre 2018, <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfantsmaternelle-2017.pdf>.

Institut national d'excellence en santé et en service sociaux (2017a). *Les mauvais traitements psychologiques, un mal silencieux*, Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/Directeurs provinciaux 2016, Québec, L'Institut, 38 p., réf. de décembre 2019, https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/ServicesSociaux/Bilan_DPJ/INESSS_Bilan_DPJ_Mauvais_traitements_psych_2016.pdf.

Institut national d'excellence en santé et en service sociaux (2017b). *Prévalence de l'usage des médicaments spécifiques au trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) chez les Canadiens de moins de 25 ans*, Québec, L'Institut, 21 p.

Institut national de santé publique du Québec (2005). *L'approche École en santé*, Québec, Comité national d'orientation École en santé et collaborateurs, réf. de mars 2019, <http://ecoleensante.inspq.qc.ca/>.

Janosz, Michel, Sophie Pascal et Christiane Bouthillier (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires publiques québécoises: portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*, Sommaire exécutif des rapports déposés au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, 12 p.

Jeffrey, Denis (2019). *Mieux accueillir et protéger les élèves à l'école primaire*, Conférence présentée à la réunion de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire du Conseil supérieur de l'éducation, 19 mars 2019.

Joly, Jacques, Marc Tourigny et Marielle Thibaudeau (2005). « La fidélité d'implantation des programmes de prévention ou d'intervention dans les écoles auprès des élèves en difficulté de comportements », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 2, p.101-110.

Joubert, Natacha (2009). *Améliorer la santé des Canadiens: explorer la santé mentale positive*, article complémentaire sur le rapport de l'Institut canadien d'information sur la santé, Ottawa, Institut canadien d'information sur la santé, 33 p.

Karsenti, Thierry (2018). *Agir en citoyen numérique éthique et responsable: le rôle-clé des enseignants*, réf. de novembre 2019, <https://www.edcan.ca/articles/agir-en-citoyen-numerique-ethique-et-responsable/?lang=fr>.

Kemeny, Margaret E. (2009). « Psychobiological responses to social threat: Evolution of a psychological model in psychoneuroimmunology », *Brain, Behavior, and Immunity*, vol. 23, p.1-9.

Keyes, Corey L. M., Dov Shmotkin et Carol D. Ryff (2002). « The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life », *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 43, juin, p.207-222.

Konishi, Chiaki et Tracy K. Y. Wong (2018). « Relationships and School Success: From a Social-Emotional Learning Perspective », dans Blandina Bernal-Morales (dir.), *Health and Academic Achievement*, London (U.K.), IntechOpen, p.103-122.

Kutsyruba, Benjamin, Rebecca Stroud Stasel, Keith Walker et Maha Al Makhamreh (2019). « Developing Resilience and Promoting Well-Being in Early Career Teaching: Advice from the Canadian Beginning Teachers Resilience and Well-Being in Early Career Teaching », *Canadian Journal of Education*, vol. 42, n° 1, printemps, p.285-321.

Lamb, David et Anthea Gulliford (2011). « Physical exercise and children's self-concept of emotional and behavioural well-being: A randomised controlled trial », *Educational & Child psychology*, vol. 28, n° 4, p.66-72.

Lambert-Samson, Véronique (2016). *L'anxiété des élèves au primaire: une analyse des connaissances théoriques et pratiques des enseignants*, Mémoire de maîtrise en psychopédagogie (adaptation scolaire), Québec, Université Laval, 120 p.

Larivée, Serge J. (2011). « Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires », *Service social*, vol. 57, n° 2, p.5-19.

Larose, François, Bernard Terrisse, Yves Lenoir et Johanne Bédard (2004). « Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles: les conditions de la résilience », *Brock Education*, vol. 13, n° 2, p.56-80.

Laurent, Geneviève et Karin Ensink (2017). « Le développement socio-émotionnel », dans Raphaële Milijkovitch, Françoise Morange-Majoux et Emmanuel Sander, *Psychologie du développement*, Paris, Elsevier Masson, p.135-144.

Leclaire, Sarah et Sonia Lupien (2018). « Le stress et ses enjeux dans le milieu scolaire », dans Nadia Rousseau et Gaëlle Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.221-239.

Léger, Damien et Pascale Ogrizek (2008). « Troubles du sommeil de l'enfant et de l'adulte », *Revue du praticien*, vol. 58, n° 16, p.1829-1836.

Leroux, Mylène (2013). « La résilience des enseignants : Qu'est-ce que c'est et qu'en sait-on actuellement? », *Vivre le primaire*, vol. 26, n° 2, printemps, p.37-40.

Lesage, Alain et Valérie Émond (2012). *Surveillance des troubles mentaux au Québec : prévalence, mortalité et profil d'utilisation des services, Surveillance des maladies chroniques*, n° 6, Québec, Institut national de santé publique du Québec, 15 p., réf. de mars 2020, https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1578_SurvTroublesMentauxQc_PrevalMortaProfilUtiliServices.pdf.

Levasseur, Stéphane et Christine Hamel (2017). « Revue des écrits systématiques des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes », *McGill Journal of Education*, vol. 52, n° 3, p.751.

Levesque, Pascale, Éric Pelletier et Paul-André Perron (2019). *Le suicide au Québec : 1981 à 2016 — Mise à jour 2019*, Québec, Bureau d'information et d'études en santé des populations, Institut national de santé publique du Québec, 25 p., réf. de février 2020, https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2497_suicide_quebec.pdf.

Lupien, Sonia (2010). *Par amour du stress*, Montréal, Éditions au Carré, 274 p.

Lussier, Francine, Eliane Chevrier et Line Gascon (2017). *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent*, 3^e éd., Malakoff (France), Éditions DUNOD, 816 p.

Maltais, Nathalie, Christine Genest et Caroline Larue (2019). « Quand la détresse émotionnelle se traduit par des idées ou comportements suicidaires : une revue exploratoire (Scoping Review) sur le risque suicidaire chez les moins de 12 ans », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 67, n° 4, juin, p.219-229.

Mandelman, Samuel D., Mei Tan, Sergey A. Kornilov, Robert J. Sternberg et Elena L. Grigorenko (2010). « The metacognitive component of academic self-concept: The development of a triarchic self-scale », *Journal of Cognitive Education and Psychology*, vol. 9, n° 1, p.73-86.

Marsolais, Mélanie (2009). *Le soutien scolaire aux élèves allophones et la collaboration écoles-organisme communautaire PROMIS*, Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Montréal, Université de Montréal, 178 p.

Martinot, Delphine (2006). « Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire », dans Benoît Galand, Étienne Bourgeois et Jean Archambault, *(Se) motiver à apprendre*, 1^{re} éd., Paris, Presses universitaires de France, p.27-39.

Meaney, Michael J. (2001). « Maternal care, gene expression, and the transmission of individual differences in stress reactivity across generations », *Annual review of neuroscience*, vol. 24, p.1161–1192.

Meunier, Véronique (2017). *Perceptions et besoins du personnel des services de garde en milieu scolaire québécois en lien avec le contexte du repas à l'école et la promotion de saines habitudes alimentaires*, Mémoire de maîtrise en nutrition, Montréal, Université de Montréal, 116 p.

Miehls, Dennis et Len Haggerty (2015). « Functional Exercise Training to Enhance Emotional Well-being in Middle School-aged Children », *The International Journal of Health, Wellness, and Society*, vol. 5, n°2, p. 19-30.

Ministère de la Famille (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*, Québec, Publications du Québec, 195 p., réf. de février 2020, https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf.

Ministère de la Famille (2015). *Plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation 2015-2018 : Ensemble contre l'intimidation, une responsabilité partagée*, Québec, Le Ministère, 64 p., réf. de septembre 2019, <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/intimidation/plan-action-concerte/Pages/index.aspx>.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2018a). *Faire ÉKIP pour la santé, le bien-être et la réussite éducative des jeunes*, réf. de septembre 2019, <https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/jeunesse/ekip/>.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2018b). *Guide pour l'encadrement, l'aménagement, l'organisation et l'animation de la cour d'école*, Québec, Le Ministère, 21 p., réf. de mars 2019, <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2017/17-289-02W.pdf>.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2018c). *Plan d'action interministériel 2017-2021 de la Politique gouvernementale de prévention en santé*, Québec, Le Ministère, 86 p., réf. de juillet 2019, <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2017/17-297-02W.pdf>.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2017a). *Vers une meilleure intégration des soins et des services pour les personnes ayant une déficience, Cadre de référence pour l'organisation des services en déficience physique, déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme*, Québec, Le Ministère, 74 p., réf. de mai 2020, <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2017/17-824-04W.pdf>.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2017b). *Vers une meilleure intégration des services pour les jeunes en difficulté et leur famille, Orientations ministérielles relatives au programme-services destiné aux jeunes en difficulté 2017-2022*, Québec, Le Ministère, 74 p., réf. de mars 2020, <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2017/17-839-04W.pdf>.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2016). *Politique gouvernementale de prévention en santé: un projet d'envergure pour améliorer la santé et la qualité de vie de la population*, Québec, Le Ministère, 112 p., réf. de juillet 2019, <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2016/16-297-08W.pdf>.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2015a). *Plan d'action en santé mentale 2015-2020: Faire ensemble et autrement*, Québec, Le Ministère, 79 p., réf. de juillet 2019, <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2017/17-914-17W.pdf>.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2015b). *Programme national de santé publique 2015-2025*, Québec, Le Ministère, 88 p., réf. de juillet 2019, <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2015/15-216-01W.pdf>.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2012). *Pour une vision commune des environnements favorables à la saine alimentation, à un mode de vie physiquement actif et à la prévention des problèmes reliés au poids*, Document rédigé en collaboration avec Québec en Forme et l'Institut national de santé publique du Québec, Québec, Le Ministère, 24 p., réf. de février 2020, <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2012/12-289-03.pdf>.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2008). *Guide d'application du volet alimentation de la Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif*, Québec, Le Ministère, 148 p., réf. de mars 2020, <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2008/08-289-01.pdf>.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2005). *Plan d'action en santé mentale 2005-2010: la force des liens*, Québec, Le Ministère, 98 p., réf. de juillet 2019, <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2005/05-914-01.pdf>.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2004). *L'intégration des services de santé et des services sociaux: le projet organisationnel et clinique et les balises associées à la mise en œuvre des réseaux locaux de services de santé et de services sociaux*, Québec, Le Ministère, 25 p., réf. de juillet 2019, <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2004/04-009-08.pdf>.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (1998).

Plan d'action pour la transformation des services de santé mentale,

Québec, Le Ministère, 46 p., réf. de septembre 2019,

<http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/1998/98-710.pdf>.

Ministère de l'Éducation (2005). *Et si la participation faisait la différence: les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative*, Rapport d'enquête, version abrégée, Québec, Le Ministère, 11 p.

Ministère de l'Éducation (2003). *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes*, Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, Québec, Gouvernement du Québec, 40 p., réf. de juillet 2019, www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/MELS-MSSS_Entente-complementarite.pdf.

Ministère de l'Éducation (2002). *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite*, Québec, Le Ministère, 59 p., réf. de novembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029_.pdf.

Ministère de l'Éducation (2001a). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Le Ministère, 253 p., réf. de novembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf.

Ministère de l'Éducation (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*, Version approuvée, Québec, Le Ministère, 350 p.

Ministère de l'Éducation (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Le Ministère, 37 p., réf. de janvier 2020, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf.

Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir: politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Le Ministère, 42 p., réf. de février 2020, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2017). *Politique de l'activité physique, du sport et du loisir Au Québec, on bouge!*, Québec, Le Ministère, 44 p., réf. de septembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/Politique-FR-v18_sans-bouge3.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013a). *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes, Cadre de référence pour soutenir le développement et le renforcement d'un continuum de services intégrés pour les jeunes, aux paliers local et régional*, Québec, Gouvernement du Québec, 42 p., réf. de juillet 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/MELS-MSSS_Cadre.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013b). *Le goût et le plaisir de bouger: vers une politique nationale du sport, du loisir et de l'activité physique – Livre vert*, Québec, Le Ministère, 41 p., réf. de septembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/LivreVert_s.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*, Québec, Le Ministère, 18 p., réf. de février 2020, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Relevé de littérature: plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école*, Québec, Le Ministère, 146 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, Québec, Le Ministère, 14 p., réf. de janvier 2020, https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Pour un virage santé à l'école: politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif*, Québec, Le Ministère, 44 p., réf. de février 2020, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/virageSanteEcole_PolCadre.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Modalités d'organisation et de gestion des services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire*, Québec, Le Ministère, 17 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Ministère de la Santé et des Services sociaux (2011). *Entente MSSS-MELS: des services accessibles et complémentaires*, Priorités nationales et plan de travail 2011-2013, Québec, Gouvernement du Québec, 14 p., réf. de septembre 2019, <http://cucssslaval.ca/docs/Priorit-s-nationales-et-Plan-de-travail-2011-2013-couleur.pdf>.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Processus d'assurance qualité encadrant la déclaration des codes de difficulté des élèves déclarés handicapés ou ayant des troubles graves du comportement*, Québec, Le Ministère, 8 p., réf. de mai 2020, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Processus-assurance-qualite.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019a). *Cadre de référence de la compétence numérique*, Québec, Le Ministère, 33 p., réf. de mars 2020, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019b). *La formation générale des jeunes: l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire: instruction annuelle du ministre 2019-2020*, Québec, Le Ministère, 15 p., réf. de février 2020, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Instruction-annuelle-2019-2020.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019c). *Plan stratégique 2019-2023*, Québec, Le Ministère, 27 p., réf. de janvier 2020, <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategie-2019-2023.PDF?1575660315>.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018a). *L'adulte comme modèle de bienveillance à l'école*, Document de soutien 2018-2019, Québec, Le Ministère, 19 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018b). *Stratégie 0-8 ans « Tout pour nos enfants »*, Québec, Le Ministère, 53 p., réf. de février 2020, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strate_gie_0-8_ans.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017a). *Politique de la réussite éducative: le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Québec, Le Ministère, 79 p., réf. de février 2020, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017b). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire 4 ans*, Québec, Le Ministère, 35 p., réf. de février 2020, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf.

Montreuil, Tina (2020). « Transmission intergénérationnelle de problèmes en santé mentale et implications des efforts préventifs entourant la parentalité et la périnatalité », dans *Parentalité et problèmes de santé mentale*, Presses de l'Université du Québec.

Montreuil, Tina (2018). « La santé mentale en milieu scolaire : défis et enjeux », *Psychologie Québec*, vol. 35, n° 3, p. 20-21.

Montreuil, Tina et Micah A. Tilley (2017). *Healthy Minds, Healthy Schools. Strategies and activities for happy and successful learners*, Toronto (Ontario), Canadian Scholars' Press, 304 p.

Murray-Harvey, Rosalind (2010). « Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school », *Educational and Child Psychology*, vol. 27, n° 1, p. 104.

Narusyte, Jurgita, Annina Ropponen, Kristina Alexanderson et Pia Svedberg (2017). « Internalizing and externalizing problems in childhood and adolescence as predictors of work incapacity in young adulthood », *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, vol. 52, n° 9, 1159–1168, réf. de mars 2020, https://www.researchgate.net/publication/317848377_Internalizing_and_externalizing_problems_in_childhood_and_adolescence_as_predictors_of_work_incapacity_in_young_adulthood.

National School Climate Center, Center for Social and Emotional Education et National Center for Learning and Citizenship (NCLC) at Education Commission of the States (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines, and teacher educational policy*, New York, National School Climate Center, 18 p., réf. de janvier 2020, <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>.

Noël, Bernadette et Sylvie C. Cartier (2016). « Introduction : de la métacognition à l'apprentissage autorégulé », dans Bernadette Noël et Sylvie C. Cartier, *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck supérieur, p. 27-40.

Nur, Imray, Yasare Aktas-Arnas, Burcu Sultan Abbak et Mustafa Kale (2018). « Mother-Child and Teacher-Child Relationships and Their Associations with School Adjustment in Pre-school », *Educational Sciences: Theory & Practice*, vol. 18, n° 1, p. 201-220.

Oberle, Eva et Kimberly A. Schonert-Reichl (2017). « Strategies for Promoting Children's Social and Emotional Competence in Schools », dans J. L. Matson (dir.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*, New York, Springer International Publishing, p. 175-197.

Oberle, Eva et Kimberly A. Schonert-Reichl (2016). « Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students », *Social Science & Medecine*, vol. 159, juin, p. 30-37.

Oberle, Eva, Celena E. Domitrovich, Duncan C. Meyers et Roger P. Weissberg (2016). « Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation », *Cambridge Journal of Education*, vol. 46, n° 3, p. 277-297.

O'Hara, Gabrielle et Tina Montreuil (2019). « Associations between student achievement and perceptions of small group learning », *International Journal of Educational Sciences*, vol. 25, n° 1-3, p. 1-7.

Organisation de coopération et de développement économiques (2018). « Le sentiment d'appartenance des élèves à l'école et leurs relations avec les enseignants », dans *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*, Paris, Éditions OCDE, p. 117-132.

Organisation de coopération et de développement économiques (2016). *Les compétences au service du progrès social: le pouvoir des compétences socio-affectives*, Paris, Éditions OCDE, 147 p., réf. de février 2020, https://read.oecd-ilibrary.org/education/les-competences-au-service-du-progres-social_9789264256491-fr#page1.

Organisation de coopération et de développement économiques (2015). *Relations enseignants-élèves: quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école?*, Paris, OCDE, 4 p., réf. de janvier 2020, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50%28FR%29-FINAL.pdf>.

Organisation de coopération et de développement économiques (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being: Concept and Validity*, Paris, Éditions OCDE, 270 p., réf. de septembre 2019, <https://doi.org/10.1787/9789264191655-en>.

Organisation des Nations Unies (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*, réf. de février 2020, <https://www.cba.org/Publications-Resources/Practice-Tools/Child-Rights-Toolkit/overarchingFramework/UN-Convention-on-the-Rights-of-the-Child>.

Organisation mondiale de la Santé (2019). *Thèmes de santé: facteurs de risque*, réf. de janvier 2020, http://origin.who.int/topics/risk_factors/fr/.

Organisation mondiale de la Santé (2014). *Faits en image: santé mentale*, réf. de juillet 2019, https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/fr/.

Organisation mondiale de la Santé (2010). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*, Genève, Éditions de l'OMS, 58 p., réf. de novembre 2019, https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44436/9789242599978_fre.pdf.

Orvola, Kristina, Jérôme Ebiner et Philippe A. Genoud (2015). « Émotions et apprentissages scolaires: quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation », *Recherche et formation*, n°79, p.27-42.

Ouellet, Isabelle et Jérôme St-Amant (2018). « Gestion de classe et diminution de l'anxiété chez les élèves du primaire à l'aide d'un animal », *Vivre le primaire*, hiver, p.72-75, réf. de décembre 2019, <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/11/Gestion-de-classe-et-diminution-de-lanxiete.pdf>.

Papazian-Zohrabian, Garine, Caterina Mamprin, Alyssa Turpin-Samson, Vanessa Lemire, Ray Aoun et Basile Jooris (2019). *L'accompagnement psychosocial en milieu scolaire*, Montréal, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Université de Montréal, 35 p.

Papazian-Zohrabian, Garine, Caterina Mamprin, Vanessa Lemire, Alyssa Turpin-Samson, Ghayda Hassan, Cécile Rousseau et Ray Aoun (2018). « Le milieu scolaire québécois face aux défis d'accueil des élèves réfugiés: quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires? », *Éducation et francophonie*, vol. 46, n° 2, p. 208-229.

Papazian-Zohrabian, Garine, Cécile Rousseau, Danielle Roy, Maria J. Arauz et Audrey Laurin-Lamothe (2015). « La santé mentale à l'école: apprivoiser la complexité: évaluation d'une formation-accompagnement », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 38, n° 1, p.1-24.

Paradis, Roger et Frank Vitaro (1992). « Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation sociale: une recension critique des écrits », *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 21, n°2, p.93-114.

Parent, Josianne et Marina St-Louis (2020). *Le bien-être des enfants à l'école primaire: un regard sur certains facteurs de risque et de protection*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 91 p., https://www.cse.gouv.qc.ca/type_de_publication/bien-etre-enfant...tection-50-2107/

Pelletier, Meggy, Claire Beaumont et Éric Frenette (2018). *Quelle est la perception du bien-être et du climat scolaire des élèves de la 1^{re} à la 3^e année du primaire?* Présentation par affiche dans le cadre de la 7^e Conférence mondiale « Violence à l'école et politiques publiques » et du 7^e Congrès biennal du CQJDC, Québec, 25 avril 2018.

Pianta, Robert C., Bridget K. Hamre et Joseph P. Allen (2012). « Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions », dans Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly et Cathy Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement*, Boston (Mass.), Springer, p.365-386.

Pianta, Robert C., Bridget Hamre et Megan W. Stuhlman (2003). « Relationships between teachers and children », dans W. M. Reynolds et G. E. Miller (dir.), *Handbook of psychology: Educational Psychology — Vol. 7*, Hoboken (New Jersey), John Wiley & Sons Inc., p.199-234.

Piché, Geneviève, Marilou Cournoyer, Lise Bergeron, Marie-Ève Clément et Nicole Smolla (2017). « Épidémiologie des troubles dépressifs et anxieux chez les enfants et les adolescents québécois », *Santé mentale au Québec*, vol. 42, n° 1, p.19-42.

Poirel, Emmanuel (2017). « Bienfaits psychologiques de l'activité physique pour la santé mentale », *Santé mentale des populations*, vol. 42, n° 1, p.147-164.

Poulin, Rosalie (2016). *Victimisation par les pairs et climat scolaire: une étude menée en contexte de persévérance et de réussite scolaires chez des élèves du secondaire*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 167 p.

Poulin, Rosalie, Claire Beaumont, Catherine Blaya et Éric Frenette (2015). « Le climat scolaire: un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 38, n° 1, p.1-23, réf. de novembre 2019, <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1640/1744>.

Puozzo Capron, Isabelle (2012). « Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 9, n° 1, p.1-14, réf. de janvier 2020, <https://journals.openedition.org/rdlc/2432#tocto3n1>.

Protecteur du citoyen (2017). *Traitement des plaintes en milieu scolaire: pour une procédure simple, rapide, efficace et impartiale*, Rapport, Québec, Le Protecteur, 47 p., réf. de mars 2020, https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/traitement-plaintes-milieu-scolaire-pour-une-procedure-simple-rapide-efficace-impartiale.pdf.

Québec (2019a). *Loi modifiant principalement la Loi sur l’instruction publique relativement à l’organisation et à la gouvernance scolaires: Lois du Québec 2020, chapitre 1*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 8 février 2020, réf. de mai 2020, <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2020C1F.PDF>.

Québec (2019b). *Loi sur l’instruction publique: RLRQ, chapitre I-13.3*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} février 2020, réf. de mai 2020, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3>.

Québec (2019c). « Régime pédagogique de l’éducation préscolaire, de l’enseignement primaire et de l’enseignement secondaire », dans *RLRQ, chapitre I -13.3, r. 8*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} décembre 2019, réf. de décembre 2019, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R8.HTM.

Québec (2019d), « Règlement sur la procédure d’examen des plaintes établie par une commission scolaire », dans *RLRQ, chapitre I-13.3, r.7.1*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} décembre 2019, réf. de décembre 2019, <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%207.1>.

Québec (2019e). « Règlement sur les services de garde en milieu scolaire » dans *RLRQ, chapitre I-13.3, r. 11*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} janvier 2020, réf. de décembre 2019, <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/I-13.3,%20R.%2011.pdf>.

Québec (2012). *Loi visant à prévenir et à combattre l’intimidation et la violence à l’école: RLRQ, chapitre 19*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 5 septembre 2019, réf. de septembre 2019, <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2012C19F.PDF>.

Québec (2010). « Décret 712-2010, 20 août 2010: Régime pédagogique de l’éducation préscolaire, de l’enseignement primaire et de l’enseignement secondaire — Modifications (Loi sur l’instruction publique, L.R.Q., chapitre I-13.3) », dans *Gazette officielle du Québec*, Québec, Gazette officielle du Québec, p.3731-3741.

Régie de l’assurance maladie du Québec (2020). *Nombre de services pharmaceutiques et montants payés par la RAMQ relativement aux antidépresseurs 2014 à 2019*, réf. de mars 2020, <http://www.ramq.gouv.qc.ca/fr/donnees-et-statistiques/Documents/Antidepresseurs-medicaments.pdf>.

Régie de l’assurance maladie du Québec (2020). *Nombre de services pharmaceutiques et montants payés par la RAMQ relativement aux médicaments pour le traitement du TDAH – 2017 à 2019*, réf. de mars 2020, http://www.ramq.gouv.qc.ca/fr/donnees-et-statistiques/Documents/TDAH_medicaments_traitement.pdf.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2018). *Les Autochtones en milieu urbain et l'accès aux services publics: portrait de la situation au Québec*, Wendake (Québec), Le Regroupement, 38 p., réf. de décembre 2019, https://www.rcaa.qc.ca/wp-content/uploads/2019/08/RCAAQ_Portrait_Montreal_FR.pdf.

Repentigny, Myriam de (2015). « La bibliothérapie: quand lire fait du bien », *Lurelu*, vol. 38, n° 1, p. 99-100.

Reuter, Yves (2013). *Panser l'erreur à l'école: de l'erreur au dysfonctionnement*, Villeneuve-d'Ascq (France), Presses universitaires du Septentrion, 157 p.

Ribeiro, Sidarta et Robert Stickgold (2014). « Sleep and school education », *Trends in Neuroscience and Education*, vol. 3, n° 1, p. 18-23.

Riley, Philip (2009). « Teacher misbehaviour », dans *International handbook of research on teachers and teaching*, New York, Springer, p. 417-431.

Robinson, Lara R., Rebecca T. Leeb, Melissa T. Merrick, M. T. Forbes et Lauren W. Forbes (2016). « Conceptualizing and measuring safe, stable, nurturing relationships and environments in educational settings », *Journal of Child and Family Studies*, vol. 25, p. 1488-1504.

Roebbers, Claudia M., Patrizia Cimeli, Marianne Röthlisberger et Regula Neuenschwander (2012). « Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: An explorative study on their interrelations and their role for school achievement », *Metacognition and Learning*, vol. 7, n° 3, p. 151-173.

Rosanbalm, Katie D. et Desiree W. Murray (2017). « Promoting Self-Regulation in Early Childhood: A Practice Brief », *OPRE Brief 2017-79*, Washington (DC), Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Services.

Rose-Krasnor, Linda et Susanne Denham (2009). « Social-emotional competence in early childhood », dans Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski et Brett Laursen (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, New York, Guilford Press, p. 162-179.

Rousseau, Nadia (2018). « Le soutien du bien-être à l'école par le développement de l'autodétermination chez les jeunes », dans Nadia Rousseau et Gaëlle Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 177-196.

Ryan, Richard M. et Kirk Warren Brown (2005). « Legislating Competence: High-Stakes Testing Policies and: Their Relations with Psychological Theories and Research » dans Andrew J. Elliot, Carol S. Dweck (dir.), *Handbook of Competence and Motivation*, p.354-373.

Ryan, Richard M. et Edward L. Deci (2001). « On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being », *Annual Review of Psychology*, vol. 52, n° 1, p. 141-166, réf. de juillet 2019, <https://psych415.class.uic.edu/Readings/Ryan,%20Happiness%20-%20well%20being,%20AnnRevPsy,%202001.pdf>.

Saint-Laurent, Lise (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin Éditeur, 363 p.

Sameroff, Arnold (2013). « Résilience précoce et conséquences développementales », dans *Encyclopédie pour le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, p.45-49, réf. de décembre 2019, <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/resilience.pdf>.

Sava, Florin A. (2002). « Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model », *Teaching and teacher education*, vol. 18, n° 8, p.1007-1021.

Savoie, André (2010). « Surenchère de la non-santé psychologique au travail », *Le Journal des psychologues*, vol. 10, n° 283, p.31-34, réf. de juillet 2019, <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2010-10-page-31.htm>.

Schleicher, Andreas (2015). *Des écoles pour les apprenants du 21^e siècle: des chefs d'établissement énergiques, des enseignants confiants et des méthodes novatrices*, Sommet international sur la profession enseignante, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques; Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 82 p.

Servant, Dominique (2007). *Gestion du stress et de l'anxiété*, 2^e éd., Issy-les-Moulineaux (France), Elsevier Masson SAS, 256 p.

Shankland, Rebecca, Nicolas Bressoud, Damien Tessier et Philippe Gay (2018). « La bienveillance: une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages? », *Questions vives*, n° 29, réf. de juin 2019, <https://journals.openedition.org/questionsvives/3601>.

Smedegaard, Soren, Lars Breum Christiansen, Pernille Lund-Cramer, Thomas Bredahl et Thomas Skovgaard (2016). « Improving the well-being of children and youths: A randomized multicomponent, school-based, physical activity intervention », *BMC Public Health*, vol. 16, n° 1127, p.2-11.

St-Amand, Jérôme, François Bowen et Terry Wan Jung Lin (2017). « Le sentiment d'appartenance à l'école: une analyse conceptuelle », *Canadian Journal of Education*, vol. 40, n° 1, p. 1-25.

St-Louis, Marina (2020). *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 44 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/03/50-2106-ER-Competences-sociales-emotionnelles-enfant.pdf>.

Tadjic, Mirko, Miroslav Martinec et Amalija Farago (2015). « The impact of physical settings on pre-schoolers classroom organization », *European Journal of Education Studies*, vol. 1, n° 1, p. 14-36.

Tessier, Caroline et Liane Comeau (2017). *Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire*, Québec, Institut national de santé publique du Québec, 55 p., réf. de septembre 2019, https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2243_developpement_promotion_prevention_contexte_scolaire.pdf.

Thapa, Amrit, Jonathan Cohen, Shawn Guffey et Ann Higgins-D'Alessandro (2013). « A review of school climate research », *Review of educational research*, vol. 83, n° 3, p. 357-385.

Théorêt, Manon et Mylène Leroux (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants*, Paris, De Boeck, 181 p.

Tsouloupas, Costas N., Russell L. Carson, Russell Matthews, Matthew J. Grawitch et Larissa K. Barber (2010). « Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation », *Educational Psychology*, vol. 30, n° 2, p. 173-189.

Twemlow, Stuart, Peter Fonagy et Frank C. Sacco (2002). « Feeling safe in school », *Smith College Studies in Social Work*, vol. 72, n° 2, p. 303-326.

UNICEF (2019). *Quelle est la situation au Canada? L'indice canadien du bien-être chez les enfants et les jeunes*, Rapport de référence 2019 - Sommaire, Toronto, UNICEF Canada, 88 p. <https://oneyouth.unicef.ca/sites/default/files/2019-09/Rapport-indice-canadien-du-bien-etre-chez-les-enfants-2.0.pdf>.

UMONS, Centre de recherche en inclusion sociale et Sciences de la Famille (2020). *La coéducation, plus d'infos*, réf. de mars 2020, <https://www.sciencesdelafamille.be/outils-de-co%C3%A9ducation-eduquons-ensemble-avec-polo-le-lapin/la-co%C3%A9ducation-plus-d-infos/>.

Venet, Michèle, Sylvine Schmidt, Andréanne Paradis et Edwige Ducreux (2009). « La qualité de la relation enseignant-élève une simple affaire de cœur? », dans Sylvine Schmidt (dir.), *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire : regards multiples*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.61-90.

Vérificateur général du Québec (2019). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2019-2020*, Québec, Le Vérificateur, 442 p., réf. de février 2020, https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications//rapport-annuel//2019-2020-VGQ-nov2019//fr_Rapport2019-2020-VGQ-nov2019.pdf.

Walker, Hill M., Geoffrey Colvin et Elizabeth Ramsey (2004). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*, 22^e éd., Pacific Grove (Calif.), Brooks/Cole, 481 p.

Wang, Ming-Te et Jessica L. Degol (2016). « School Climate: A review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes », *Educational Psychology Review*, vol. 28, n° 2, p.315-352.

Waters, Sara F., Tessa V. West et Wendy Berry Mendes (2014). « Stress Contagion: Physiological Covariation Between Mothers and Infants », *Psychological Science*, vol. 25, n° 4, p. 934-942.

Weissberg, Roger P., Joseph A. Durlak, Celene E. Domitrovich et Thomas P. Gullotta (2015). « Social and emotional learning: Past, present, and future », dans Joseph A. Durlak, Celene E. Domitrovich, Roger P. Weissberg et Thomas P. Gullotta, *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, New York, Guilford Press, p. 3-19.

Yablon, Yaacov B. et Lynn A. Addington (2018). « Students' feeling of safety in israeli schools: A place-based perspective », *Psychology of violence*, vol. 8, n° 4, p.401-408.

Zacharyas, Corinne (2012). *Déterminants motivationnels chez les enseignants pour une meilleure compréhension de la santé psychologique des résilients*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade *Philosophiae Doctor* (Ph. D.) en psychologie, option psychologie du travail et des organisations, Montréal, Université de Montréal, 334 p., réf. de juillet 2019, https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18502/Zacharyas_Corinne_CZ_2012_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y.

Zhang, Xinghui, Xin Xuan, Fumei Chen, Yuhan Luo et Yun Wang (2016). « The relationship among school safety, school liking, and students' self-esteem: Based on a multilevel mediation model », *Journal of School Health*, vol. 86, n° 3, p.164-172.

Remerciements

Le Conseil supérieur de l'éducation tient à exprimer sa sincère reconnaissance aux personnes, aux groupes et aux organismes qui ont contribué, de près ou de loin, aux travaux entourant la production de cet avis.

Les personnes qui ont participé aux groupes de discussion :

- Les enfants : Abby, Angelika, Avril, Basma, Bryanna, Clara, Clarens-Simon, Edward, Élizabeth, Elliot, Émily, Gabriel, Gianlouy, Grégoire, Hivana, Jorane, Justin, Justine, Kathérina, Kenza, Laurence, Laurie, Léa, Lucie, Maély, Marguerite, Maxence, Nathan, Nathan, Nia Kai-Lan, Omar, Raphaël, Tommy, Ulysse, Xavier et Zac;
- Les parents;
- Les agents de soutien régionaux et les ressources régionales d'expertise;
- Les personnes représentant les regroupements d'organismes de la communauté :
 - L'organisme Je Passe Partout pour le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage, représenté par l'organisme;
 - Le Réseau québécois pour la réussite éducative;
 - Le Regroupement des organismes communautaires Famille;
 - Le Regroupement des organismes ESPACE du Québec;
 - L'organisme PROMIS pour la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes, représenté par l'organisme;
 - Le Carrefour action municipale famille;
 - Le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec.

Les personnes qui ont aidé à la tenue des groupes de discussion avec les enfants et les parents :

- Membres de direction des commissions scolaires;
- Personnel du Centre multiservices pour Autochtones en milieu urbain à Kébec (Centre MAMUK);
- Directions et directions adjointes des écoles visitées;
- Personnes accompagnatrices des groupes d'enfants.

Les personnes qui, par leur expertise, ont contribué à la réflexion entourant les travaux de cet avis:

- **Françoise Armand**, professeure titulaire, Département de didactique, Université de Montréal;
- **Isabelle Archambault**, professeure agrégée, École de psychoéducation, Université de Montréal, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'école, le bien-être et la réussite éducative des enfants;
- **Claire Beaumont**, professeure titulaire, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval, titulaire de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif;
- **Sylvain Bernier**, psychologue scolaire;
- **Sylvie Cartier**, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal;
- **Catherine Denis**, conseillère en promotion de la santé mentale, ministère de la Santé et des Services sociaux;
- **Marie-Laurence Fillion**, conseillère en promotion de la santé et en prévention en milieu scolaire, ministère de la Santé et des Services sociaux;
- **Daniel Garneau**, directeur général adjoint des services sociaux généraux, des activités communautaires et des services en dépendance et en itinérance, ministère de la Santé et des Services sociaux;
- **Denis Jeffrey**, professeur titulaire, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval;
- **Carl Lacharité**, professeur, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières;
- **Jean-François Michaud**, agent de vie spirituelle et d'engagement communautaire, Commission scolaire des Affluents;
- **Tina Montreuil**, professeure adjointe, Département de psychopédagogie et counseling, Université McGill;
- **Garine Papazian-Zohrabian**, professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal;
- **Marie-Claude Roberge**, conseillère scientifique et responsable du dossier santé mentale, Institut national de santé publique du Québec;
- **Annie Sansoucy**, responsable de l'entente de complémentarité des services MSSS-MEES, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur;
- **Paula St-Arnaud**, responsable du dossier climat scolaire, violence et intimidation, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire*

Nom	Fonction
Présidente	
Michelle Fournier	Directrice générale (retraîtée) Commission scolaire des Grandes-Seigneuries
Membres	
Najiah Balladin	Parent
Jonathan Bluteau	Professeur agrégé, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal
Jean-François Boutin	Professeur, Secteur disciplinaire des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis
Benoît Brosseau	Technicien en service de garde Commission scolaire des Hautes-Rivières
Ugo Cavenaghi	Président-directeur général, Collège Sainte-Anne
Marie-Eve Claude	Directrice adjointe des services aux élèves, Commission scolaire Lester-B.-Pearson
Brigitte Gagnon	Conseillère pédagogique, Commission scolaire des Hautes-Rivières
Hélène Gilbert	Directrice d'écoles primaires, Commission scolaire du Lac-Témiscamingue
Anne Julien	Directrice adjointe des services éducatifs (retraîtée), Commission scolaire de la Beauce-Etchemin
Mélanie Marsolais	Directrice générale, Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage
Isabelle Martin	Enseignante au primaire, École Saint-Isidore-Saint-Denis, Commission scolaire des Rives-du-Saguenay
Marc-Antoine Mauzerolle	Directeur, École Rose-des-Vents, Commission scolaire de Montréal
Caroline Mc Donald	Enseignante au primaire, École primaire d'éducation internationale, Commission scolaire du Chemin-du-Roy
Karine Soucy	Enseignante, Département de Techniques d'éducation à l'enfance, Cégep de Rivière-du-Loup
Coordonnatrice	
Carole Couture	

* Au moment de l'adoption de l'avis.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Nom	Fonction
Membres	
David Bowles	Directeur général, Collège Charles-Lemoyne
Colette Deaudelin	Professeure, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Nathalie Fortin	Enseignante au primaire, École Saint-Joseph, à Alma, Commission scolaire du Lac-Saint-Jean
Pascal Jodoin	Enseignant, École Charles-Bruneau, Commission scolaire de Laval
Julie Labrosse	Parent, Commission scolaire des Laurentides
Mylène Leroux	Professeure-chercheuse, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais
Chantal Vaillancourt	Consultante en édition et lecture

Membres du Conseil supérieur de l'éducation*

Nom	Fonction
Présidente	
Maryse Lassonde	
Membres	
Jean Bernatchez	Professeur titulaire, Sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski
Lise Bibeau	Vice-présidente aux affaires externes, Association du Québec pour les enfants avec problèmes auditifs – Montréal Régional (AQEPA-MR)
Christian Blanchette	Doyen, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal
Josée Bonneau	Directrice adjointe, École des sciences infirmières Ingram, Programmes d'études de premier cycle, Université McGill
Sophie Bouchard	Directrice, École primaire-secondaire Le Bois-Vivant, Commission scolaire René-Lévesque
Gordon Brown	Directeur des études, Cégep John Abbott
Julie Brunelle	Directrice du Service du secrétariat général, affaires corporatives et communications, Commission scolaire Marie-Victorin
Claude Corbo	Ancien recteur, Université du Québec à Montréal
Lyne Deschamps	Directrice générale (retraîtée), Fédération des comités de parents du Québec
Nathalie Dionne	Enseignante au secondaire, École des Vieux-Moulins, Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup
Sylvie Fortin Graham	Représentante de la communauté
Michelle Fournier	Directrice générale (retraîtée), Commission scolaire des Grandes-Seigneuries
Catherine Grondin	Étudiante à la maîtrise en affaires publiques et internationales, Université de Montréal
Malika Habel	Directrice générale, Collège de Maisonneuve
Michaël Hétu	Enseignant de français, Cégep André-Laurendeau
Vincent Larivière	Professeur agrégé et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les transformations de la communication savante, Université de Montréal
Janine Metallic	Professeure adjointe (éducation autochtone), Département des études intégrées en éducation, Université McGill
Raymond Nolin	Enseignant au primaire, Commission scolaire de Montréal
Sébastien Piché	Directeur adjoint des études, Service du registrariat et de l'organisation scolaire, Collège de Bois-de-Boulogne
Eduardo Schiehl	Professeur titulaire, Département des sciences comptables, HEC Montréal
Caroline Sirois	Directrice des services éducatifs, Collège de Lévis
Membres adjoints d'office	
Simon Bergeron	Sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
Anne-Marie Lepage	Sous-ministre adjointe à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
Secrétaire générale	
Christina Vigna	

* Au moment de l'adoption de l'avis.

Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation

Avis et mémoires

Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec (décembre 2019)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 40 : Huit recommandations pour une gouvernance scolaire au service de la réussite éducative (novembre 2019)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (août 2019)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 5 : Projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans (mai 2019)

Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives (mai 2019)

Les périodes de détente ou les récréations au primaire : Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (avril 2019)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 12 : Projet de loi visant à préciser la portée du droit à la gratuité scolaire et à permettre l'encadrement de certaines contributions financières pouvant être exigées (mars 2019)

Mémoire dans le cadre des consultations sur la création de l'institut national d'excellence en éducation (novembre 2017)

Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire (octobre 2017)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 144 : Projet de loi visant à modifier la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives concernant principalement la gratuité des services éducatifs et l'obligation de fréquentation scolaire (septembre 2017)

Mieux soutenir la diversité des parcours et des étudiantes et étudiants à l'enseignement collégial: Projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le régime des études collégiales (août 2017)

L'éducation financière obligatoire en 5e secondaire: enjeux et recommandations: Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (mars 2017)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative: Cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes (novembre 2016)

L'éducation populaire: mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie (novembre 2016)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques sur l'enseignement supérieur: Projet de création du Conseil des collèges du Québec et d'une Commission mixte de l'enseignement supérieur ainsi que sur le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2016)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques sur l'enseignement supérieur: Projet de création du Conseil des universités du Québec et d'une Commission mixte de l'enseignement supérieur (novembre 2016)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (septembre 2016)

Mémoire du Conseil sur le projet de loi n°86 visant à modifier l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires (mars 2016)

Le Conseil supérieur de l'éducation s'interroge sur la portée des nouvelles responsabilités confiées à la Commission des partenaires du marché du travail: Mémoire produit dans le cadre des consultations particulières sur le projet de loi n°70 portant sur l'adéquation formation-emploi (février 2016)

Mémoire du Conseil dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (février 2016)

Retracer les frontières des formations collégiales: entre l'héritage et les possibles: Réflexions sur de nouveaux diplômes collégiaux d'un niveau supérieur à celui du DEC technique (septembre 2015)

La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser (juin 2015)

Études et recherches

Le bien-être de l'enfant à l'école primaire Un regard sur certains facteurs de risque et de protection (juin 2020)

Discours, imaginaires et représentations sociales du numérique en éducation (mai 2020)

Définitions et modalités de la formation à distance (avril 2020)

Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire (mars 2020)

Qui sont les nouveaux arrivants? Portrait d'une diversité à prendre en compte en éducation des adultes: Document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé provisoirement La contribution de l'éducation des adultes et de la formation continue à l'inclusion des personnes réfugiées et immigrantes (octobre 2019)

Historique de l'offre de service en matière d'alphabétisation et de francisation des personnes immigrantes et réfugiées du Québec Document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé provisoirement La contribution de l'éducation des adultes et de la formation continue à l'inclusion des personnes réfugiées et immigrantes (septembre 2019)

La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées Document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé provisoirement Le bien-être de l'enfant à l'école pour le développement de son plein potentiel (mars 2019)

La mixité de genre en éducation : quelques implications des contextes éducatifs non mixtes pour la réussite scolaire et sociale des élèves Rapport préparé dans le cadre de la Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire tenue par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) les 9 et 10 octobre 2018 (septembre 2018)

Étude de cas - Des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves: Document complémentaire de l'avis du Conseil intitulé Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année duxsecondaire (novembre 2017)

La mixité sociale à l'école: rapport CSE-CNESCO (août 2015)

Rapports sur l'état et les besoins de l'éducation

2016-2018

Évaluer pour que ça compte vraiment (février 2019)

2014-2016

Remettre le cap sur l'équité (octobre 2016)

2012-2014

Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études (décembre 2014)

50-0524

**Conseil supérieur
de l'éducation**

Québec



   @csequebec
cse.gouv.qc.ca