

# Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique



## Lignes directrices



ORDRE DES  
PSYCHOÉDUCATEURS  
ET PSYCHOÉDUCATRICES  
DU QUÉBEC

**Une présence qui fait la différence**

### **Comité de travail**

Érika Amsterdam, ps.éd., Commission scolaire des Affluents

Jean Hénault, ps.éd., Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

Valérie Leblanc, ps.éd., Commission scolaire de Laval

Sylvie Lemyre, ps.éd., Commission scolaire des Patriotes

Jeanne Michel-Gariépy, ps.éd., Commission scolaire de Montréal

Johanne Pomerleau, présidente, Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (CSQ)

### **Rédaction et coordination**

Jean Hénault, ps.éd., Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

### **Consultations**

Patricia Georges, ps.éd., Commission scolaire des Grandes-Seigneuries

Line Massé, Ph. D., ps.éd., Université du Québec à Trois-Rivières

Christiane Séguin, ps.éd., Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs

La reproduction en tout ou en partie du contenu de ce document est permise à la condition d'en mentionner clairement la source.

Pour citer ce document : Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2015). *Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique. Lignes directrices*. Montréal.

Tous droits réservés  
© OPPQ, 2015.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>1. LE PROJET DE LOI 21</b> .....	1
<b>2. BUT DES LIGNES DIRECTRICES</b> .....	2
<b>3. PARTICULARITÉS DE L'ACTIVITÉ RÉSERVÉE</b> .....	2
3.1 Précisions sur les élèves désignés dans l'activité réservée .....	3
3.2 L'évaluation selon le projet de loi no 21 .....	5
3.3 Ce qui n'est pas réservé .....	7
<b>4. L'ÉVALUATION PSYCHOÉDUCATIVE EN MILIEU SCOLAIRE</b> .....	10
4.1 L'évaluation fonctionnelle .....	11
4.2 L'évaluation normative .....	12
4.3 La communication de l'évaluation .....	13
<b>5. LE PLAN D'INTERVENTION EN MILIEU SCOLAIRE</b> .....	14
<b>6. CONSENTEMENT ET TRANSMISSION D'INFORMATIONS</b> .....	15
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	16

## 1. LE PROJET DE LOI 21

La Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines (projet de loi n° 21), adoptée en juin 2009 et mise en application le 20 septembre 2012, s'inscrit dans le cadre des fondements du système professionnel, soit l'imputabilité, la responsabilité et la formation continue.

Le projet de loi n° 21 garantit aux clientèles vulnérables que les évaluations et les interventions comportant un degré élevé de préjudice seront réalisées par des professionnels<sup>1</sup> et, de ce fait, couvertes par les mécanismes de protection du public.

Cette loi redéfinit le champ d'exercice des différentes professions en relations humaines, introduit la notion d'activités réservées à des professionnels et encadre la pratique de la psychothérapie. Le projet de loi n° 21 inclut la prévention du suicide parmi les activités d'information et de prévention communes à l'exercice de certaines professions de la santé. Sans être réservées, ces activités de prévention font partie de la pratique pour laquelle le professionnel est imputable au regard de la protection du public.

Le projet de loi n° 21 fait appel aux connaissances et aux compétences particulières des professionnels ainsi qu'à leur complémentarité afin d'offrir des services de qualité à la population. Une activité réservée peut être exercée par plusieurs professionnels, chacun y apportant sa contribution particulière, selon son champ d'exercice.

Le champ d'exercice du psychoéducateur est défini ainsi :

**« Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives, déterminer un plan d'intervention et en assurer la mise en œuvre, rétablir et développer les capacités adaptatives de la personne ainsi que contribuer au développement des conditions du milieu dans le but de favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement » (Guide explicatif du projet de loi n° 21, section 2.7).**

Le psychoéducateur partage avec d'autres professionnels l'exercice de sept activités réservées, dont cinq concernent l'évaluation de clientèles vulnérables.

La définition des champs d'exercice des différentes professions et la notion de réserve d'activités à risque de préjudice ont des répercussions sur la pratique professionnelle. L'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) rédige des lignes directrices pour soutenir l'apport des psychoéducateurs dans la réalisation de ces activités.

---

<sup>1</sup> L'emploi du terme *professionnel* dans ce texte désigne un intervenant membre de son ordre professionnel.

## 2. BUT DES LIGNES DIRECTRICES

Ce document traite de l'activité réservée suivante :

*Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique.*

En contexte scolaire, l'activité réservée porte exclusivement sur l'évaluation de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation (HDA), et non sur la détermination du plan d'intervention, dont la direction de l'école est responsable, en vertu des articles 96.14 et 235 de la Loi sur l'instruction publique (LIP). Le psychoéducateur peut, à l'invitation de la direction, être présent et participer ou contribuer à l'élaboration du plan d'intervention.

L'objectif principal des lignes directrices est d'assurer une cohérence et une uniformité d'interprétation pour l'exercice de cette activité. Elles sont destinées aux psychoéducateurs qui réalisent cette activité, aux directions d'école et aux gestionnaires des commissions scolaires. Les lignes directrices recommandent une pratique en matière d'évaluation qui s'appuie sur les valeurs, les connaissances et les méthodes inhérentes à la pratique de la psychoéducation, dans le respect de la LIP.

## 3. PARTICULARITÉS DE L'ACTIVITÉ RÉSERVÉE

L'application de l'activité réservée est circonscrite dans le guide explicatif du projet de loi n° 21, document qui représente le consensus de tous les ordres concernés et de l'Office des professions du Québec.

Cette activité est réservée au psychoéducateur, au psychologue, au conseiller d'orientation, à l'orthophoniste, à l'audiologiste, à l'ergothérapeute et au médecin, dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique<sup>2</sup>. L'évaluation cible exclusivement la clientèle de l'enseignement primaire et secondaire de même que la clientèle préscolaire au sens de la Loi sur l'instruction publique (Guide explicatif du projet de loi n° 21, section 3.6.11). Le secteur de l'éducation des adultes n'est donc pas ciblé par cette activité réservée.

La réserve de l'activité est justifiée par le risque de préjudice, puisque les résultats de l'évaluation des difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives de l'élève servent à déterminer ses besoins en matière de services éducatifs adaptés. Elle permet également une meilleure reconnaissance des problèmes consécutifs à une situation de handicap ou à des difficultés d'adaptation.

Dans ce sens, tout plan d'intervention d'élèves HDA doit s'appuyer sur une évaluation effectuée par un professionnel à qui l'activité est réservée.

---

<sup>2</sup> Article 235 de la Loi.

Le risque de préjudice, associé à cette activité réservée, peut s'expliquer de différentes façons : l'évaluation est complexe ou peut présenter un caractère irrémédiable, elle peut entraîner ou accentuer une atteinte à l'intégrité physique ou morale et, enfin, avoir une incidence considérable sur le parcours de vie de l'élève. Par exemple, les conclusions de l'évaluation d'un élève handicapé ayant des difficultés importantes d'adaptation pourraient mener à une référence pour une classe ou une école spécialisée.

### **3.1 Précisions sur les élèves désignés dans l'activité réservée**

Sous l'appellation « élèves en difficulté d'adaptation » se trouvent les élèves ayant des troubles du comportement, anciennement identifiés par le code 12, et ceux ayant des troubles graves du comportement (TGC)<sup>3</sup>.

L'élève présentant des troubles du comportement est celui :

« dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial ».

Il peut s'agir :

- « de comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié...) »;
- « de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive de personnes et de situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...) »<sup>4</sup>.

Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées comme importantes, c'est-à-dire comme nécessitant des services éducatifs particuliers (ex. : suivi avec un intervenant psychosocial), dans la mesure où elles nuisent au développement du jeune en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituelles prises à son endroit.

Selon le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2007), l'élève qui présente des troubles graves du comportement (code 14, MELS) est celui :

---

<sup>3</sup> Le trouble grave du comportement, comme défini dans les documents du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), se distingue du trouble des conduites que l'on trouve dans le DSM-V.

<sup>4</sup> Convention collective des enseignants 2010-2015 (annexe XIX), p. 204.

- pour qui une évaluation a été réalisée par une équipe multidisciplinaire, composée d'au moins l'un des professionnels suivants : psychologue, psychoéducateur ou travailleur social;
- dont l'évaluation du fonctionnement global porte sur l'ensemble des données scolaires, psychologiques, psychosociales et autres, s'il y a lieu. Cette évaluation est faite au moyen de techniques d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation, dont une échelle comportementale standardisée. Les résultats sur l'échelle comportementale standardisée indiquent un comportement s'écartant d'au moins deux écarts-types de la moyenne du groupe d'âge de l'élève;
- dont la majeure comportementale est dominée par la présence de comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale se caractérisant de manière simultanée par leur intensité très élevée, leur fréquence très élevée, leur constance, c'est-à-dire se produisant dans différents contextes (classe, école, famille, etc.), leur persistance (depuis plusieurs années), et ce, malgré les mesures d'aide soutenues offertes à l'élève.

Selon l'article 1 de la LIP, est handicapé l'élève qui correspond à la définition de « personne handicapée » contenue dans l'article 1 de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale. Cette dernière définit ainsi la « personne handicapée » : « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes ».

Toujours selon le MELS (2007), sous l'appellation « élèves handicapés », on trouve la déficience intellectuelle profonde (code 23) et moyenne à sévère (code 24), la déficience motrice légère ou organique (code 33), la déficience langagière (code 34), la déficience motrice grave (code 36), le trouble du spectre de l'autisme (code 50), le trouble relevant de la psychopathologie (code 53) et le code 99 (temporaire) pour l'élève présentant une déficience particulière rarissime ou dont l'évaluation de déficience ou de trouble sévère est en attente de confirmation.

Pour qu'un élève soit déclaré « handicapé » ou ayant des troubles graves du comportement (code 14), trois conditions doivent être observées :

- Procéder à une évaluation diagnostique (pour les élèves handicapés, comme les codes 33 ou 53) ou psychosociale réalisée par un professionnel qualifié.
- Démontrer ensuite que les **incapacités** et les **limitations**, qui se manifestent dans l'environnement scolaire, résultent de la déficience ou du trouble.

- Avoir **besoin de soutien** ou de **mesures d'appui** pour réduire les inconvénients résultant de la déficience ou du trouble de l'élève et favoriser sa réussite. Ces mesures d'appui se traduisent par la détermination de moyens adaptés et désignés dans la démarche du plan d'intervention. Elles prennent la forme d'enseignements adaptés, de programmes, de matériel ou d'aide technique.

Les « élèves à risque » sont ceux qui présentent des facteurs de vulnérabilité pouvant mener à un échec scolaire ou de socialisation si aucune intervention rapide n'est mise en place. Ce sont des élèves qui ont besoin d'une attention particulière pour prévenir l'apparition ou l'émergence de troubles. Il est important de mettre en place, à leur intention, des mesures préventives. Ils ne sont pas inclus dans l'appellation « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ».

### **3.2 L'évaluation selon le projet de loi no 21**

L'évaluation visée par le projet de loi n° 21 « implique de porter un jugement clinique sur la situation d'une personne à partir des informations dont le professionnel dispose et de communiquer les conclusions de ce jugement » (Guide explicatif du projet de loi n° 21, section 3.4.1).

Les évaluations réservées sont différentielles et multifactorielles, et ont un statut d'autorité. La communication de leurs conclusions comporte des risques de préjudice pour la personne évaluée, dont le professionnel est imputable.

Les évaluations réservées nécessitent des habiletés et des compétences pour :

- déterminer et utiliser des outils cliniques validés et en interpréter les résultats;
- formuler une hypothèse clinique;
- interpréter les facteurs ayant une incidence sur l'état et la situation de la personne et les mettre en rapport avec le problème vécu;
- anticiper les conséquences des diverses interventions ou de l'absence d'intervention de manière à prévenir tout risque de préjudice grave;
- produire des synthèses interprétatives fondées sur des faits et appuyées sur des théories scientifiques reconnues;
- statuer et rendre compte de son évaluation et des conclusions qu'elle comporte aux personnes et aux instances concernées.

## Exemples de situations où s'applique l'activité réservée

Karim vient de se voir attribué un code 33 après qu'on lui ait diagnostiqué une dyspraxie ou « trouble du mouvement ». L'élève semble aussi éprouver des difficultés d'adaptation. À la lumière du diagnostic qui vient d'être posé et des difficultés éprouvées par Karim, la direction demande l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'intervention. Comme c'est maintenant un élève HDA, l'évaluation des difficultés d'adaptation de l'élève menant à la détermination du plan d'intervention devient une activité réservée.

La direction demande l'intervention du psychoéducateur dans le dossier d'un garçon scolarisé dans une classe spéciale pour les élèves ayant un trouble du langage (code 34). Le psychoéducateur n'est jamais intervenu dans le dossier antérieurement.

L'enseignante et l'éducateur spécialisé ont relevé des manifestations qui semblent liées à des difficultés d'adaptation importantes. Ils demandent un plan d'intervention avec des objectifs pour son comportement. La détermination de ces objectifs nécessite que le psychoéducateur réalise d'abord une évaluation.

Jessica, reconnue comme une « élève à risque » tout au long de son primaire, fait son entrée au secondaire. Son adaptation à son nouvel environnement est difficile. Elle est souvent expulsée de la classe, ses relations avec les pairs et les adultes sont difficiles et on observe certaines manifestations qui s'apparentent à un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Les professeurs se plaignent de l'élève, et la direction décide alors de l'identifier « élève ayant des difficultés d'adaptation ». Un plan d'intervention devra être réalisé. Le psychoéducateur qui intervient dans le dossier sera appelé à réaliser une évaluation des difficultés d'adaptation.

### 3.3 Ce qui n'est pas réservé

Le projet de loi n° 21 vient aussi préciser des types d'activités qui ne font pas l'objet de réserve et qui du même coup peuvent être réalisées par les différents membres de l'école :

- L'élaboration et la mise en œuvre du **plan d'intervention**.
- La détermination des **besoins** et des **capacités** d'un élève à risque ou sans identification.
- La réalisation d'une évaluation psychosociale menant à l'identification administrative d'un élève (ex. : identification d'un élève en difficulté d'adaptation ou code 12).

À la suite d'une rencontre du comité d'intervention de l'école pour un élève désigné « à risque » en raison de ses problèmes de discipline et d'attention, le directeur peut aussi bien demander à un agent de réadaptation ou à un psychoéducateur de procéder à une évaluation psychosociale permettant de le désigner en difficulté d'adaptation (code de difficulté 12).

De même, la détection, le dépistage, l'appréciation et la contribution à un diagnostic ou à la conclusion d'un trouble ne sont pas réservés.

- La **détection** renvoie au fait que tout intervenant dans l'école, peu importe sa formation, peut relever ou détecter des indices de trouble ou des facteurs de risque dans le cadre d'interventions dont les buts sont divers. La prise en compte des indices de trouble ou de facteurs de risque pourrait mener à la recommandation d'une évaluation qui sera réalisée par un professionnel habilité.

Une enseignante observe qu'un élève de son groupe montre des indices importants d'anxiété au cours des périodes d'examen et lorsqu'elle enseigne de nouvelles notions. Elle observe que le malaise de l'élève ne se résorbe pas au fil du temps, bien au contraire. Elle décide alors de rapporter la situation au comité EHDAA.

- Le **dépistage** est fait à l'intérieur d'un groupe ou d'une population. Il consiste à départager les personnes pouvant être atteintes d'un trouble non diagnostiqué ou d'un facteur de risque d'un trouble, de celles qui en sont probablement exemptes. Pris sous cet angle, le dépistage en contexte scolaire ne peut cibler un élève en particulier. Par exemple, le Connors ne peut être utilisé à des fins de dépistage.

Une psychoéducatrice utilise un questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire pour évaluer le risque de décrochage scolaire chez les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire et des classes de cheminement particulier de son école, dans le but d'implanter un programme d'intervention.

Au niveau préscolaire, la psychoéducatrice pourrait utiliser le test *Mon enfant est-il prêt à entrer à l'école?* pour le passage en première année. L'objectif est la reconnaissance précoce des enfants qui ont besoin d'activités particulières visant leur développement cognitif, psychomoteur et social

- L'**appréciation** se définit, en cours d'évaluation, par la prise en considération de manifestations qui s'apparentent à des symptômes de trouble mental ou à tout autre trouble. L'appréciation n'est pas une évaluation.

Le psychoéducateur, dans le cadre de son évaluation des capacités adaptatives et des difficultés d'adaptation d'une élève de 2<sup>e</sup> année, relève un ensemble de manifestations qui s'apparente à un TDAH. Il ne conclut pas à un trouble mental, mais prend en considération les différents symptômes et les met en relation avec l'objet de son évaluation. Dans ses recommandations, il réfère à un professionnel habilité.

Une psychoéducatrice rencontre un élève individuellement afin de l'aider à développer ses stratégies d'autocontrôle. Elle constate que l'élève éprouve des difficultés à comprendre sa part de responsabilité dans les conflits. Au fil des rencontres et des moments d'observation, elle constate qu'il a un discours peu étoffé pour son âge développemental, qu'il éprouve des difficultés à soutenir le regard et qu'il affectionne particulièrement le sujet des avions. En fait, peu importe l'activité proposée par la psychoéducatrice – discussion, dessin, jeu de rôle, lecture –, l'élève inclut des avions. La psychoéducatrice recommande alors une évaluation plus approfondie des difficultés de l'enfant en orthophonie et en neuropsychologie afin de compléter ses impressions cliniques.

- La **contribution** renvoie au fait que tout intervenant du milieu scolaire (éducateur spécialisé, enseignant, orthopédagogue) peut apporter une aide au psychoéducateur dans l'exécution de l'activité qui lui est réservée. La contribution de l'intervenant peut prendre la forme d'observations directes, d'un bilan fonctionnel ou de rapports d'entrevue. Le psychoéducateur peut aussi contribuer à l'évaluation d'un trouble mental réalisée par un professionnel habilité en apportant son avis professionnel sur le fonctionnement adaptatif de la personne. Souvent, cet avis professionnel prend la forme d'un rapport d'évaluation psychoéducative.

Le psychoéducateur œuvre dans une école primaire qui a participé à l'élaboration d'un protocole d'évaluation et de référence avec le CISSS de la région. Un enfant de cette école est dirigé vers un pédiatre du CISSS pour une évaluation du TDAH. Sachant que l'enfant est suivi par un psychoéducateur dans son école, le pédiatre demande à celui-ci de procéder à une évaluation des difficultés d'adaptation et de lui faire part de ses observations et de ses impressions cliniques. Cet exemple renvoie à une démarche d'évaluation du TDAH entreprise par un professionnel habilité.

**À la différence de cet exemple, le psychoéducateur ne peut acquiescer à la demande de la direction de « faire passer un Conners pour valider ou infirmer un TDAH ». Une telle demande revient à se prononcer sur un trouble mental.**

#### 4. L'ÉVALUATION PSYCHOÉDUCATIVE EN MILIEU SCOLAIRE

La majorité des éléments présentés dans cette section se trouvent dans les lignes directrices sur l'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation (2014).

Dans le milieu scolaire, on parle tout autant d'évaluation psychosociale que d'évaluation psychoéducative. Les deux font appel à deux types d'évaluation, l'évaluation fonctionnelle et l'évaluation normative (OPPQ, 2014), et ont pour but d'acquérir une meilleure compréhension de l'élève pour ensuite lui offrir les mesures d'aide adaptées à ses besoins (Massé, Bégin et Pronovost, 2014). Par contre, l'évaluation psychosociale telle que présentée par le MELS n'aborde pas nécessairement tous les aspects de l'évaluation psychoéducative définie par les lignes directrices de l'Ordre et sert souvent avant tout à la déclaration administrative des élèves ayant un trouble du comportement.

**Dans le cadre de l'activité réservée, l'évaluation de l'élève HDA doit présenter l'ensemble des composantes de l'évaluation psychoéducative que l'on trouve dans les lignes directrices de l'évaluation.**

L'évaluation psychoéducative s'inscrit dans le continuum de l'intervention psychoéducative. L'évaluation est présente dès le début quand il s'agit de définir le problème, de faire le bilan des difficultés et des capacités du jeune et du milieu. En outre, elle s'appuie sur certaines assises de l'intervention (Gendreau, 2001; Renou, 2005) :

- Une vision positive de l'être humain centrée sur son unicité et sa capacité à se développer;
- Une conception de l'adaptation comme l'équilibre dans l'interaction entre les capacités d'adaptation de la personne (PAD) et le potentiel expérientiel que lui offre son environnement (PEX), notamment son milieu familial;
- Une finalité de l'intervention visant le niveau d'adaptation optimal de la personne, par la mise en place de pratiques d'intervention efficaces et rigoureuses.

Par son évaluation des difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives, le psychoéducateur est appelé à porter un jugement clinique sur la situation de la personne à partir des informations dont il dispose et à communiquer les conclusions de ce jugement. L'évaluation est différentielle et multifactorielle, c'est-à-dire qu'elle tient compte d'une variété de facteurs qui favorisent l'émergence, le maintien, la gravité de la situation problématique et les facteurs qui contribuent à atténuer la situation.

Le psychoéducateur documente et appuie son analyse, notamment par de l'observation participante, réalisée au cours d'un vécu partagé avec la personne. Il établit un pronostic sur les capacités adaptatives de la personne dans le but de déterminer et de mettre en œuvre le plan d'intervention qui en résulte. Son évaluation et ses conclusions ont statut d'autorité sur le plan professionnel.

On trouve dans l'évaluation psychoéducative les composantes suivantes :

- Précisions sur la situation problématique (historique, manifestations, perception des personnes touchées) et les facteurs qui y sont liés. On pense ici aux facteurs individuels, familiaux, sociétaux et facteurs liés aux autres milieux de vie;
- Analyse du fonctionnement adaptatif de l'élève et ressources individuelles et environnementales (conditions organisationnelles offertes par le milieu et caractéristiques de l'environnement familial);
- Jugement clinique portant sur la nature et la sévérité de la situation problématique et son incidence sur la trajectoire développementale future du jeune. Le jugement clinique vient aussi qualifier l'adaptation psychosociale de ce dernier;
- Recommandations et objectifs généraux qui vont orienter les interventions indiquées et contre-indiquées, les moyens à mettre en place et les conditions d'application.

#### **4.1 L'évaluation fonctionnelle**

En plus d'apporter une connaissance objective des comportements problématiques, l'évaluation fonctionnelle met en évidence la signification et les fonctions de ces comportements dans l'adaptation du jeune dans son environnement scolaire. Elle est indispensable pour orienter la démarche d'intervention auprès de l'élève.

Ce type d'évaluation cherche à connaître la trajectoire développementale et fournit un portrait dynamique du problème. L'évaluation fonctionnelle étudie la séquence comportementale en s'intéressant aux antécédents, au comportement problématique et aux conséquences de celui-ci (ACC). Elle fournit donc un portrait dynamique du problème.

Un exemple d'évaluation fonctionnelle :

Un élève du 2<sup>e</sup> cycle du primaire est sujet à des crises de colère. Appelé en soutien, le psychoéducateur commence sa démarche d'évaluation par une collecte systématique de données d'observation, et ce, dans différents contextes de la vie scolaire de l'élève. Ces observations vont lui permettre de déterminer les éléments déclencheurs des crises de colère, de cerner le ou les contextes dans lesquels elles se produisent et de saisir la signification et la fonction de celles-ci.

Le processus de l'évaluation fonctionnelle, comme défini dans les lignes directrices sur l'évaluation psychoéducative (OPPQ, 2014), comprend les étapes suivantes :

- Description objective du comportement problématique ciblé;
- Estimation de l'ampleur des problèmes observés;
- Analyse de la fonction du comportement inapproprié et des facteurs contributifs;
- Détermination d'un comportement de remplacement plus adapté;
- Mise au point de stratégies qui favorisent les comportements adaptés;
- Mise au point de stratégies qui réduisent l'incidence des comportements inadaptés;
- Vérification des hypothèses et évaluation de l'efficacité des interventions.

En milieu scolaire, l'évaluation fonctionnelle est souvent la première démarche que va réaliser le psychoéducateur. Elle peut s'avérer suffisante pour orienter l'action des intervenants et être utile pour évaluer les mesures d'aide et d'appui mises en place.

## **4.2 L'évaluation normative**

L'évaluation normative fournit des renseignements normatifs permettant de situer la personne quant aux acquis et aux déficits liés à son âge, à son sexe et à sa communauté culturelle. Ce type d'évaluation a comme limites de fournir un portrait statique du problème et de ne pas englober l'ensemble des facteurs personnels et environnementaux y contribuant. En outre, il est important de rappeler que cette évaluation est complémentaire à l'évaluation fonctionnelle et qu'elle s'appuie sur l'interprétation et le jugement du professionnel.

Le psychoéducateur a recours à des instruments standardisés pour mesurer la nature et la gravité des problèmes. Comme énoncé dans les *Lignes directrices sur l'utilisation des instruments de mesure* (OPPQ, 2013), le choix de l'instrument de mesure standardisé repose à la fois sur la compétence du psychoéducateur et sur la finalité de son évaluation. Le choix devra aussi reposer sur les qualités psychométriques de l'instrument de mesure (validité, fidélité, normes, etc.).

Voici des exemples d'instruments de mesure standardisés qu'il est possible d'utiliser en milieu scolaire pour l'évaluation des difficultés d'adaptation :

- ASEBA – Système d'évaluation empirique Achenbach (Achenbach, 2002)
- BASC-2 – Système d'évaluation du comportement de l'enfant – deuxième édition – version pour francophones du Canada (Reynolds et Kamphaus, 2009)
- PSA – Profil socio-affectif (Dumas, LaFreniere, Capuano et Durning, 1997)

Certains instruments de mesure peuvent aussi être utilisés par le psychoéducateur dans une démarche de **contribution** à l'évaluation d'un trouble mental réalisée par un professionnel habilité :

- BRIEF – Inventaire de comportements reliés aux fonctions exécutives – Questionnaire d'évaluation (Roth, Isquith et Gioia, 2012)
- Conners 3TM – GI – Parent – Formulaire abrégé (Conners, 2011)
- Conners 3TM – Enseignant (Conners, 2011)

**L'évaluation de l'élève HDA, dans le cadre de l'activité réservée telle que définie dans le projet de loi n° 21, ne peut se limiter à l'évaluation normative.**

### **4.3 La communication de l'évaluation**

Parce qu'il s'agit d'une évaluation légalement réservée, le psychoéducateur est tenu de rédiger un rapport écrit et de communiquer ses conclusions aux personnes concernées par le plan d'intervention, particulièrement l'élève, ses parents et ses enseignants ainsi que la direction.

Le rapport doit être conservé dans le dossier du professionnel. Une synthèse de ce rapport devrait aussi être déposée dans le dossier d'aide particulière de l'élève. Le parent ou l'élève de 14 ans et plus aura été mis au courant de cette procédure au moment où le psychoéducateur aura obtenu son consentement pour procéder à l'évaluation.

Comme en font état les lignes directrices sur *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation* (OPPQ, 2014), on devrait trouver dans le rapport d'évaluation les éléments suivants :

- Les données d'identification;
- Le motif de la demande d'évaluation;
- L'anamnèse;
- Un résumé des étapes d'évaluation;
- Des observations comportementales et situationnelles (l'évaluation fonctionnelle);
- Les résultats d'évaluations avec instruments de mesure (l'évaluation normative);
- Une synthèse clinique;
- Un jugement clinique<sup>5</sup>;
- Des objectifs d'intervention et des recommandations;
- La date du rapport, la signature et le titre professionnel.

## 5. LE PLAN D'INTERVENTION EN MILIEU SCOLAIRE

Comme souligné précédemment, l'établissement d'un plan d'intervention en milieu scolaire n'est pas une activité réservée. La compétence du psychoéducateur est toutefois reconnue pour sa participation et sa contribution à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'intervention de l'élève ayant des difficultés d'adaptation. Il exerce cet acte professionnel en s'appuyant sur ses connaissances, en utilisant ses habiletés d'opérationnalisation et de communication et en manifestant une attitude d'ouverture (MEQ, 2004).

Le plan d'intervention en milieu scolaire est l'outil prévu par la LIP pour déterminer et consigner les mesures à mettre en place pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). L'article 96.14 de cette même loi rappelle que la direction de l'école a l'obligation d'établir un plan d'intervention pour répondre aux besoins de l'élève HDAA. Elle est la première responsable de la mise en œuvre des plans d'intervention dans son école.

En ce sens, le psychoéducateur peut recevoir le mandat de sa direction d'assurer la coordination de l'élaboration et de la mise en place du plan d'intervention d'un élève avec lequel il travaille déjà ou simplement contribuer à son élaboration.

---

<sup>5</sup> C'est dans cette partie que le psychoéducateur fait part de ses impressions cliniques quant à un possible trouble mental.

Le plan d'intervention est un outil de planification et de concertation pour répondre aux besoins particuliers des élèves HDAA et faciliter la collaboration avec les parents (MEQ, 2004). Il est justifié par un contexte où la situation de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation nécessite :

- une mobilisation accrue de tous pour lui permettre de progresser;
- la mise en place de ressources spécialisées ou de mesures d'adaptation (stratégies d'enseignement, ressources particulières);
- des prises de décision qui auront une incidence certaine pour l'élève.

Le plan d'intervention repose sur une évaluation des capacités et des besoins de l'élève, précise la nature des interventions à réaliser et consigne les modalités de service d'aide mises en place, les rôles et les responsabilités de chacun ainsi que les échéanciers liés à l'évaluation des interventions et à la révision des objectifs.

Pour les élèves HDA, le plan d'intervention doit s'appuyer sur une évaluation réalisée par un professionnel habilité, dont le psychoéducateur, pour l'évaluation des difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives.

## 6. CONSENTEMENT ET TRANSMISSION D'INFORMATIONS

Avant d'entreprendre toute démarche d'évaluation, comme pour toute prestation de services professionnels, le psychoéducateur doit obtenir le consentement libre et éclairé<sup>6</sup> de son client. Si l'élève est âgé de moins de 14 ans, le consentement est donné par ses parents.

Le psychoéducateur doit fournir toutes les informations nécessaires pour permettre à l'élève ou à ses parents de comprendre la portée et les implications de cette évaluation<sup>7</sup>. En ce sens, l'Ordre recommande la signature d'un formulaire de consentement où il est fait mention que le client a été informé du but de l'évaluation, de l'utilisation des renseignements recueillis et les implications de la transmission d'un rapport à un autre professionnel. Il est entendu que la transmission de renseignements de nature confidentielle, dans le cadre d'une rencontre multidisciplinaire par exemple, se limite aux renseignements pertinents et nécessaires à la détermination du plan d'intervention<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Article 15 du Code de déontologie.

<sup>7</sup> Alinéas 1 à 4 de l'article 15 du Code de déontologie.

<sup>8</sup> Article 24 du Code de déontologie.

## RÉFÉRENCES

- Achenbach, T. M. (2002). *ASEBA – Système d'évaluation empirique Achenbach – Rapport de l'enseignant pour les jeunes de 6 à 18 ans*. Burlington, VT : ASEBA, University of Vermont.
- Conners, C. K. (2011). *Conners 3<sup>TM</sup> – GI – Parent – Formulaire abrégé*. Toronto : Multi-Health Systems Inc.
- Conners, C. K. (2011). *Conners 3<sup>TM</sup> – Enseignant*. Toronto : Multi-Health Systems Inc.
- Dumas, J. E., Lafreniere, P. J., Capuano, F. et Durning, P. (1997). *Profil Socio-Affectif (PSA)*. Paris : Éditions du Centre de psychologie appliquée.
- Gendreau, G. et coll. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal : Sciences et culture.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Projet de loi n° 21, Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Massé, L., Bégin, J.-Y. et Pronovost, J. (2014). L'évaluation psychosociale. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 84-108). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Office des professions du Québec (dir.). (2013). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines : guide explicatif*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices*. Montréal.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2013). *L'utilisation des instruments de mesure. Lignes directrices*. Montréal.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. *Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices*. Montréal.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2012). *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence*. Montréal.

- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2010). *Profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Montréal.
- Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2009). *BASC-2CDN-F Système d'évaluation du comportement de l'enfant – deuxième édition – version pour francophones du Canada*. Toronto : NSC Pearson, Inc.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation, une conception, une méthode*. Montréal : Sciences et culture.
- Roth, R. M., Isquith, P. K. et Gioia, G. A. (2012). *BRIEF – Inventaire de comportements reliés aux fonctions exécutives – Questionnaire d'évaluation*. (Adaptation et traduction française par l'Institut de recherches psychologiques, R. M. Roth et N. Paré). Montréal : Institut de recherches psychologiques.



ORDRE DES  
PSYCHOÉDUCATEURS  
ET PSYCHOÉDUCATRICES  
DU QUÉBEC

**Une présence qui fait la différence**

510-1600, boul. Henri-Bourassa Ouest,  
Montréal (Québec) H3M 3E2  
Téléphone : 514 333-6601 ou 1 877 913-6601  
Télécopieur : 514 333-7502 Courriel : [info@ordrepsed.qc.ca](mailto:info@ordrepsed.qc.ca)  
Site Web : [www.ordrepsed.qc.ca](http://www.ordrepsed.qc.ca)