

# Portrait de la pratique évaluative des troubles du comportement des psychoéducateurs dans les écoles primaires au Québec

## *Psychoeducators' Assessment of Behavioural Disorders Practices in Quebec Elementary Schools: An Overview*

Jean-Yves Bégin, Line Massé, Caroline Couture et Madeleine Villeneuve

Volume 47, numéro 1, 2018

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1046772ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1046772ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bégin, J.-Y., Massé, L., Couture, C. & Villeneuve, M. (2018). Portrait de la pratique évaluative des troubles du comportement des psychoéducateurs dans les écoles primaires au Québec. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 53–85.  
<https://doi.org/10.7202/1046772ar>

Résumé de l'article

En milieu scolaire, le psychoéducateur est appelé à jouer un rôle clef dans l'évaluation des difficultés d'adaptation vécues par les élèves, notamment sur le plan comportemental. À l'heure actuelle, peu d'informations sont disponibles sur ce que font les psychoéducateurs lorsqu'ils mènent une évaluation dans le cadre de leur fonction. Cette étude descriptive vise donc à dresser un portrait de la pratique évaluative des psychoéducateurs dans les écoles primaires au Québec en considérant les différences pouvant exister selon leur niveau de formation universitaire et leur région d'appartenance. Le devis de recherche mixte allie des données provenant de six groupes de discussion (n total de participants = 34), d'entrevues téléphoniques (n = 21) et des données issues de questionnaires (N = 159). Les résultats indiquent que la pratique évaluative des psychoéducateurs est somme toute homogène en considérant le niveau de formation et la région d'appartenance. De plus, ils démontrent que les psychoéducateurs rapportent avoir une pratique évaluative qui correspond d'assez près aux recommandations de pratiques dans le domaine de l'évaluation en milieu scolaire. Enfin, les résultats mettent en lumière les besoins des psychoéducateurs et les contraintes auxquels ils font face en exercice par rapport à l'évaluation et qui peuvent être causés par des enjeux d'identité professionnelle.

# Portrait de la pratique évaluative des troubles du comportement des psychoéducateurs dans les écoles primaires au Québec

## *Psychoeducators' Assessment of Behavioural Disorders Practices in Quebec Elementary Schools: An Overview*

**J.-Y. Bégin<sup>1</sup>**  
**L. Massé<sup>1</sup>**  
**C. Couture<sup>1</sup>**  
**M. Villeneuve<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Cette recherche a été rendue possible grâce à un financement du Fonds de recherche du Québec-société et culture (FRQSC).

### Résumé

*En milieu scolaire, le psychoéducateur est appelé à jouer un rôle clef dans l'évaluation des difficultés d'adaptation vécues par les élèves, notamment sur le plan comportemental. À l'heure actuelle, peu d'informations sont disponibles sur ce que font les psychoéducateurs lorsqu'ils mènent une évaluation dans le cadre de leur fonction. Cette étude descriptive vise donc à dresser un portrait de la pratique évaluative des psychoéducateurs dans les écoles primaires au Québec en considérant les différences pouvant exister selon leur niveau de formation universitaire et leur région d'appartenance. Le devis de recherche mixte allie des données provenant de six groupes de discussion (n total de participants = 34), d'entrevues téléphoniques (n = 21) et des données issues de questionnaires (N = 159). Les résultats indiquent que la pratique évaluative des psychoéducateurs est somme toute homogène en considérant le niveau de formation et la région d'appartenance. De plus, ils démontrent que les psychoéducateurs rapportent avoir une pratique évaluative qui correspond d'assez près aux recommandations de pratiques dans le domaine de l'évaluation en milieu scolaire. Enfin, les résultats mettent en lumière les besoins des psychoéducateurs et les contraintes auxquels ils font face en exercice par rapport à l'évaluation et qui peuvent être causés par des enjeux d'identité professionnelle.*

**Mots-clés :** évaluation, troubles du comportement, psychoéducation, école primaire

### Abstract

*In school settings, the psychoeducator plays a key role in assessing students with adaptation difficulties, as well as social, emotional and behavioral problems. At present, little information is available on what psychoeducators specifically do when assessing students with behavioral problems. Therefore, this descriptive study aims to present the evaluative practice of psychoeducators in primary schools in Quebec taking into account their level of*

### Correspondance :

Jean-Yves Bégin  
Département de psychoéducation  
Université du Québec à Trois-Rivières - Centre universitaire de Québec  
850, Avenue de Vimy, C.P. 32  
(Québec) Québec G1S 0B7  
Tél : 418-659-2170 poste 2843  
Télec. : (418) 659-6674  
jean-yves.begin@uqtr.ca

*education (bachelor vs master degree) and region (urban vs rural). The mixed methods design of research combines data from six focus groups (n total of participants = 34), telephone interviews (n = 21) and questionnaires (N = 159). The results indicate that the evaluative practice of psychoeducators is homogeneous considering their level of education and their region. In addition, the results show that psychoeducators report having an assessment practice that closely matches the recommendations of practice in the field of assessment in the school setting. Finally, the results highlight the needs of the psychoeducators and the constraints they face when performing assessments, the latter being perhaps caused by professional identity issues.*

**Keywords:** assessment, behavior problem, psychoeducation, primary school

## Introduction

Relativement jeune sur la scène professionnelle, la psychoéducation fait son entrée dans le monde scolaire au début des années 70 (Renou, 2014). Jusqu'à aujourd'hui, plusieurs facteurs ont contribué à définir la place et le rôle joué par le psychoéducateur (PS.ÉD.) dans les écoles. De l'intervention directe auprès des élèves à l'exercice du rôle-conseil, son action est déterminée par des orientations, des normes et des cadres de référence qui proviennent du Ministère, de la commission scolaire et de l'établissement où il œuvre (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2012). Progressivement, ces déterminants ont placé le PS.ÉD. comme l'un des acteurs clefs de la pratique évaluative des difficultés d'adaptation vécues par les élèves, notamment sur le plan du comportement. Deux activités d'évaluation distinctes peuvent impliquer spécialement les PS.ÉD. dans les écoles québécoises.

Premièrement, les PS.ÉD. font partie des professionnels mandatés pour mener les évaluations d'élèves en difficultés d'adaptation préalables à l'émission de codes administratifs pour la déclaration annuelle des effectifs scolaires au ministère de l'Éducation (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS]<sup>1</sup>, 2007). Par élèves en difficulté d'adaptation (EDA), on désigne généralement ceux ayant un trouble du comportement ([TC] code 12)<sup>2</sup> ou ceux qui présentent un trouble grave du comportement ([TGC] code 14).

---

1. En 2004, l'appellation ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a été changée à la suite d'un remaniement ministériel pour ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). D'autres remaniements ministériels ont eu lieu et le MELS a été changé, en 2014, pour le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) et en 2016 pour le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

2. Le code 12 n'existe plus pour le MEES. Toutefois, il continue d'être utilisé dans le cadre de la convention collective des enseignants pour compensation financière en cas de dépassement du nombre d'élèves maximum par classe (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones [CPNCF], 2011; Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE], 2013).

La deuxième activité d'évaluation pour laquelle le PS.ÉD. peut être impliqué réfère à celle préalable à l'élaboration d'un plan d'intervention. En effet, la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) (art. 96.14) exige que tout élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ait un plan d'intervention. Ainsi, pour mettre en place des interventions ou orienter ces élèves dans les meilleurs services afin de favoriser leur réussite, il est recommandé que les professionnels scolaires évaluent leurs besoins, et ce, très tôt durant leur période de scolarisation (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005; Massé, Bégin et Pronovost, 2014; MEESR, 2015; MELS, 2007; MEQ, 2004; Woods-Groves et Hendrickson, 2012). À ce sujet, une loi vient récemment de modifier le Code des professions du Québec en donnant un mandat d'évaluation spécifique relié aux EHDA et à l'élaboration de plans d'intervention. En effet, en milieu scolaire, la Loi 21 vient réserver légalement à certains professionnels, dont le PS.ÉD., l'évaluation d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la LIP (Office des professions du Québec, 2012). Par son évaluation des difficultés et des capacités d'adaptation, le PS.ÉD. est amené à poser un jugement clinique sur la situation de l'élève à partir d'une collecte de données qui tient compte de plusieurs facteurs individuels et environnementaux et de leurs interactions. Ainsi, les résultats de son évaluation devraient permettre l'identification des besoins de l'élève en matière de services éducatifs adaptés à intégrer aux plans d'intervention (OPPQ, 2015).

## **Évaluer les troubles du comportement à l'école primaire**

L'intérêt d'évaluer et de prendre en charge les élèves ayant des TC dès le primaire découle d'une logique préventive pour laquelle les interventions précoces sont souhaitables afin de freiner leur aggravation (Déry, Laventure, Toupin, Verlaan et Pauzé, 2007; Goupil, 2014; MEQ, 1999). Selon l'OPPQ (2014), l'action d'évaluer nécessite des compétences et doit être faite avec rigueur sachant que les conclusions de celle-ci peuvent avoir un impact considérable et préjudiciable sur la trajectoire de l'élève. Dans ce contexte, les professionnels devraient avoir recours aux meilleures pratiques pour mener leur évaluation (Hunsley et Mash, 2007; Mash et Hunsley, 2005). Pour ce faire, plusieurs recommandations de pratiques pour mener l'évaluation des TC à l'école primaire sont formulées dans les écrits et plus particulièrement dans ceux du domaine de la psychologie scolaire. Notamment, des recommandations sont émises sur les plans des cadres théoriques, des méthodes de collectes de données ou des instruments de mesure à employer lors d'évaluations. Ce qui suit fait état de ces recommandations et présente des données relatives à la pratique des psychologues scolaires considérés comme les pionniers en la matière.

**Les perspectives théoriques guidant la pratique évaluative.** La formation, les méthodes d'intervention, ainsi que l'approche des PS.ÉD. ont été influencées par différentes perspectives théoriques au cours des cinquante dernières années (Renou, 2014). Peu importe l'orientation théorique privilégiée pour appuyer la démarche d'évaluation, se référer à l'une d'elles est nécessaire pour mieux comprendre l'adaptation humaine (OPPQ, 2014). Dans son guide d'évaluation psychoéducative, l'OPPQ (2014) propose aux PS.ÉD. de se référer aux théories psychodynamique, développementale, comportementale, cognitivo-

comportementale, écosystémique et psychodéveloppementale pour appuyer leurs évaluations. Du côté des psychologues scolaires américains, on note la popularité des approches comportementales ou cognitivo-comportementales (44 %), et d'une approche éclectique (37 %), alors qu'une petite proportion de ceux-ci se référerait à une perspective psychodynamique (6,5 %), développementale (5,9 %) ou cognitive (3,5 %) (Shapiro et Heick, 2004).

**Les méthodes directes de collecte de données.** L'observation directe du comportement est l'une des méthodes de collecte de données les plus utilisées pour évaluer les TC des élèves, notamment par les psychologues scolaires (Shapiro et Heick, 2004; Wilson et Reschly, 1996). Qu'elle soit structurée ou non, l'observation est aussi une opération centrale dans la démarche professionnelle du PS.ÉD. (Gendreau, 2001; Pronovost, Caouette et Bluteau, 2013). Plusieurs auteurs recommandent l'observation directe en classe comme méthode de prédilection pour colliger l'information sur les comportements problématiques des élèves (Chafouleas, Riley-Tillman et Sugai, 2007; Kelley, 2003; McConaughy et Ritter, 2014). D'ailleurs, Hintze, Volpe et Shapiro (2004) indiquent que les observations sont particulièrement utiles pour guider la planification et le suivi des interventions. De son côté, Kelley (2003) précise que colliger un échantillon d'observations du comportement de l'élève dans l'environnement dans lequel il se produit fournit une information fidèle, réduisant les biais possibles que pourrait présenter la perception rapportée par une tierce personne.

**Les méthodes indirectes de collecte de données.** L'entrevue est une méthode indirecte de collecte de données qui a longtemps été considérée la pratique initiale dans une procédure d'évaluation (Busse et Beaver, 2000; McConaughy, 2000). Pour évaluer les TC, Hunsley et Mash (2007) ainsi que McConaughy et Ritter (2014) recommandent que des entrevues soient conduites auprès des parents (ou leurs substituts), de l'enseignant et de l'élève si son niveau de développement cognitif le permet. Lorsqu'on examine la pratique de l'entrevue des psychologues scolaires américains, celle effectuée auprès de l'élève est la plus souvent pratiquée (69,5 %) suivie de l'entrevue avec l'enseignant (57,1 %) et le parent (55 %) (Shapiro et Heick, 2004). Le format des entrevues peut être structuré, semi-structuré ou non structuré. Selon McConaughy et Ritter (2014), l'entrevue semi-structurée semble la plus efficace pour l'ensemble des répondants et plus particulièrement pour l'élève en termes de rapidité.

Une autre méthode de collecte de données indirecte consiste en l'utilisation d'échelles d'évaluation. Devant l'entrevue et l'observation, leur utilisation auprès des parents et des enseignants est la méthode de collecte de données la plus employée par les psychologues scolaires américains (Shapiro et Heick, 2004). Comme l'indiquent McConaughy et Ritter (2014), les meilleures pratiques en évaluation incluent leur utilisation. Idéalement, selon ces auteurs, les échelles d'évaluation doivent être standardisées, constituées d'échelles de syndromes qui sont appuyées empiriquement et validées auprès d'un large échantillon normatif qui couvre plusieurs tranches d'âge pour les deux sexes. Plusieurs avantages liés à l'utilisation d'échelles d'évaluation sont relevés par McConaughy et Ritter (2014), Lachar et Gruber (2003), Shapiro et Kratochwill (2000). Selon eux, elles sont précises, économiques et efficaces. De plus, l'analyse des résultats permet de

situer et de comparer la gravité du problème de l'élève par rapport à une population générale ou clinique. Enfin, elles permettent de dépister les troubles sous-jacents et les comorbidités.

**L'approche multiméthodes et multirépondants.** Afin de dresser un portrait holistique du problème d'un élève, Gresham (2007), McConaughy et Ritter (2014), et Shapiro et Kratochwill (2000) recommandent de combiner plusieurs méthodes (directes et indirectes) de collecte de données. L'étude de Doctoroff et Arnold (2004) montre qu'en adoptant une approche multiméthodes auprès de plusieurs répondants, l'évaluateur augmente la validité prédictive de son évaluation et diminue le risque de faire des erreurs d'interprétation. Les différents rôles des répondants et les contextes dans lesquels ils sont en interaction avec l'élève amènent une multitude de perspectives d'une même situation, ce qui entraîne une diversification de l'information (Lachar et Gruber, 2003). La triangulation de ces différentes perceptions permet de comparer l'information et de la valider (De Los Reyes et al., 2015; Kerr, Lunkenheimer et Olson, 2007). Ainsi, l'évaluateur s'assure d'obtenir une perspective plus éclairée, nuancée et objective du problème de l'élève dans le but d'optimiser les hypothèses cliniques et par le fait même, les objectifs d'intervention (Hawley et Weisz, 2003).

**L'évaluation fonctionnelle du comportement.** L'évaluation fonctionnelle du comportement (EFC) est une procédure systématique pour comprendre la fonction des comportements perturbateurs ainsi que les facteurs qui contribuent à leur apparition et à leur maintien (Steege et Scheib, 2014; Sugai, Lewis-Palmer et Hagan-Burke, 2000). C'est à partir d'approches comportementalistes que le professionnel identifie et décrit les facteurs susceptibles de déclencher et de renforcer les séquences comportementales (Betz, Alison et Fisher, 2011). L'EFC est recommandée par plusieurs instances dans le domaine de l'éducation au Canada et aux États-Unis pour l'évaluation des TC, et semble faire consensus quant à son efficacité (Langevin et Guéladé, 2010; O'Neill, Albin, Storey, Homer et Sprague, 2015; Steege et Brown-Chidsey, 2005). Un bon nombre d'auteurs avancent que l'utilisation de l'EFC est la meilleure façon de faire pour élaborer des interventions destinées au traitement des TC en milieu scolaire (Chandler et Dahlquist, 2014; Crone, Hawken et Horner, 2010; Kampwirth et Power, 2012; Langevin et Guéladé, 2010; Steege et Watson, 2009). Celle-ci peut guider et orienter les interventions et favoriser le recours à des stratégies visant le développement d'habiletés plutôt que la punition, augmentant ainsi les probabilités d'un changement positif chez l'élève tout en s'assurant que ces changements se maintiennent dans le temps et se généralisent à d'autres contextes. Plusieurs études démontrent que l'application de l'EFC a des effets positifs sur la diminution des problèmes de comportement et sur l'amélioration de la réussite scolaire des élèves présentant un TC (Gable, 1996; Harrower, Fox, Dunlap et Kincaid, 2010; March et Horner, 2002; McLaren et Nelson, 2009). Comparativement aux interventions de type « essais et erreurs » ou à celles uniquement basées sur une approche de description diagnostique, celles basées sur une EFC favorisent plus rapidement des changements positifs chez l'élève et s'avèrent plus efficaces à long terme (Betz, Alison et Fisher, 2011).

## Pratique évaluative des psychoéducateurs en milieu scolaire québécois

À l'heure actuelle au Québec, à l'exception des guides de référence généraux émis par l'OPPQ (2012, 2014), peu de pratiques standardisées et spécifiques au monde scolaire ont encore été développées et proposées aux PS.ÉD. pour évaluer des élèves présentant des TC. Par ailleurs, on note que le niveau de formation universitaire des PS.ÉD. relié à l'évaluation peut différer selon l'année à laquelle ils ont été inscrits au tableau des membres de l'OPPQ. En effet, c'est à partir de l'an 2000 que le diplôme de 2<sup>e</sup> cycle universitaire en psychoéducation est exigé pour être PS.ÉD. Ceux ayant un diplôme de 1<sup>er</sup> cycle ont pu bénéficier d'une clause de droit acquis pour adhérer à l'Ordre jusqu'en 2003 (Renou, 2014). En psychoéducation, la formation en évaluation diffère entre le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>e</sup> cycle, et au fil du temps, il est présumé que les universités ont bonifié leur cursus de formation relié à cette pratique. Cette réalité peut, selon nous, apporter des différences dans la façon de concevoir et d'opérer une évaluation.

On a peu d'informations sur ce que font les PS.ÉD. lorsqu'ils mènent une évaluation dans le cadre de leur fonction. À notre connaissance, une seule étude a été faite en ce sens. Commandée par l'OPPQ, cette étude visait à décrire globalement les pratiques des membres en matière de *testage* et d'utilisation d'instruments de mesure lors d'évaluation (Joly, 2006). Menée auprès de PS.ÉD. de tous les milieux d'intervention confondus, cette étude a permis de mettre en lumière les instruments de mesure utilisés, la formation reçue pour leur utilisation, les critères de sélection des instruments et leur contexte d'utilisation. Pour ce qui est des PS.ÉD. scolaires (36,5 % de l'échantillon total), les résultats indiquent que 80 % d'entre eux utilisent en moyenne 5,4 instruments de mesure dans leur pratique. Cependant, les résultats de cette étude ne permettent pas d'identifier les instruments de mesure qui sont utilisés par les PS.ÉD. qui œuvrent dans les écoles primaires ni les méthodes d'évaluation employées, les facteurs évalués ou les contraintes auxquelles ils peuvent faire face en exercice.

Considérant le peu de connaissances sur la pratique évaluative des PS.ÉD. scolaires au primaire et que celle-ci prend une place prépondérante dans leur pratique professionnelle en raison des déterminants ministériels et légaux, la conduite d'une étude visant à dresser un portrait de cette pratique et des besoins est souhaitable. D'une part, sur le plan scientifique, cette étude permettra de faire la lumière sur les méthodes employées, les répondants sollicités ainsi que les facteurs considérés par les PS.ÉD. D'autre part, les résultats permettront de juger l'écart possible entre les pratiques actuelles et celles recommandées et ainsi contribuer à enrichir les programmes de formation. Enfin, les résultats permettront l'élaboration des solutions aux problèmes et besoins qui pourraient être identifiés.

### Objectifs

Cette étude vise trois objectifs : 1) décrire la perception des PS.ÉD. à l'égard de l'action professionnelle qu'est l'évaluation; 2) faire état des facteurs considérés lors des évaluations des élèves présentant un TC ou un TGC ainsi que des méthodes et des instruments utilisés par les PS.ÉD. et 3) examiner les facteurs facilitants et contraignants des milieux pouvant influencer la pratique évaluative



des PS.ÉD. ainsi que les besoins en termes de formation. L'étude porte aussi une attention aux différentes pratiques en fonction de certaines caractéristiques des PS.ÉD., dont le niveau de formation initiale (baccalauréat ou maîtrise) et de leur région d'appartenance (rurale ou urbaine).

### Méthode

Cette étude descriptive emploie un devis de recherche mixte combinant des méthodes de collecte de données qualitatives et quantitatives. Elle comporte deux phases. Qualitative, la première phase de l'étude s'est déroulée au printemps 2012. Des groupes de discussion ont été animés sur la thématique de l'évaluation des TC à l'école primaire. Les PS.ÉD. qui ne pouvaient pas se joindre aux groupes de discussion pour des raisons d'éloignement géographique ou de conflit d'horaire étaient invités à participer à une entrevue téléphonique sur la même thématique. En tout, six groupes de discussion ont été menés pour sept commissions scolaires des régions de Montréal, Québec, Estrie (2), Lanaudière (2) et du Bas Saint-Laurent. Les groupes de discussion étaient composés entre quatre et huit PS.ÉD. qui, pour la plupart, se connaissaient. La durée moyenne des groupes de discussion a été de 110 minutes. Enfin, 21 entrevues téléphoniques ont été menées dont la durée moyenne a été de 40 minutes.

La deuxième phase de l'étude s'est déroulée à l'hiver 2013 et poursuivait l'atteinte de deux objectifs : 1) valider le contenu qui a émergé des entretiens qualitatifs et 2) décrire la pratique évaluative des PS.ÉD. à l'aide de données quantitatives auprès d'un plus grand échantillon. Cette collecte de données s'est faite par l'entremise d'un questionnaire complété en ligne. Quarante minutes en moyenne ont été nécessaires pour remplir le questionnaire.

### Participants

Lors de la première phase, 72 PS.ÉD. ont manifesté leur intérêt à participer à l'étude. Finalement, 47 femmes et huit hommes ( $N = 55$ ) membres actifs de l'OPPQ en tant que PS.ÉD. en milieu scolaire primaire ont participé à un groupe de discussion ( $n = 34$ ) ou à une entrevue téléphonique ( $n = 21$ ). Le manque de temps, l'éloignement géographique et les conflits d'horaire ont été les principales raisons des désistements. L'âge moyen des participants est de 37,02 ans ( $ÉT = 7,61$ ) et leur nombre moyen d'années d'expérience en milieu scolaire est de 8,16 ans ( $ÉT = 5,81$ ). Dans l'ensemble, 41 % des participants ont complété une formation de 2<sup>e</sup> cycle en psychoéducation et 40 % des participants provenaient des grands centres urbains (Québec et Montréal).

Lors de la deuxième phase, les 506 PS.ÉD. membres actifs de l'OPPQ pratiquant en milieu scolaire primaire ont été sollicités pour participer à l'étude. De ce nombre, 142 femmes et 17 hommes ( $N = 159$ ) ont rempli un questionnaire en ligne. L'âge moyen des participants est de 39,09 ( $ÉT = 8,68$ ) avec un nombre moyen d'années d'expérience en milieu scolaire de 9,58 ( $ÉT = 6,92$ ) et 41 % ont complété une formation universitaire de 2<sup>e</sup> cycle en psychoéducation. Provenant des quatre coins du Québec, 45 % des participants pratiquaient en régions rurales, 31 % dans la région de Québec et 24 % dans la région de Montréal.



## Procédures

Le recrutement des PS.ÉD. pour participer aux groupes de discussion ou aux entrevues téléphoniques s'est fait par l'entremise d'une invitation parue dans le bulletin électronique de l'OPPQ. Les groupes de discussion ont été préparés et animés par le chercheur principal à partir de la procédure proposée par Krueger et Casey (2009). L'animateur a été supervisé et dirigé par des chercheurs expérimentés dans l'animation de groupes de discussion. Avant de débiter, l'animateur présentait l'objet de l'étude et faisait signer les formulaires de consentement en prenant soin d'indiquer aux participants que les discussions seraient enregistrées et que l'entièreté du processus était anonyme et confidentielle. De la même façon, une présentation des objectifs de l'étude était faite en début d'entrevue téléphonique, tout en spécifiant l'enregistrement de celle-ci, l'anonymat et la confidentialité de la démarche. Un consentement verbal à participer à l'étude était donné par les participants en début d'entrevue et les formulaires de consentement ont été envoyés et retournés dûment signés par voie postale. Les entrevues téléphoniques ont aussi été animées par le chercheur principal.

Trois stratégies de recrutement ont été mises de l'avant pour inviter les PS.ÉD. à remplir le questionnaire de la deuxième phase de l'étude : 1) une publicité a été envoyée à tous les PS.ÉD. par l'entremise du bulletin électronique de l'OPPQ; 2) un courriel de sollicitation a été envoyé à tous les PS.ÉD. œuvrant en milieu scolaire primaire à l'aide d'une banque de courriels fournie par l'OPPQ et 3) un courriel de sollicitation personnalisé a été envoyé aux personnes ayant participé à la première phase de l'étude. Les participants ont rempli le questionnaire par l'entremise d'un site internet sécurisé de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Le processus étant anonyme et confidentiel, chaque PS.ÉD. s'est vu attribuer un code d'utilisateur ainsi qu'un mot de passe personnel et devait signer un formulaire de consentement électronique pour participer à l'étude. Cette recherche a fait l'objet d'une certification éthique de l'UQTR et par certaines commissions scolaires dotées d'une telle instance.

## Instruments de mesure

**Les groupes de discussion et les entrevues téléphoniques.** Un canevas d'entretien abordant quatre thématiques de discussion a été élaboré par l'équipe de recherche : 1) la pratique évaluative en général (conception et finalité de l'évaluation); 2) la pratique évaluative du PS.ÉD. incluant les cadres théoriques, les méthodes, les outils d'évaluation employés et les contraintes auxquelles ils font face; 3) les formations reçues reliées à l'évaluation et les besoins à ce sujet. Enfin, la dernière thématique comportait une seule question visant à faire une synthèse des discussions. Concrètement, les PS.ÉD. devaient discuter de ce qui constituait selon eux une pratique évaluative idéale.

**Questionnaire sur les pratiques en évaluation des troubles du comportement en milieu scolaire primaire.** Ce questionnaire a été élaboré à partir de celui utilisé dans le cadre de l'étude de Joly (2006), d'éléments dérivés du canevas d'entretien qualitatif et du contenu analysé des entretiens de la première phase de l'étude. Le questionnaire comporte 167 questions réparties en six sections :

1) informations sociodémographiques; 2) conception de la pratique évaluative en milieu scolaire; 3) centrations d'évaluation; 4) méthodes de collecte de données; 5) cadres théoriques et 6) facteurs facilitants et contraintes des milieux. Pour ce qui est des centrations d'évaluation et des méthodes de collecte de données, des questions ont été formulées afin de documenter leur fréquence d'évaluation ou d'utilisation ainsi que leur niveau d'utilité et de faisabilité à évaluer ou à utiliser. Le questionnaire a fait l'objet d'un prétest auprès de cinq PS.ÉD. scolaires afin de vérifier la clarté des questions et le bon fonctionnement sur la plateforme informatique. Des corrections mineures et des ajustements ont été apportés à l'issue de ce prétest.

## Analyses

Le nombre d'entrevues téléphoniques ajouté au nombre de groupes de discussion a été suffisant pour l'atteinte de la saturation empirique des données. Les verbatim des groupes de discussion et des entrevues téléphoniques ont été transcrits intégralement par une auxiliaire de recherche de 1<sup>er</sup> cycle universitaire en psychoéducation. L'ensemble des données qualitatives a été traité à l'aide du logiciel *NVivo 10* (QSR International, 2012). L'arborescence de codification a été construite à partir d'un système de catégorisation mixte (déductif et inductif) (Miles et Huberman, 2003). Certaines catégories ont été établies en fonction des objectifs de recherche et à partir des thèmes abordés dans le canevas d'entretien. Ensuite, la grille de codification a été complétée à l'aide de l'émergence de nouvelles thématiques qui ont découlé de la lecture du verbatim d'une entrevue téléphonique et d'un groupe de discussion. Deux corpus distincts ont été analysés. Un pour les groupes de discussion et l'autre pour les entrevues téléphoniques. Une analyse de contenu thématique a été menée transversalement pour chaque corpus (Deslauriers, 1991). Les propos des participants ont été analysés et découpés selon les unités de signification préétablies de la grille de codification et des liens ont été faits entre ces unités en leur attribuant des codes représentatifs de l'importance conceptuelle qui leur est propre. Cette analyse a permis de faire ressortir les points de convergence et de divergence sur le plan discursif entre les différents participants.

Les données quantitatives ont été traitées à l'aide du logiciel *IBM SPSS Statistics 22* (IBM Corporation, 2014). Des statistiques descriptives ont été menées pour l'ensemble des variables relatives à la pratique évaluative des PS.ÉD (fréquence, utilité et faisabilité). Enfin, des analyses du chi-carré ont été conduites afin de vérifier l'existence de liens entre ces variables et la région d'appartenance ou le niveau de scolarité des PS.ÉD. Ces données quantitatives sont utilisées afin d'appuyer, d'illustrer et d'étayer les résultats qualitatifs présentés dans la prochaine section. Cette façon intégrée de présenter les résultats devrait faciliter leur compréhension et leur appréciation (Klingner et Boardman, 2011; Powel et al., 2008).

## Résultats

Le discours des participants dans les groupes de discussion et celui dans les entrevues téléphoniques étaient similaires. Donc, pour chacune des thématiques, une synthèse de la perception des PS.ÉD. est présentée, toutes méthodes de collecte de données qualitatives confondues. Les citations qui

représentent le mieux la perception des participants ont été sélectionnées pour illustrer ces synthèses d'informations. Pour chacune d'elles, des codes sont utilisés pour identifier les participants (F = Femme; H = Homme; B = Baccalauréat; M = Maîtrise; U = Urbaine; R = Rurale). Là où elles sont pertinentes, les statistiques descriptives et inférentielles qui sont statistiquement significatives sont présentées en appui.

### Conception de l'action évaluative à l'école primaire

Une grande majorité des PS.ÉD. identifie deux formes d'évaluation pratiquées dans les écoles primaires au Québec. La première est plus ou moins structurée, spontanée, plus subjective, voire informelle, et elle est faite sur-le-champ en contexte d'intervention. Cette forme d'évaluation repose principalement sur des faits d'observation et sert à mettre en place des interventions ponctuelles pour des difficultés mineures de gestion comportementale. La plupart des PS.ÉD. ont rapporté que ce type d'évaluation était mené pour identifier les besoins de l'élève et orienter des plans d'aide, des plans d'action ou des plans d'intervention. On nomme aussi que ce type d'évaluation est le point de départ d'une démarche progressive qui peut aboutir à une démarche plus globalisante et exhaustive. Selon eux, cette première étape permet d'établir les centrations des étapes subséquentes d'une évaluation lorsque les problèmes se maintiennent malgré les interventions mises en place.

*Je vois ça comme une démarche. Je n'y vais pas papier crayon. J'y vais avec mes observations [...] l'évaluation vient un petit peu plus tard. Je rencontre l'élève, je mets des interventions en place.*  
(FBR)

*En premier, je n'appellerais pas ça de l'évaluation. On va aller observer, on va y aller en gradation, on va aller faire quelques recommandations, on va prendre des nouvelles afin de voir s'il y a eu un impact. Ça met la table pour aller plus loin si ça continue.*  
(HMu)

La deuxième forme d'évaluation nommée par les PS.ÉD. nécessite plus d'investigations, de ressources et de temps. Elle est généralement pratiquée auprès des élèves qui présentent des problèmes de comportement plus intenses et persistants. Cette évaluation, plus structurée et formelle, arrive lorsque les PS.ÉD. ont besoin d'approfondir la situation de l'élève de manière à mieux comprendre les causes du problème. C'est à ce moment qu'ils vont combiner plusieurs méthodes de collecte de donnée, dont l'utilisation d'instruments de mesure auprès de quelques répondants pour en arriver à la rédaction d'un rapport. Ils ont mentionné que ce type d'évaluation était mené fréquemment en fin d'année scolaire pour des fins administratives, pour orienter les services subséquents lorsque l'élève doit changer d'école, pour l'attribution des codes ministériels de difficulté d'adaptation ou au nom d'une demande médicale.

*L'autre partie de l'évaluation c'est lorsqu'on arrive dans un cul-de-sac. Où on a essayé des choses, mais qu'on a encore une incompréhension [...] où là on va rentrer dans une démarche plus formelle. Il y a plein de choses qu'on va aller documenter pour mieux comprendre. C'est souvent là qu'on va utiliser des outils comme l'Achenbach ou quand il y a des traits TDAH on va aller au niveau du Conners. (FMU)*

Un autre thème ressorti est l'aspect continu de leur pratique d'évaluation. Ils s'entendent sur le fait que l'évaluation fait partie d'un tout qui s'imbrique à l'ensemble de leurs opérations professionnelles. « Même lorsque j'anime une activité en classe, je suis en évaluation » (FBU). Dans la pratique, ils se perçoivent continuellement en situation d'évaluation ou en collecte de données. C'est le contexte du vécu éducatif partagé avec les différents intervenants ou l'élève qui est à la base de cette évaluation continue. « On évalue continuellement dans le vivre avec » (FMU). Chaque situation du vécu quotidien de l'élève en interaction avec son environnement devient une source d'informations privilégiées à intégrer dans l'analyse. Sans ce contact privilégié du quotidien, ces PS.ÉD. perçoivent difficilement la réalisation d'une bonne analyse.

*Il y a tellement de choses qui se passent dans une journée que l'enfant, le parent ou l'enseignant peuvent vivre qui peut avoir des impacts et qu'il ne faut pas négliger. C'est dans le quotidien, dans le vécu partagé qu'on peut observer et essayer des choses. Et, ça va nous donner du matériel pour bien faire notre évaluation. (HBR)*

Sur le plan quantitatif, il a été demandé aux PS.ÉD. d'indiquer, parmi cinq choix de réponse, leur conception de la démarche d'évaluation des TC en milieu scolaire primaire. Les statistiques descriptives démontrent que 47 % des PS.ÉD. conçoivent l'évaluation comme « une démarche structurée nécessitant l'utilisation de plusieurs méthodes de collecte de données auprès de plusieurs répondants afin de dresser un bilan global de l'élève », 22 % la conçoivent comme « une démarche spontanée basée sur des faits d'observation, afin de mettre en place des stratégies d'intervention », 17 % la conçoivent comme « une démarche qui arrive à la suite d'un processus d'intervention lorsque celui-ci n'a pas porté ses fruits », 12 % la conçoivent comme « une démarche de dépistage des élèves ayant un TC afin de mettre en place des programmes d'intervention préventifs » et 2 % indiquent que « la démarche d'évaluation est un processus long et fastidieux dont les retombées sont plus ou moins utiles à l'intervention ».

## **Pratiques évaluatives des psychoéducateurs**

**Centrations d'évaluation.** Les PS.ÉD. s'entendent pour centrer leur évaluation sur des facteurs reliés aux caractéristiques de l'élève et de son environnement scolaire et familial.

**Caractéristiques de l'élève.** Dans leur processus d'évaluation, plusieurs PS.ÉD. mentionnent s'intéresser aux facteurs associés à la santé physique et à la santé mentale de l'élève. « Il voit-tu bien? Il entend-tu bien? Il dort et manges-tu

bien? » (HBU). « On va aller voir au niveau de l'anxiété, de la dépression, il y a toujours une comorbidité d'associée au trouble du comportement » (FBU). Lorsque les PS.ÉD. abordent le thème de la santé mentale de l'élève, une grande partie a indiqué être sollicitée pour apprécier la présence ou non d'un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). « Le TDAH c'est la majeure de mes demandes. Moi, c'est 75 % de mes mandats » (FMU). Une autre centration d'évaluation qui semble faire l'unanimité est la qualité de la relation que l'élève entretient avec ses pairs et les adultes. On parle d'évaluer les habiletés sociales de l'élève, la façon dont il entre en contact avec ses pairs ou avec les adultes en autorité, comment il gère les conflits et sa colère. « Moi, je regarde beaucoup les habiletés sociales. L'autocontrôle, comment ils réagissent à l'autorité. La relation avec les pairs en travail d'équipe ou dans la cour d'école, le respect des règles » (FBU). D'autres PS.ÉD. ont mentionné tenir compte des variables relatives aux habiletés scolaires et d'apprentissage, soit les capacités ou les retards en lecture, en écriture, en calcul, sur le plan du langage et de la motivation scolaire. « C'est quoi ses attitudes d'apprenant, comment il s'organise, s'applique, comment il est en classe face à la tâche? » (FBR). Un thème qui a émergé du discours de quelques PS.ÉD. est l'importance de s'attarder à la perception qu'a l'élève de sa situation. Pour certains, ce moment d'attention envers l'élève permet de relever ses forces qui pourront être mises à profit lors de l'intervention. « Il faut s'intéresser à l'élève, comment il se voit dans tout ça, comment il peut se relever de tout ça » (HMR).

Les résultats de la collecte de données quantitatives démontrent que 95 % des PS.ÉD. jugent très utile de tenir compte des caractéristiques de l'élève dans leur évaluation pour avoir une bonne compréhension clinique de son problème. Sur le plan de la faisabilité, 61 % des PS.ÉD. jugent que tenir compte de caractéristiques de l'élève dans leur pratique évaluative est réalisable dans tous les cas. Le Tableau 1 présente les caractéristiques de l'élève auxquelles les PS.ÉD. accordent une attention plus particulière lorsqu'ils mènent une évaluation. En somme, plus de la moitié des facteurs individuels sont souvent considérés par les PS.ÉD. (> 90 %) à l'exception de l'apparence physique (17,8 %). Les facteurs comme la santé physique (61 %), les habiletés langagières (74 %), l'humeur dépressive (76 %) et les habiletés intellectuelles (76,7 %) sont considérés dans une moindre mesure.

**Caractéristiques de l'environnement scolaire.** Quelques thématiques reliées à la gestion de classe reviennent dans le discours des PS.ÉD. En premier lieu, les PS.ÉD. s'entendent sur l'importance de considérer l'aménagement de la classe. « Il y a des classes où l'enseignante va changer quasiment aux deux semaines les places. Ils vont vouloir mettre ça en rond, en équipe. Ils veulent ça dynamique, mais il y a de la stimulation partout » (FBU). Ensuite, plusieurs PS.ÉD. ont rapporté s'intéresser à la façon dont les enseignants encadrent la classe, à la façon dont les systèmes d'émulation ou les règles sont établis et appliqués. « Tout l'aspect structure, encadrement, les règles, tout ça » (FMR). Dans une moindre mesure, des PS.ÉD. ont mentionné s'attarder à ces notions d'encadrement à un palier supérieur, soit sur le plan des politiques de l'école. À ce niveau, on s'attarde à la façon dont les directions d'école peuvent orienter l'encadrement des élèves à l'extérieur de la classe.

**Tableau 1. Caractéristiques de l'élève et de l'environnement scolaire souvent évaluées par les psychoéducateurs (N = 159)**

| Caractéristiques de l'élève     | %    | Caractéristiques de l'environnement scolaire  | %    |
|---------------------------------|------|---|------|
| Habiletés sociales              | 100  | Relation maître-élève                         | 93,6 |
| Impulsivité                     | 99,3 | Attitude de l'enseignant face à l'élève cible | 91,4 |
| Histoire scolaire               | 98,6 | Gestion de classe                             | 90,8 |
| Relation avec les adultes       | 97,9 | Collaboration école-maison                    | 90,7 |
| Opposition                      | 97,9 | Directives et consignes de l'enseignant       | 87,2 |
| Attention                       | 97,9 | Différenciation/adaptation de l'enseignement  | 83,0 |
| Régulation émotions/colère      | 97,9 | Aménagement de la classe                      | 73,8 |
| Hyperactivité                   | 97,3 | Techniques d'enseignement                     | 72,3 |
| Motivation scolaire             | 96,6 | Stratégies pédagogiques                       | 57,4 |
| Agressivité                     | 96,6 | Stress de l'enseignant                        | 51,4 |
| Anxiété                         | 93,2 | Sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant   | 40,0 |
| Estime de soi                   | 93,2 |   |      |
| Perception de sa situation      | 83,6 |   |      |
| Statut social au sein du groupe | 83,6 |   |      |
| Habiletés cognitives            | 82,9 |   |      |
| Habiletés intellectuelles       | 76,7 |   |      |
| Humeur dépressive               | 76,0 |   |      |
| Habiletés langagières           | 74,0 |   |      |
| Santé physique                  | 61,0 |   |      |
| Apparence physique              | 17,8 |   |      |

*Note.* Le niveau d'intérêt pour les différents facteurs se distribue sur une échelle de fréquence en trois points : 1 = rarement ou jamais, 2 = parfois et 3 = souvent.

*Il y a aussi à l'extérieur. Les cours de récréation, c'est un milieu de socialisation, c'est un milieu de conflits pas à peu près [...] t'as d'autres écoles, on n'entend jamais rien parler et la différence c'est le cadre qu'ils mettent. (FMU)*

D'un autre côté, le discours de certains PS.ÉD. se distingue par le fait qu'ils mentionnent tenir compte des techniques pédagogiques de l'enseignant. En effet, certains PS.ÉD. vont évaluer la dynamique de l'enseignant en exposé magistral, la fluidité des activités proposées en classe, le rythme des enseignements et les techniques de différenciation des tâches. « Ça m'arrive de m'asseoir avec l'enseignant pour checker avec lui comment il s'y prend pour passer la matière » (FMU).

Une grande proportion de PS.ÉD. s'accorde pour mentionner que la relation maître-élève est un élément clef à considérer. En effet, on rapporte tenir compte

de la qualité de cette relation, de l'attitude de l'enseignant face à l'élève cible, de son acceptation, de sa capacité à tenir compte de ses besoins et la façon dont il entre en contact avec celui-ci. « Au primaire, être capable de prendre soin avant de prendre soin de l'académique. Prendre soin du jeune que t'as en avant de toi et l'académique va suivre » (HMR). En lien avec cette relation maître-élève, certains PS.ÉD. ont indiqué porter une attention aux attentes de l'enseignant envers l'élève. L'écart entre le potentiel de l'élève et les attentes souvent irréalistes de l'enseignant peut être une source de conflit minant la relation. « Ses attentes versus les besoins, souvent, ça marche pas. Quand le prof s'attend à ce que ton élève soit tranquille et qu'il a besoin de bouger, souvent ça part mal » (FBR).

Un élément saillant qui a émergé du discours des PS.ÉD. est l'aspect de la collaboration entre la famille et l'école. Un bon nombre de PS.ÉD. évaluent la façon dont les parents s'investissent dans la vie scolaire de leur enfant. Principalement, on va s'attarder aux attentes des parents envers leur enfant, à la disponibilité ou l'assiduité des parents aux rendez-vous, à la façon que les parents communiquent avec l'école et à la façon dont les devoirs sont faits à la maison. « C'est la collaboration avec l'école. La présence aux rencontres. Est-ce qu'ils signent l'agenda? Est-ce qu'ils payent les affaires? » (HBR). Selon les dires des PS.ÉD., cet aspect de collaboration peut révéler des indices qui concernent la dynamique familiale et ainsi en tenir compte afin d'orienter des interventions en ce sens. « Moi, quand je me rends compte que la collaboration avec la famille est pauvre, alors même avant d'arriver à un constat, on peut amener des pistes d'intervention et cibler les besoins et essayer de travailler à ce niveau-là » (FBR).

Sur le plan quantitatif, on relève que 87,5 % des PS.ÉD. jugent très utile de tenir compte des caractéristiques de l'environnement scolaire de l'élève dans leur évaluation pour avoir une bonne compréhension clinique des problèmes identifiés. Sur le plan de la faisabilité, 54,9 % des PS.ÉD. jugent que tenir compte de l'environnement scolaire dans leur pratique évaluative est faisable dans tous les cas. Le Tableau 1 présente les caractéristiques de l'environnement scolaire de l'élève auxquelles les PS.ÉD. accordent une attention particulière lorsqu'ils mènent une évaluation. On observe que la relation maître-élève (93,6 %), l'attitude de l'enseignant face à l'élève cible (91,4 %), la gestion de classe de l'enseignant (90,8 %) ainsi que la collaboration école-famille (90,7 %) sont les facteurs de l'environnement scolaire les plus souvent considérés.

**Caractéristiques de l'environnement familial.** Un constat émerge du discours des PS.ÉD. quant à la prise en compte des variables familiales. Un bon nombre de PS.ÉD. se sentent limités dans leur démarche quant à l'étendue que celle-ci peut prendre sur ce plan. En effet, on mentionne qu'il s'avère souvent difficile de procéder de la sorte en raison d'une tâche qui peut outrepasser leur mandat.

*On a avantage à travailler encore plus avec les parents. Je trouve qu'on intervient beaucoup auprès du jeune, mais, câline que le parent a quelque chose à voir là-dedans. En scolaire, on a moins de pouvoir d'intervenir ou d'évaluer ça, mais, une chance qu'on a le CLSC. (FMU)*



Cependant, on constate une homogénéité dans les propos rapportés quant au désir de tenir compte le plus possible des facteurs familiaux dans leurs analyses. Les variables familiales restent, selon les PS.ÉD., une source inestimable d'informations qui peuvent expliquer la genèse d'un TC.

*Je trouve important de documenter ça parce que souvent ça explique des comportements qu'on va observer à l'école et qui vont découler de la dynamique familiale ou des pratiques des parents ou de l'historique de la famille [...] puis dans mon esprit, les troubles ne se développent pas tout seuls, le jeune ne naît pas avec un chromosome TC. (HMu)*

Lorsqu'on s'attarde à ce que les PS.ÉD. prennent en considération au plan familial lors de leurs évaluations, quatre thématiques ressortent. Premièrement, les PS.ÉD. s'accordent pour tenir compte de la situation socioéconomique de la famille. On s'attarde aux conditions de vie des familles, à la situation des parents sur le marché du travail, au niveau d'éducation et aux facteurs de stress qui peuvent résulter d'une pauvreté persistante. « On vérifie la disponibilité des parents qui des fois est affectée par de la défavorisation, de la monoparentalité, ça peut être un déménagement » (FBR).

Deuxièmement, une grande partie des PS.ÉD. traitent dans leurs propos d'éléments reliés au fonctionnement familial à prendre en considération lors d'évaluation. À ce sujet, les PS.ÉD. mentionnent des facteurs comme les pratiques éducatives des parents, « Il y a certainement les méthodes éducatives des parents, l'encadrement, la supervision, la cohérence entre le père et la mère » (FBU) et l'engagement relationnel entre les membres de la famille, la structure ou la composition de la famille. « Les relations entre les membres de la famille, s'ils sont toujours en guerre. Aussi, la relation entre les parents et l'enfant au niveau de l'attachement » (FMU). « Les rôles dans la famille. Des fois, est-ce que l'enfant se voit au même niveau que le parent? » (FBU). Pour certains PS.ÉD., une importance est accordée aux différences culturelles lorsqu'il est question du fonctionnement de la famille. Les réalités culturelles confrontent ces derniers à considérer ces différences afin de nuancer leurs analyses. « Dans certaines cultures, la tape sur les fesses peut être plus courante, tu sais dealer avec ça c'est pas toujours évident » (FBU). Troisièmement, le thème des attentes est ressorti dans le discours de quelques PS.ÉD. Comme rapportée dans les discussions qui portaient sur les attentes des enseignants, une attention est aussi portée à celles exprimées par les parents envers leur enfant ou envers l'école. « Bien connaître les attentes du parent envers son enfant. Parce que nos attentes à nous ne sont pas toujours les attentes des parents » (HBU). « Le système de valeurs des parents en lien avec l'éducation. Il y en a qui disent : mon fils, je ne veux pas en faire un médecin, juste qu'il passe. Il a aussi ce genre d'attentes là » (FMR). Quatrièmement, certains PS.ÉD. ont mentionné s'intéresser à des caractéristiques personnelles des parents relatives à leur histoire de vie, à leur santé mentale ou physique. « C'est toujours intéressant de voir les antécédents du parent au niveau de la santé mentale » (FMU). « Je dirais l'histoire scolaire aussi. Ça peut indiquer des éléments sur la relation qu'ils entretiennent avec l'école » (FBU).

Les statistiques descriptives indiquent que 86,4 % des PS.ÉD. jugent très utile de tenir compte des caractéristiques de l'environnement familial de l'élève dans leur évaluation pour avoir une bonne compréhension clinique de son problème. Sur le plan de la faisabilité, 15 % des PS.ÉD. jugent que tenir compte de l'environnement familial dans leur pratique évaluative est faisable dans tous les cas, alors que la majorité (57,1 %) juge que c'est faisable dans certains cas. Un lien statistiquement significatif est observé entre le niveau de faisabilité perçu des PS.ÉD. de considérer les variables de l'environnement familial et leur niveau de scolarité,  $X^2 (2, N = 159) = 7,13, p = 0,03$ . En proportion, les PS.ÉD. titulaires d'une maîtrise (80,7 %) jugent plus faisable de considérer les facteurs familiaux dans une évaluation que les PS.ÉD. bacheliers (66,3 %). Le Tableau 2 présente les caractéristiques de l'environnement familial de l'élève auxquelles les PS.ÉD. accordent une attention particulière lorsqu'ils mènent une évaluation. Le type de famille (85,3 %), l'encadrement des devoirs et des leçons (74,5 %), la sensibilité des parents aux besoins (73,7 %) de l'enfant ainsi que la mobilité géographique de la famille (déménagements) (72,8 %) sont les variables familiales les plus souvent considérées.

Plusieurs liens statistiquement significatifs sont observés entre les facteurs de l'environnement familial considérés lors d'évaluation et la région d'appartenance. Plus particulièrement, la mobilité géographique de la famille,  $X^2 (2, N = 159) = 9,60, p = 0,008$ , la santé mentale des parents,  $X^2 (2, N = 159) = 9,34, p = 0,009$ , la cohésion dans la famille,  $X^2 (2, N = 159) = 7,71, p = 0,02$ , les rôles et statut dans la famille,  $X^2 (2, N = 159) = 6,72, p = 0,03$ , les conditions de travail des parents,  $X^2 (2, N = 159) = 6,57, p = 0,04$ , la scolarité des parents,  $X^2 (2, N = 159) = 6,05, p = 0,04$ , et la cohérence des pratiques éducatives des parents,  $X^2 (2, N = 159) = 6,02, p = 0,04$ . Pour l'ensemble de ces centrations familiales d'évaluation, elles sont davantage considérées par les PS.ÉD. œuvrant en région rurale.

**Méthodes de collecte de données.** Le discours des PS.ÉD. est unanime quant au fait de combiner systématiquement, lors d'évaluations, plusieurs méthodes de collecte de données qui peuvent être utilisées dans différents contextes et auprès d'une multitude de répondants.

**L'observation.** L'ensemble des PS.ÉD. s'entend sur le fait que l'observation est leur principale méthode de collecte de données. C'est l'observation participante pratiquée dans plusieurs contextes qui ressort majoritairement dans leur discours. « Oui, moi l'observation dans différents contextes. Spécialiste, sortie de classe, service de garde, récré » (FMU). Certains mentionnent que tous les contextes se prêtent à faire de l'observation participante. « Même en entrevue je fais de l'observation ou quand je fais la passation d'un test, c'est sûr et certain que ce que j'observe pendant, va faire partie de mon rapport » (FMR). Des PS.ÉD. rapportent aussi faire de l'observation non participante. « Je m'assois dans le coin de la classe et je fais comme si j'étais pas là » (FBR). Une petite partie du discours porte aussi sur d'autres méthodes plus structurées d'observation. D'une part, on parle d'observation systématique planifiée à l'aide de centrations de comportements spécifiques à observer et qui est pratiquée avec des intervalles de temps. Ces PS.ÉD. pratiquent cette observation systématique à partir d'un accord interjuge.

**Tableau 2. Caractéristiques de l'environnement familial souvent évaluées par les psychoéducateurs (N = 159)**

| Caractéristiques familiales                     | Souvent évaluées |        |         | X <sup>2</sup> (dl = 2) |
|---|------------------|--------|---------|-------------------------|
|   | Total            | Rurale | Urbaine |                         |
|   | %                | %      | %       |                         |
| Type de famille (nucléaire, monoparentale)      | 85,3             | 86,2   | 84,6    | 4,43                    |
| Encadrement des devoirs et leçon                | 74,5             | 76,3   | 73,1    | 3,99                    |
| Sensibilité des parents aux besoins de l'enfant | 73,7             | 83,1   | 66,7    | 5,01                    |
| Mobilité géographique de la famille             | 72,8             | 81,0   | 66,7    | 9,61**                  |
| Coercition dans les pratiques éducatives        | 69,3             | 72,9   | 66,7    | 0,63                    |
| Constance des pratiques éducatives              | 68,6             | 76,3   | 62,8    | 5,28                    |
| Conflits conjugaux                              | 65,7             | 69,5   | 62,8    | 1,05                    |
| Cohérence des pratiques éducatives              | 65,0             | 74,6   | 57,7    | 6,02*                   |
| Différences culturelles                         | 64,2             | 64,4   | 64,1    | 0,87                    |
| Santé mentale des parents                       | 62,0             | 76,3   | 51,3    | 9,34**                  |
| Histoire de vie de la famille                   | 61,0             | 58,6   | 62,8    | 0,46                    |
| Hostilité des parents envers l'enfant           | 60,0             | 69,5   | 52,6    | 4,98                    |
| Soutien mutuel entre les parents                | 56,9             | 61,0   | 53,8    | 2,21                    |
| Qualité de la relation dans la fratrie          | 56,2             | 62,7   | 51,3    | 3,65                    |
| Style d'autorité (autocratique, laxiste, etc.)  | 55,5             | 64,4   | 48,7    | 3,43                    |
| Conduites antisociales des parents              | 54,7             | 61,0   | 50,0    | 1,66                    |
| Cohésion dans la famille                        | 54,0             | 66,1   | 44,9    | 7,71*                   |
| Qualité de la relation parent-enfant            | 52,6             | 59,3   | 47,4    | 2,16                    |
| Statut socioéconomique                          | 48,2             | 55,9   | 42,3    | 5,57                    |
| Santé physique des parents                      | 35,8             | 42,4   | 30,8    | 2,39                    |
| Type de crise familiale                         | 35,3             | 43,1   | 29,5    | 2,78                    |
| Conditions de travail des parents               | 34,6             | 46,6   | 25,6    | 6,57*                   |
| Rôle et statut dans la famille                  | 33,1             | 44,8   | 24,4    | 6,72*                   |
| Scolarité des parents                           | 30,7             | 37,3   | 25,6    | 6,05*                   |
| Frontières intergénérationnelles                | 21,3             | 25,9   | 17,9    | 1,25                    |

*Note.* Le niveau d'intérêt pour les différents facteurs se distribue sur une échelle de fréquences en trois points : 1 = rarement ou jamais, 2 = parfois et 3 = souvent.

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

« On fait de l'observation systématique, et à chaque année, on fait un accord interjuge. Ça fait partie de notre méthode de collecte de données » (FBU).

**Entrevues.** Le discours des PS.ÉD. à l'égard de cette méthode de collecte de données était moins détaillé et fourni. En fait, l'entrevue n'était pas abordée spontanément par les PS.ÉD. lors des discussions sur les méthodes de collecte de données, comme si, selon notre point de vue, cette méthode allait de soi. Les discussions sur cette méthode de collecte de données étaient plutôt lancées et alimentées par l'animateur. Principalement, les PS.ÉD. mentionnent faire des rencontres formelles et informelles. Les rencontres formelles visent à recueillir la perception des différents acteurs à propos des problèmes. « Oui, des entretiens avec différents intervenants, avec les parents et l'enfant. Celles avec l'enfant, les jeux que tu fais avec sont particulièrement intéressants » (FBR). Les différents acteurs interviewés sont principalement les enseignants, les enseignants spécialistes, les professionnels, les parents et l'élève. Certains mentionnent, par ailleurs, que tous les acteurs qui gravitent autour de l'élève cible sont susceptibles d'être interviewés. « Les partenaires externes, le médecin, le centre jeunesse. Les intervenantes sur l'heure du midi, le service de garde, le concierge, le chauffeur d'autobus » (HBR). Toujours dans l'optique d'obtenir la perception des gens, certains ont mentionné faire aussi des entretiens informels. « Des fois, ça t'en dit long aussi, une rencontre informelle sur le bord de la clôture ou dans hall d'entrée de l'école où j'accroche le parent qui vient porter son enfant qui est en retard » (FBU).

**Instruments de mesure.** Le discours des PS.ÉD. à l'égard des instruments de mesure est polarisé sur deux points de vue. Premièrement, la grande majorité des PS.ÉD. reconnaît l'utilité et la pertinence d'utiliser des instruments de mesure normés et standardisés dans leur pratique. D'ailleurs, leur utilisation auprès de plusieurs répondants est complémentaire à leur travail de fond effectué en observation et en entrevue. Ils vont se servir des instruments de mesure pour situer l'élève par rapport à une norme, pour valider ou corroborer des hypothèses cliniques et pour objectiver la perception de tous les répondants.

*L'outil standardisé, c'est pour s'assurer que ce qu'on veut évaluer, c'est bien ce qu'on évalue ou observe [...] et aller chercher la perception des autres aussi [...] est-ce qu'on connaît tous la même affaire? Pour savoir si c'est un symptôme qui est généralisé versus en réaction à une personne.* (FBU)

D'un autre côté, quelques PS.ÉD. perçoivent que l'utilisation d'instruments de mesure peut être futile dans le cadre de leur pratique. Certains croient que les résultats colligés à partir d'instruments de mesure n'apportent pas vraiment d'éclairage à leur analyse et que cela peut s'avérer fastidieux d'en utiliser considérant le peu d'information que cela leur apporte. D'autres rapportent qu'ils utilisent des instruments de mesure uniquement parce que cette procédure leur est imposée par la commission scolaire dans le cadre de certaines exigences et qu'autrement ils ne les utiliseraient probablement pas.

*J'apprends pas grand-chose de plus avec ça. Les outils ça m'apporte très peu comparé à tout le vécu sur le plancher, les rencontres avec les parents, les entrevues. Moi c'est un peu l'arrière-goût que j'ai des outils lorsqu'il faut que j'évalue pour une cote, c'est comme une surcharge de travail parce que ça m'apporte pas tant. (FBU)*

**Autres méthodes de collecte de données.** Les autres méthodes de collecte de données que les PS.ÉD. rapportent sont employées pour documenter principalement des éléments relatifs à ce qui se passe à l'école avec l'élève et à ce qui se passe dans sa famille. Ils s'attardent à consulter les dossiers antérieurs de l'élève (dossiers d'aide particulière, dossiers professionnels), les journaux de communication, les feuilles de route, les bulletins scolaires ou les plans d'intervention. Cela permet de documenter les interventions déjà tentées et d'orienter les démarches subséquentes d'évaluation. Quelques PS.ÉD. emploient des jeux thématiques de repérage, les dessins et l'analyse de bricolage pour documenter certaines caractéristiques de l'élève telles que l'attention ou la motricité fine. Enfin, pour examiner les habiletés sociales ou les interactions de l'élève, certains PS.ÉD. utilisent des sociogrammes de classe ou des jeux de rôle.

Pour examiner l'environnement familial de l'élève, les PS.ÉD. mentionnent faire principalement des rencontres d'anamnèse en entrevue individuelle ou téléphonique avec les parents. D'autres vont construire le génogramme de la famille avec les parents de manière à porter un éclairage sur les dynamiques familiales. Dans une moindre mesure, des PS.ÉD. vont se rendre à domicile pour colliger de l'information.

### **Données quantitatives relatives aux méthodes de collecte de données.**

Le Tableau 3 présente les statistiques descriptives relatives aux méthodes de collecte de données pratiquées par les PS.ÉD. et celles concernant les répondants interrogés lors d'évaluation (par entrevue et instrument de mesure). Les questions sur l'utilité et la faisabilité des pratiques n'ont été posées que pour les principales méthodes de collecte de données, ce qui explique les données manquantes. Les méthodes de collecte de données les plus souvent employées sont la consultation des dossiers antérieurs (96,3 %), l'entrevue individuelle (85,2 %), les instruments de mesure standardisés (77 %) et l'observation participante (72,6 %). Dans une démarche d'évaluation, les PS.ÉD. jugent l'entrevue individuelle (85,6 %) comme la méthode de collecte de données la plus utile. L'instrument de mesure standardisé est la méthode de collecte de données la plus facile à réaliser (56,8 %). L'enseignant tuteur de l'élève (95,6 %), les autres professionnels au dossier (93,3 %), les parents (91,8 %) et l'élève cible (86,6 %) sont les répondants les plus souvent interrogés lors d'une collecte de données. Les PS.ÉD. jugent très utile d'interroger les parents (94,9 %), l'enseignant tuteur de l'élève (94,9 %) ainsi que l'élève (88,4 %). L'enseignant de l'élève (86,2 %) reste le répondant le plus facile à considérer dans la démarche d'évaluation. Les instruments de mesure normés et standardisés (échelles d'évaluation) les plus souvent utilisés sont le Conner's (92 %), le Système d'évaluation empirique Achenbach (82,5 %), le Dominique interactif (81,8 %), l'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement (73 %), et le Profil socio-affectif (62 %). En moyenne les PS.ÉD. peuvent utiliser 7,26 instruments de mesure

**Tableau 3. Méthodes de collecte de données employées par les psychoéducateurs (N = 159)**

| Méthodes/répondants                                     | Souvent | Très utile | Faisable dans tous les cas |
|---|---------|------------|----------------------------|
|   | %       | %          | %                          |
| Consultation des dossiers antérieurs                    | 96,3    | -          | -                          |
| Anamnèse  | 71,2    | -          | -                          |
| Analyse de dessins                                      | 8,9     | -          | -                          |
| Entrevue individuelle                                   | 85,2    | 85,6       | 52,5                       |
| Entrevue téléphonique                                   | 54,1    | -          | -                          |
| Entrevue de groupe                                      | 17,0    | -          | -                          |
| Entrevue dirigée  | 40,0    | -          | -                          |
| Entrevue semi-dirigée                                   | 48,1    | -          | -                          |
| Entrevue non-dirigée                                    | 33,3    | -          | -                          |
| Instruments de mesure normés et standardisés            | 77,0    | 72,7       | 56,8                       |
| Questionnaire maison                                    | 24,4    | -          | -                          |
| Évaluation fonctionnelle du comportement                | 31,0    | -          | -                          |
| Observation systématique                                | 65,2    | 59,7       | 41,7                       |
| Observation clandestine                                 | 20,7    | -          | -                          |
| Observation participante                                | 72,6    | 84,2       | 53,2                       |
| Collecte auprès des parents                             | 91,8    | 94,9       | 31,2                       |
| Collecte auprès de l'élève cible                        | 86,6    | 88,4       | 65,9                       |
| Collecte auprès de la famille élargie                   | 3,0     | -          | -                          |
| Collecte auprès d'enseignants spécialistes              | 79,1    | -          | -                          |
| Collecte auprès des pairs de l'élève cible              | 9,7     | -          | -                          |
| Collecte auprès d'intervenants du service de garde      | 59,7    | -          | -                          |
| Collecte auprès de l'enseignant tuteur de l'élève cible | 95,6    | 94,9       | -                          |
| Collecte auprès des autres professionnels               | 93,3    | -          | -                          |
| Collecte auprès du personnel du soutien                 | 55,2    | -          | -                          |

*Note.* La fréquence d'utilisation des différentes méthodes se distribue sur une échelle en trois points : 1 = rarement ou jamais, 2 = parfois et 3 = souvent. La perception de l'utilité des différentes méthodes se distribue sur une échelle en cinq points : 1 = inutile et 5 = très utile. La perception de la faisabilité de la méthode se distribue sur une échelle en cinq points : 1 = pratiquement pas faisable et 5 = faisable dans tous les cas.

( $\bar{ET} = 4,49$ ) dans leur pratique évaluative. Pour ce qui est de l'EFC, 31 % la pratiquent souvent, 25 % la pratiquent parfois et 44 % la pratiquent rarement ou jamais.

**Cadres théoriques.** Plusieurs PS.ÉD. ont rapporté se baser sur plus d'un cadre théorique pour analyser la situation d'un élève et que leur emploi est propre à chacun. « On a toute notre couleur, ça dépend beaucoup de nos convictions, je dirais que c'est éclectique, on n'est pas très rigide » (FBU). Néanmoins, les cadres théoriques qui ont davantage émergé du discours des PS.ÉD. relèvent de la systémique, de l'écosystémique, du behaviorisme et du cognitivo-comportemental. Une infime proportion a mentionné avoir une lunette psychodynamique, développementale ou psychodéveloppementale.

Selon les résultats des questionnaires, 71,7 % des PS.ÉD. emploient une approche cognitivo-comportementale, 67,3 % une approche écosystémique, 44 % une approche psychodéveloppementale, 42,1 % une approche behavioriste et 27 % une approche bio-psycho-sociale. En moyenne, la pratique évaluative des PS.ÉD. s'appuie sur 3,39 ( $\bar{ET} = 1,24$ ) approches théoriques.

### Contraintes dans la pratique évaluative des psychoéducateurs

Tous les PS.ÉD. mentionnent être confrontés à des contraintes de temps ou de surcharge de travail sur le terrain limitant leurs activités d'évaluation. Selon eux, ces contraintes relèvent souvent de l'employeur, dont l'imposition de courts délais de réalisation ou de limites de temps pour faire l'évaluation. « Moi je trouve qu'on vit une certaine pression avec les contraintes de dates lorsqu'on a des références ou des cotes à évaluer » (FBU). « On a essayé d'avoir un temps pour faire ça tout en répondant aux urgences. Ça finit qu'il faut que tu fasses ça le soir parce que tu ne peux pas faire ça le jour » (FMU). Enfin, pour certains, l'employeur peut attribuer un grand nombre de cas d'élèves à évaluer. « C'est arrivé dans le passé d'engager des psychoed seulement pour faire des éval. Parachuté dans le milieu, on lui dit : Jérémy, Kevin, Thomas. Évalue-moi ces élèves-là. Des fois c'est juste trop » (HMU).

Une grande partie des PS.ÉD. soulève dans leur propos d'autres contraintes qui concernent les enseignants, les familles ou la logistique pour bien effectuer leur évaluation.

**Enseignant.** Un certain nombre de PS.ÉD. rapporte avoir parfois des difficultés à collaborer avec les enseignants lors de leur démarche. Selon ces derniers, la résistance des enseignants marquée par une attitude de fermeture s'explique par deux raisons. Premièrement, il arrive que l'enseignant se déresponsabilise et ne reconnaisse pas qu'il puisse faire partie des sources du problème en projetant systématiquement la faute sur l'élève ou sa famille. « Mais souvent, c'est qu'on pellette le problème chez l'enfant. Moi, comme enseignante, je sais tout, je connais tout, je suis Dieu. Il y en a comme ça là » (HBU). Deuxièmement, on nomme que l'attitude de fermeture de l'enseignant peut être causée par une peur d'être jugé lors de l'évaluation. « Il y a des profs qui ferment les portes. Viens pas évaluer mon élève parce que tu me checkes en même temps » (FMU). La peur du jugement ainsi que la



déresponsabilisation de certains enseignants constituent des défis pour les PS.ÉD. qui se reflètent dans une participation limitée de ces derniers dans la démarche d'évaluation. Dans un autre ordre d'idées, des PS.ÉD. parlent du surinvestissement de plusieurs enseignants comme une contrainte. En fait, le surinvestissement de l'enseignant proviendrait d'un désir important d'expulser un élève de leur classe. Biaisées par des motivations d'exclusion ou pour favoriser une prise de médication, les données collectées auprès de ces enseignants tendent à invalider la démarche d'évaluation des PS.ÉD. et à augmenter leur charge de travail.

*Une contrainte que je vis, c'est le niveau de dépassement des profs et ils vont coter. Ils veulent que l'élève sorte de là. On a souvent des données faussées parce qu'il y a un ras-le-bol général. Des fois, c'est un enseignant qui veut qu'on pousse vers la médication donc il sait très bien comment coter le Connors pour ça. (FMU)*

**Famille.** L'attitude de fermeture de certaines familles face aux interventions de l'école revient aussi comme une contrainte dans les propos des PS.ÉD. Leur peur d'être jugées, leur épuisement face aux demandes de l'école ou la faible collaboration des familles viennent miner leur démarche évaluative. « Ils veulent pas se faire dire quoi faire. Les autorisations pour les échanges d'informations sont pas signées. Les questionnaires qui reviennent pas. Ça retarde le processus » (FBU). D'autres PS.ÉD. abordent aussi le thème de la déresponsabilisation lorsqu'il est question des parents. Ils mentionnent que les parents peuvent partir d'un constat où ils ne rencontrent pas de difficultés à la maison ce qui les amènerait à se persuader que les problèmes de leur enfant sont exclusifs à l'école. Dans ce contexte, les PS.ÉD. rapportent que les parents s'attendent donc à ce que l'école règle le problème sans nécessairement avoir à s'impliquer dans le processus. « Il y a des parents des fois, qu'on a l'impression qu'ils se déresponsabilisent. Ils mettent beaucoup de responsabilités sur l'école. C'est à vous autres à le faire, comme s'ils le rentraient au garage » (HBR).

**Logistique.** Pour une partie des PS.ÉD., les contraintes de cet ordre relèvent de l'utilisation des instruments de mesure. Certains mentionnent rencontrer des difficultés à s'en procurer faute de connaissances ou de disponibilité en français « J'aimerais en connaître plus, à l'université, on ne nous en a pas vraiment montrés ou quand je regarde pour un problème spécifique c'est pas traduit » (FBR). D'autres rapportent des contraintes budgétaires pour se procurer ou utiliser les instruments de mesure « On ne peut pas faire passer à outrance certains outils parce qu'ils coutent cher. Il faut que tu y penses avant d'utiliser un test » (FMU). Enfin, on parle d'un manque de formation disponible ou accessible pour utiliser les instruments de mesure « On voudrait bien en utiliser, mais il faut la formation et ça coute cher » (FBU).

## **Besoins des psychoéducateurs reliés à l'évaluation**

Les thématiques relevées lors des discussions relatives aux besoins des PS.ÉD. traitent d'identité professionnelle, de formation continue et de supervision clinique.

**Identité professionnelle.** Plusieurs PS.ÉD. s'entendent sur le besoin de clarifier et de faire reconnaître davantage leur mandat d'évaluation en milieu scolaire. Malgré une présence active des PS.ÉD. en milieu scolaire depuis plus d'une quarantaine d'années, on estime que pour certaines directions d'école, le rôle en évaluation n'est pas encore assez bien défini. « Je pense que tout l'aspect identitaire est à développer. Les directions se questionnent pas trop sur le rôle du psy mais, sur notre rôle et sur ce que mon évaluation peut apporter de différent » (FBU). Par ailleurs, des PS.ÉD. rapportent que des directions peuvent avoir une définition impropre de la profession en général. Elles peuvent considérer le rôle du PS.ÉD. au même titre que celui du technicien en éducation spécialisée et ne voient pas l'action évaluative comme une tâche qui peut leur être attribuée. « Sur papier, il y a une démarcation avec le TES, mais dans réalité, je passe mon temps à éteindre les feux, pas le temps de faire d'évaluation et quand je suis devant mon ordi ils pensent qu'on ne travaille pas » (FBU).

**Formation initiale et continue en évaluation.** Les PS.ÉD. relèvent quatre besoins reliés à la formation continue. En premier, certains mentionnent avoir besoin d'une formation générale sur l'évaluation. Avec les années de pratique, ces PS.ÉD. se sentent loin de leur formation initiale en psychoéducation et désirent mettre à jour leurs pratiques. « Une formation en évaluation, c'est vraiment un élément que j'aurais besoin d'approfondir. J'ai pas beaucoup touché à ça au fil de mes vingt ans de pratique » (HBR). D'autres mentionnent ne pas avoir eu de cours sur l'évaluation durant leur formation initiale d'où leur intérêt de se former davantage en la matière. « Moi, c'est parce que jadis, ça existait pas tout le côté des tests psychométriques. Moi, c'est tout ça, je me souviens pas d'avoir eu de cours là-dessus » (FBR).

Deuxièmement, on rapporte avoir besoin de formation sur plusieurs instruments de mesure. En fait, les PS.ÉD. aimeraient utiliser davantage d'instruments de mesure qui touchent des problèmes spécifiques. « J'utilise beaucoup le CBCL, mais j'aimerais beaucoup avoir une formation sur le Beck. Être capable d'amener des éléments de complémentarité avec ce qui ressort d'un outil plus général » (FMU).

Troisièmement, quelques PS.ÉD. mentionnent avoir besoin de formation continue sur les TC en général et particulièrement sur les problèmes de santé mentale. Certains mentionnent se sentir dépassés par l'abondance de connaissances sur les différents troubles, leur comorbidité et leurs causes possibles. Selon ces derniers, des formations théoriques sur différentes thématiques reliées aux TC pourraient grandement les aider à améliorer leurs évaluations et par conséquent leurs interventions. « Avoir de la théorie sur la santé mentale, c'est plus présent et à la mode ces temps-ci. On a besoin de plus de théorie au niveau des clientèles qu'on peut desservir » (HBU). Enfin, de nombreux PS.ÉD. pensent ne pas être suffisamment outillés sur la pédagogie et les techniques d'enseignement. Des formations en ce sens amélioreraient leur approche auprès des enseignants et les aideraient à mieux cerner les dynamiques relatives à l'environnement scolaire pouvant être reliées aux TC. « Moi, je trouve que sans faire un bac en enseignement, de la formation sur la gestion de classe, et les techniques pour les enseignants, ça nous manque un peu. On n'a pas été formé là-dessus à l'université » (FMU).

Quantitativement, sur le plan de la formation, 25 % des PS.ÉD. de l'échantillon n'ont jamais reçu de formation reliée à l'évaluation dans leur cursus universitaire, 24 % n'ont jamais reçu de formation continue reliée à l'évaluation et 83 % estiment qu'une formation additionnelle et spécifique sur l'évaluation des TC en milieu scolaire primaire leur serait nécessaire. Les analyses du chi-carré indiquent que les PS.ÉD. détenant une maîtrise sont davantage formés en évaluation que les bacheliers,  $X^2(4, N = 159) = 24,49, p = 0,001$ . Près de 63 % des PS.ÉD. avec une maîtrise ont reçu au moins un cours complet gradué sur l'évaluation durant leur formation universitaire comparativement à 25 % pour les bacheliers. En ce qui a trait à la région d'appartenance, les analyses indiquent que les PS.ÉD. qui pratiquent en région urbaine (85 %) ont davantage reçu de la formation continue sur l'évaluation que ceux qui pratiquent en région rurale (67 %),  $X^2(3, N = 159) = 8,70, p = 0,03$ .

**Supervision clinique.** Plusieurs PS.ÉD. ressentent le besoin d'être accompagnés ou supervisés dans leur pratique clinique. Dans certaines commissions scolaires, des équipes de PS.ÉD. se rencontrent quelques fois dans une année scolaire pour offrir du mentorat, un lieu d'échanges et d'appartenance. Selon ces derniers, ces dispositions ne sont pas suffisantes considérant le nombre très limité de rencontres. « C'est quoi, on se voit 3 ou 4 fois par année toute l'équipe. Ce n'est pas assez pour faire aboutir ou mettre les choses en place » (FBR). Dans d'autres commissions scolaires, ce genre d'infrastructure n'est pas offert. Cette absence de réseautage confine certains PS.ÉD. à l'isolement, les empêchant ainsi d'avoir des échanges cliniques qu'ils estiment essentiels au perfectionnement de leur pratique.

*Nous, on le fait de façon informelle, mais, je réalise que ça pourrait être quelque chose qui serait aidant. Avoir accès à un autre professionnel ou à un collègue qui peut nous aider. Juste avoir une discussion clinique ou un retour sur cet enfant-là pour nous aider à voir est-ce qu'on a oublié quelque chose. (FMU)*

## Discussion

Cette étude visait l'atteinte de trois objectifs : 1) décrire la perception qu'ont les PS.ÉD. de l'évaluation en milieu scolaire; 2) dresser un portrait de leur pratique évaluative et 3) relever les besoins, les contraintes ainsi que les facteurs facilitant l'évaluation des élèves ayant un TC. L'étude a aussi tenté d'explorer les différences possibles dans la pratique des PS.ÉD. en fonction de leur niveau de scolarité et de leur région d'appartenance.

Concernant la perception des PS.ÉD. de leur pratique évaluative, les résultats indiquent que ces derniers pratiquent deux types d'évaluation en fonction de l'intensité et de la complexité des difficultés d'adaptation de l'élève. La première, basée principalement sur des données d'observation directe et participante, se pratique sur-le-champ en contexte d'intervention. Les PS.ÉD. mentionnent qu'ils se perçoivent en évaluation continue et que toutes les situations sont pour eux une occasion de collecte de données. Ce type d'évaluation caractérise spécialement les PS.ÉD., considérant la grande place que le concept de vécu éducatif partagé prend

dans les fondements et les traditions de la profession (Gendreau, 2001). En fait, le savoir-faire des PS.ÉD. repose sur une chaîne d'opérations (observation, évaluation pré-intervention, planification, organisation, animation, utilisation, évaluation post-situationnelle et communication) qui est propre à leur exercice professionnel, soit la méthode d'intervention psychoéducative (Arsenault, Bégin, Bluteau et Pronovost, 2012). Parmi ces huit opérations, deux font référence à l'action d'évaluer, la pierre angulaire d'une actualisation efficiente du processus opérationnel d'intervention psychoéducative. Selon Gendreau (2001), l'évaluation pré-intervention constitue une première analyse des faits observés. Il s'agit d'une évaluation sur-le-champ, préalable à une intervention ponctuelle. L'évaluation pré-intervention suit l'opération observation et permet de classer les informations observées de manière à éclairer et à orienter la suite de l'action psychoéducative. L'évaluation pré-intervention nécessite donc une vivacité d'esprit, car elle est pratiquée la plupart du temps dans l'action avec le bénéficiaire. Ce type d'évaluation tire ses origines de ce qui était autrefois pratiqué au quotidien dans les centres de réadaptation. Encore d'actualité aujourd'hui, ce type d'évaluation sur-le-champ, dont le principal outil de collecte d'informations est l'observation, est préalable et nécessaire à une évaluation beaucoup plus exhaustive et complète en termes de ressources et d'investigation.

Cette dernière est d'ailleurs le deuxième type d'évaluation que les PS.ÉD. nomment dans cette étude et inclut, entre autres, des méthodes de collecte de données indirectes et normatives lorsque les difficultés de l'élève persistent ou lorsqu'ils sont dans l'absence de résultats satisfaisants à la suite d'interventions mises en place. Ce deuxième type d'évaluation évoqué par les PS.ÉD. est probablement la résultante de facteurs qui ont fait évoluer la pratique en ce sens. Dans l'optique d'évaluer de manière exhaustive en tenant compte des connaissances actuelles, la seule synthèse de faits d'observation ne peut être suffisante (Yergeau et Paquette, 2007). Avec le temps, on a assisté à l'évolution et à l'élargissement de la pratique évaluative, entre autres, causés par le développement de la pratique hors des centres de réadaptation et l'élévation de la formation universitaire du PS.ÉD. à des études de 2<sup>e</sup> cycle. En fin de compte, les objectifs de l'évaluation restent les mêmes, soit de faire le bilan de la qualité de l'adaptation d'un bénéficiaire à l'intérieur de son environnement de vie, mais les moyens et les techniques utilisés pour mener cette évaluation se sont multipliés et perfectionnés.

Les deux types d'évaluation évoqués par les PS.ÉD. suivent une démarche progressive relative à l'intensité des difficultés d'adaptation qu'un élève peut présenter. D'ailleurs, cette progression dans le déploiement des stratégies d'évaluation correspond à la conception d'experts et d'instances gouvernementales par rapport aux difficultés d'adaptation. En effet, Massé, Desbiens et Lanaris (2014) ainsi que le MEESR (2015) distinguent les difficultés d'adaptation d'ordre comportementale en fonction de deux catégories d'élèves soit ceux qui présentent des difficultés comportementales ou ceux qui présentent des TC. Les difficultés comportementales sont souvent temporaires et se définissent par des manifestations réactionnelles liées à un contexte donné pour lesquelles de simples interventions ponctuelles sur l'environnement peuvent suffire pour régler la situation. Quant aux TC qui peuvent englober les codes 14 (TGC) et les anciens codes 12 (TC), ils se différencient des difficultés par leur plus grande intensité, par leur persistance, par leur impact plus important sur l'entourage et par la possibilité qu'ils soient liés à un problème de

santé mentale. Donc, le premier type d'évaluation que les PS.ÉD. mentionnent serait mené pour les élèves en difficulté comportementale et le deuxième type d'évaluation serait déployé pour les élèves ayant un TC qui comprennent les élèves dont l'effectif est déclaré au Ministère pour l'organisation de leurs services (code 14 et ancien code 12) (MELS, 2007). Ces deux types d'évaluation progressive suivent aussi la logique du modèle de réponse à l'intervention (RAI) (Batsche et al., 2006). En effet, ils sont reliés au deuxième et troisième palier du modèle à trois paliers gradués de RAI. Dans ce modèle, le deuxième palier prévoit des interventions pour des élèves à risque de difficultés comportementales et le troisième palier comprend des interventions individualisées et intensives pour des élèves présentant des troubles importants de comportement.

Le deuxième objectif de l'étude visait à décrire la pratique évaluative des PS.ÉD. en portant une attention aux différences qui pourraient exister en fonction de leur niveau de scolarité ou leur région d'appartenance. À ce sujet, quelques différences ressortent, mais somme toute, la pratique évaluative est assez homogène lorsqu'on considère ces facteurs sociodémographiques. Plus en détail, les résultats indiquent que les PS.ÉD. rapportent avoir une pratique évaluative qui se rapproche des recommandations émanant des écrits sur le sujet, et ce, indépendamment du niveau de scolarité ou de la région d'appartenance. En effet, les PS.ÉD. rapportent qu'ils combinent dans leur pratique, plusieurs méthodes de collecte de données (directes et indirectes), et ce, auprès de plusieurs répondants (tout répondant gravitant autour de l'élève) tel que recommandé par les auteurs dans le domaine (Gresham, 2007; McConaughy et Ritter, 2014; Shapiro et Kratochwill, 2000). Quant aux méthodes employées et aux répondants interrogés par les PS.ÉD. pour collecter des données, les résultats divergent de ceux de l'étude de Shapiro et Heick (2004) menée auprès de psychologues scolaires. Contrairement aux psychologues scolaires, l'utilisation d'instrument de mesure n'est pas la méthode de prédilection pour collecter des données chez les PS.ÉD. Chez ces derniers, les instruments de mesure arrivent au troisième rang lorsqu'on considère la fréquence de leur utilisation ou la perception qu'ils ont de leur utilité. Ces différences sont probablement reliées aux pratiques traditionnelles des deux disciplines. D'un autre côté, les PS.ÉD. accordent sensiblement la même importance que les psychologues scolaires à l'entrevue. Cependant, les PS.ÉD. interviewent davantage les adultes (parents et enseignants) qui gravitent autour de l'élève alors que les psychologues scolaires interrogent d'emblée l'élève. Cette différence doit être nuancée par le fait que l'objet d'évaluation n'est pas tout à fait le même pour les PS.ÉD. et pour les psychologues scolaires. Le mandat de ces derniers est associé à l'évaluation psychologique qui implique souvent une évaluation cognitive ou intellectuelle nécessitant un contact direct avec l'élève (Ordre des psychologues du Québec, 2007; Shapiro et Heick, 2004). De son côté, le PS.ÉD. a pour mandat l'évaluation de la qualité de l'adaptation de l'élève, ce qui place nécessairement celui-ci en interaction avec un milieu de vie. Ce dernier devient donc un élément de premier plan, au même titre que l'élève, de l'évaluation à effectuer. Par ailleurs, à l'école primaire, le choix d'interroger l'élève dépend beaucoup de son âge chronologique. C'est donc possiblement pour des raisons d'âge et de maturation cognitive que les élèves du primaire ne sont pas d'emblée interrogés par les PS.ÉD. Il reste qu'en regard des résultats de l'étude de Shapiro et Heick (2004) et ceux de la présente

étude, les psychologues scolaires ainsi que les PS.ÉD. jugent que l'enseignant et l'élève sont les répondants les plus accessibles pour l'entrevue.

Un des résultats intéressants de l'étude indique que les PS.ÉD. utilisent plus souvent les instruments de mesure que l'observation participante pour collecter de l'information dans leur pratique. De surcroît, les PS.ÉD. jugent l'entrevue comme la méthode de collecte de données la plus utile. Ces résultats quantitatifs semblent diverger de ce qui ressortait des propos des PS.ÉD. lors des entretiens qualitatifs. En effet, les PS.ÉD. interrogés accordaient une place inconditionnelle à l'observation alors que certains avaient des propos mitigés quant à l'utilisation d'instruments de mesure et un discours peu fourni lors des discussions sur l'entrevue. Ces divergences témoignent possiblement d'un changement qui s'opère dans le rôle des PS.ÉD. en ce qui concerne l'évaluation. Deux facteurs pourraient expliquer ces changements : 1) la pénurie de psychologues dans les écoles amène de plus en plus de PS.ÉD. à combler ces postes de professionnels et à réaliser des tâches qui auparavant étaient assurées par les psychologues (Renou, 2014) et 2) les exigences du MELS (2007) pour la déclaration des effectifs et le nouveau contexte législatif font appel à l'utilisation d'instruments de mesure normés et standardisés. On note à ce sujet que les PS.ÉD. de l'étude utilisent en moyenne sept instruments de mesure différents dans leur pratique, ce qui représente deux instruments de plus que ce qui a été relevé dans l'étude de Joly (2006) chez les PS.ÉD. scolaires.

Un résultat étonnant de l'étude touche l'utilisation de l'EFC. Sur le plan qualitatif, rien n'a émergé spontanément à ce sujet dans le discours des PS.ÉD. Quantitativement, les résultats n'indiquent qu'un faible pourcentage de PS.ÉD. qui la pratiquent et 44 % ne la pratiquent rarement ou jamais. À la suite d'une étude menée sur l'utilisation de l'EFC dans un programme d'accompagnement d'enseignants ayant des élèves TC dans leur classe au secondaire, Massé, Couture, Bégin et Lévesque (2013) abondent dans le même sens. Dans cette étude, la majorité des participants dont des PS.ÉD. accompagnateurs rapportent qu'avant de recevoir la formation spécifique du programme sur l'EFC, ils ne maîtrisaient ni le vocabulaire ni les concepts liés à cette pratique, et ce, malgré le fait qu'ils aient reçu des notions de base à ce sujet lors de leur formation initiale à l'université. Considérant que l'EFC fait consensus dans la communauté scientifique quant à sa pertinence et son efficacité (Betz, Alison et Fisher, 2011; Gable, 1996; Harrower, Fox, Dunlap et Kincaid, 2010; March et Horner, 2002; McLaren et Nelson, 2009) et que celle-ci est désormais recommandée par le MEESR (2015) et par l'OPPQ (2012, 2014, 2015), cette pratique gagnerait à être davantage promue auprès des PS.ÉD. qui œuvrent en milieu scolaire et devrait également occuper une plus grande place dans la formation des futurs PS.ÉD.

Pour ce qui est des cadres théoriques sur lesquels les PS.ÉD. s'appuient pour mener leurs évaluations, les résultats démontrent qu'ils sont très similaires à ceux employés par les psychologues scolaires dans l'étude de Shapiro et Heick (2004). Tout comme la grande proportion des psychologues de cette étude, les PS.ÉD. semblent éclectiques dans leur approche avec en moyenne trois cadres théoriques préconisés. Il reste que le cadre théorique le plus utilisé tant chez les psychologues que chez les PS.ÉD. est l'approche cognitivo-comportementale.

En s'attardant à l'ordre d'importance accordée aux centrations d'évaluation par les PS.ÉD., les résultats quantitatifs indiquent que ces derniers portent en premier une attention aux caractéristiques de l'élève, ensuite aux facteurs de l'environnement scolaire et enfin aux caractéristiques de l'environnement familial. Cet ordre d'importance découle possiblement du niveau de difficulté d'évaluer les facteurs relatifs aux sphères environnementales. En effet, le pourcentage relatif à la perception de faisabilité d'évaluer les facteurs de ces trois sphères décroît considérablement d'une à l'autre, passant de 61 % pour la sphère de l'élève à 55 % pour la sphère scolaire et 15 % pour la sphère familiale. D'ailleurs, la plupart des thématiques soulevées dans les entretiens qualitatifs reliés aux contraintes relèvent du scolaire (collaboration des enseignants) et de la famille (collaboration des parents). Bien que l'environnement familial semble la sphère la moins investiguée par les PS.ÉD. scolaires, il reste que ces derniers, lors des entretiens qualitatifs, mentionnaient accorder une grande importance aux facteurs familiaux dans l'explication des troubles.

Contraints principalement par le mandat de l'école de centrer les interventions à l'intérieur de ses murs, ces derniers ne peuvent pas toujours examiner la sphère familiale comme ils le souhaiteraient. Toutefois, on remarque, à l'aide des analyses du chi-carré, que pour certains facteurs familiaux, l'investigation des PS.ÉD. est plus marquée en région rurale et plus facile à investiguer pour les PS.ÉD. qui détiennent une maîtrise. Selon ces résultats, on peut penser que les PS.ÉD. en région rurale bénéficient probablement d'une plus grande latitude ou autonomie professionnelle pour examiner la sphère familiale que les PS.ÉD. qui œuvrent dans les commissions scolaires de régions urbaines. Il peut aussi être possible que les PS.ÉD. détenant une maîtrise sont mieux formés à ce type d'investigation, se sentent donc plus compétents et l'estiment plus facile à effectuer.

Sur le plan des contraintes, le manque de temps pour réaliser les évaluations est saillant. Selon les PS.ÉD., il serait causé, entre autres éléments, par une surcharge de travail en dehors des activités d'évaluation. À ce sujet, on mentionne que le rôle des PS.ÉD. en évaluation n'est pas toujours clairement défini, ce qui n'aide pas la reconnaissance par les employeurs de la place de cette activité professionnelle dans leur tâche quotidienne.

Pour ce qui est des besoins des PS.ÉD., l'étude met en évidence le manque de supervision et de formation continue reliée à l'évaluation, l'utilisation d'instrument de mesure et le phénomène des TC. On note d'ailleurs que les connaissances liées à l'action évaluative peuvent être variables en considérant le niveau de formation universitaire ou le moment où les PS.ÉD. ont suivi leur formation universitaire. Dans ce contexte, il est souhaitable d'offrir de la formation continue concernant la pratique évaluative, particulièrement en régions. Ce constat amène à nuancer certains résultats de l'étude dont ceux reliés aux faits que les PS.ÉD. rapportent avoir une pratique qui se rapproche des recommandations de pratique dans le domaine. En effet, ce besoin marqué de formation et de supervision manifesté par les PS.ÉD. laisse croire que ces derniers pourraient, en réalité, avoir une pratique évaluative qui nécessite une mise à niveau. Certes, il est possible que notre stratégie de collecte de données ait introduit un biais de désirabilité sociale et que les données



rapportées dans cette étude soient différentes de la pratique réelle des PS.ÉD. dans les écoles primaires québécoises.

La finalité de cette étude visait la description de la pratique évaluative des élèves ayant un TC faite par les PS.ÉD. en milieu scolaire primaire. Un devis de recherche mixte alliant des données qualitatives et quantitatives a été employé pour atteindre les objectifs de la recherche. Ses limites concernent principalement l'échantillon qui fut recruté selon une méthodologie accidentelle de convenance, en plus d'être de taille modeste sur le plan quantitatif. Même si les participants proviennent de différentes régions du Québec, leur nombre par région est petit. D'autre part, l'animation des entrevues et des groupes de discussion a été réalisée par le chercheur principal, ce qui pourrait avoir contaminé les propos des participants par les attentes du chercheur. Finalement, mentionnons que les résultats de l'étude se basent sur la perception des participants et ne découlent pas de mesures objectives.

Malgré ces limites, cette étude présente un premier portrait relativement complet des pratiques évaluatives des PS.ÉD. des écoles primaires québécoises, pratique courante, mais méconnue. Ce portrait soulève des pistes pour améliorer les pratiques actuelles ou les stratégies de soutien aux PS.ÉD. scolaires et soutenir les programmes universitaires de formation initiale des PS.ÉD. ou la formation continue offerte par l'OPPQ en identifiant les besoins réels des PS.ÉD. sur le terrain. En terminant, des projets futurs pourraient collecter des données directement sur le terrain, par observation systématique des pratiques ou étude des dossiers professionnels tenus par les PS.ÉD. afin de jeter un éclairage plus objectif sur leur réalité quotidienne.

## Références

- Arseneault, C., Bégin, J. Y., Bluteau, J. et Pronovost, J. (2012). Psychoeducation in Quebec: A psychoeducational intervention method. *Journal of Theories and Research in Education*, 7(1), 1-22.
- Batsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovaleski, J. F., Prasse, D., Tilly, W. D. (2006). *Response to Intervention: Policy considerations and implementation*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- Betz, A. M., Alison, M. et Fisher, W. W. (2011). Functional analysis: history and methods. Dans W. W. Fisher, C. C. Piazza et H. S. Roanne (dir.), *Handbook of applied behavior analysis* (p. 206-225). New York, NY: Guilford Press.
- Busse, R. T. et Beaver, B. R. (2000). Informant report: Parent and teacher interviews. Dans E. S. Shapiro et T. R. Kratochwill (dir.), *Conducting school-based assessment of child and adolescent behavior* (p. 235-273). New York, NY: Guilford Press.
- Chafouleas, S., Riley-Tillman, T. C. et Sugai, G. (2007). *School-based behavioral assessment: Informing, intervention and instruction*. New York, NY: The Guilford Press.
- Chandler, L.K. et Dahlquist, C. M. (2014). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings* (4<sup>e</sup> éd.). New Jersey, NY: Pearson.
- Comité patronal de négociation de pour les commissions scolaires francophones. (2011). *Convention collective des enseignants 2010-2015 (annexe 19)*. Montréal, QC : auteur.

- Crone, D. A., Hawken, L. S. et Horner, R. H. (2010). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education problem*. New York, NY: Guilford Press.
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A., Burgers, D. E. et Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141(4), 858-900.
- Déry, M., Laventure, M., Toupin, J., Verlaan, P. et Pauzé, R. (2007). Adaptation scolaire et sociale d'élèves ayant reçu des services éducatifs complémentaires pour troubles du comportement dès le début de leur scolarité. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 47-62.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficultés de comportement placés en classe spéciale ou intégrés dans la classe ordinaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 28(1-2), 1-23.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, QC : McGraw-Hill.
- Doctoroff, G. T. et Arnold, D. H. (2004). Parent-rated externalizing behavior in preschoolers: The predictive utility of structured interviews, teacher reports, and classroom observations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 813-818.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2013). *Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers, élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDA)*. Québec, QC : Auteur.
- Gable, K. A. (1996). A critical analysis of functional assessment: Issues for researchers and practitioners. *Behavioral Disorders*, 22(1), 36-40.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, QC : Éditions Sciences et Culture.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Gaetan Morin Éditeur.
- Gresham, F. M. (2007). Response to intervention and emotional and behavioral disorders: Best practices in assessment for intervention. *Assessment for Effective Intervention*, 32(4), 214-222.
- Harrower, J. K., Fox, L., Dunlap, G. et Kincaid, D. (2010). Functional assessment and comprehensive early intervention. *Exceptionality*, 8(3), 189-204.
- Hawley, K. M. et Weisz, J. R. (2003). Child, parent, and therapist (dis)agreement on target problems in outpatient therapy: The therapist's dilemma and its implications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 62-70.
- Hintze, J. M., Volpe, R. J. et Shapiro, E. S. (2004). Best practices in the systematic direct observation of student behavior. Dans A. Thomas et J. Grimes (dir.), *Best practices in school psychology* (4<sup>e</sup> éd., p. 993-1006). Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.
- Hunsley, J. et Mash, E. J. (2007). Evidence-based assessment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 29-51.
- International Business Machines Corporation (IBM Corporation). (2014). *IBM SPSS Statistics (version 22)*. Armonk, NY: Auteur.
- Joly, J. (2006). *L'utilisation des tests par les psychoéducateurs et psychoéducatrices*. Rapport de recherche. Sherbrooke, QC : Département de Psychoéducation, Université de Sherbrooke.
- Kampwirth, T. J. et Power, K. M. (2012). *Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behaviors problems* (4<sup>e</sup> éd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kelley, M. L. (2003). Assessment of children's behavior in the school setting. Dans M. L. Kelley, D. Reitman et G. H. Noel (dir.), *Practitioner's guide to empirically based measures of school behavior* (p. 7-22). New York, NY: Plenum Publishers.

- Kerr, D., Lunkenheimer, E. R. et Olson S. L. (2007). Assessment of child problem behaviors by multiple informants: A longitudinal study from preschool to school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 967-975.
- Klingner, J. K. et Boardman, A. G. (2011). Addressing the research gap in special education through mixed methods. *Learning Disability Quarterly*, 34(3), 208-218.
- Krueger, R. A. et Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lachar, D. et Gruber, C. P. (2003). Multisource and multidimensional objective assessment of adjustment: The personality inventory for children, second edition; personality inventory for youth and student behavior survey. Dans C. R. Reynolds et R. W. Kamphaus (dir.), *Handbook of psychological and educational assessment of children: Personality, behavior and context* (p. 337-367). New York, NY: The Guilford Press.
- Langevin, R. et Guéladé, F. (2010). L'évaluation fonctionnelle du comportement, un modèle rigoureux applicable en milieu scolaire. *Revue de psychoéducation*, 39(1), 45-59.
- March, R. E. et Horner, R. H. (2002). Feasibility and contributions of functional behavioral assessment in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 158-170.
- Mash, E.J. et Hunsley, J. (2005). Special section: Developing guidelines for the evident-based assessment of child and adolescent disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent psychology*, 34(3), 362-379.
- Massé, L., Bégin, J. Y. et Pronovost, J. (2014). L'évaluation psychosociale, la tenue de dossiers et la rédaction du rapport. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd., p. 83-108). Montréal, QC : Gaetan Morin Éditeur.
- Massé, L., Couture, C., Bégin, J. Y. et Levesque, V. (2013). Utilisation du processus d'évaluation fonctionnelle dans un programme d'accompagnement adressé à des enseignants du secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 34(3), 29-50.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Gaetan Morin Éditeur.
- McConaughy, S. H. (2000). Self- reports: theory and practice in interviewing children. Dans E. S. Shapiro et T. kratochwill (dir.), *Behavioral assessment in schools: Theory, research and clinical foundations* (p. 323-352). New York, NY: Guilford Press.
- McConaughy, S.H. et Ritter, D.R. (2014). Best practices in multimethod assessment of emotional and behavioral disorders. Dans P. Harrison et A. Thomas (dir.), *Best practices in school psychology: Data-based and collaborative decision making* (p. 367-390). Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.
- McLaren, E. M. et Nelson, M. (2009). Using functional behavior assessment to develop behavior interventions for students in Head Start. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(1), 3-21.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- 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*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le plan d'intervention, au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Office des professions du Québec. (2012). *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, QC : Auteur.
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Homer, R. H. et Sprague, J. R. (2015). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* (3<sup>e</sup> éd.). Stamford, CT: Centrage Learning.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2012). *Le psychoéducateur en milieu scolaire : cadre de référence*. Montréal, QC : Auteur.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation : lignes directrices*. Montréal, QC : Auteur.
- 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, QC : Auteur.
- Ordre des psychologues du Québec. (2007). *Cadre de pratique des psychologues exerçant en milieu scolaire*. Montréal, QC : Auteur.
- Powell, H., Mihalas, S., Onwuegbuzie, A. J., Suldo, S. et Daley, C. (2008). Mixed methods research in school psychology: A mixed methods investigation of trends in the literature. *Psychology in the Schools*, 45(4), 291-309.
- Pronovost, J., Caouette, M. et Bluteau, J. (2013). *L'observation psychoéducative*. Longueuil, QC : Béliveau Éditeur.
- Qualitative Solution and Research (QSR International). (2012). *NVivo (version 10.0)*. Duncaster, Australie: Auteur.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs : une analyse, une conception, une histoire*. Longueuil, QC : Béliveau Éditeur.
- Shapiro, E. S. et Heick, P. F. (2004). School psychologist assessment practices in the evaluation of students referred for social, behavioral, emotional problems. *Psychology in the Schools*, 41(5), 551-561.
- Shapiro, E. S. et Kratochwill, T. R. (2000) Introduction: Conducting a multidimensional behavioral assessment. Dans E. S. Shapiro et T. R. Kratochwill (dir.), *Conducting school-based assessments of child and adolescent behavior* (p. 1-20). New York, NY: The Guilford Press.
- Steege, M. W. et Brown-Chidsey, R. (2005). Functional behavioral assessment: The cornerstone of effective problem solving. Dans R. Brown-Chidsey (dir.), *Assessment for intervention: A problem-solving approach* (p. 131-154). New York, NY: The Guilford Press.
- Steege, M. W. et Scheib, M. A. (2014). Best practices in conducting functional behavioral assessment. Dans P. Harrison et A. Thomas (dir.), *Best practices in school psychology: Data-based and collaborative decision making* (p. 273-286). Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.

- Steege, M. W. et Watson, S. (2009). *Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide* (2<sup>e</sup> éd). New York: The Guilford Press.
- Sugai, G., Lewis-Palmer, T. et Hagan-Burke, S. (2000). Overview of the functional behavioral assessment process. *Exceptionality*, 8(3), 149–160.
- Wilson, M. S. et Reschly, D. J. (1996). Assessment in school psychology training and practice. *School Psychology Review*, 25(1), 9-23.
- Woods-Groves, S. et Hendrickson, J. M. (2012). The role of assessment in informing our decision-making process. *Assessment for Effective Intervention*, 38(1), 3-5.
- Yergeau, É. et Paquette, G. (2007). *La formation à l'utilisation d'un instrument de mesure standardisé offert dans le cadre des activités de formation continue de l'OCCOPPPQ : évaluation de l'impact sur les pratiques évaluatives des psychoéducateurs et psychoéducatrices*. Rapport de recherche. Sherbrooke, QC : Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance, Université de Sherbrooke.