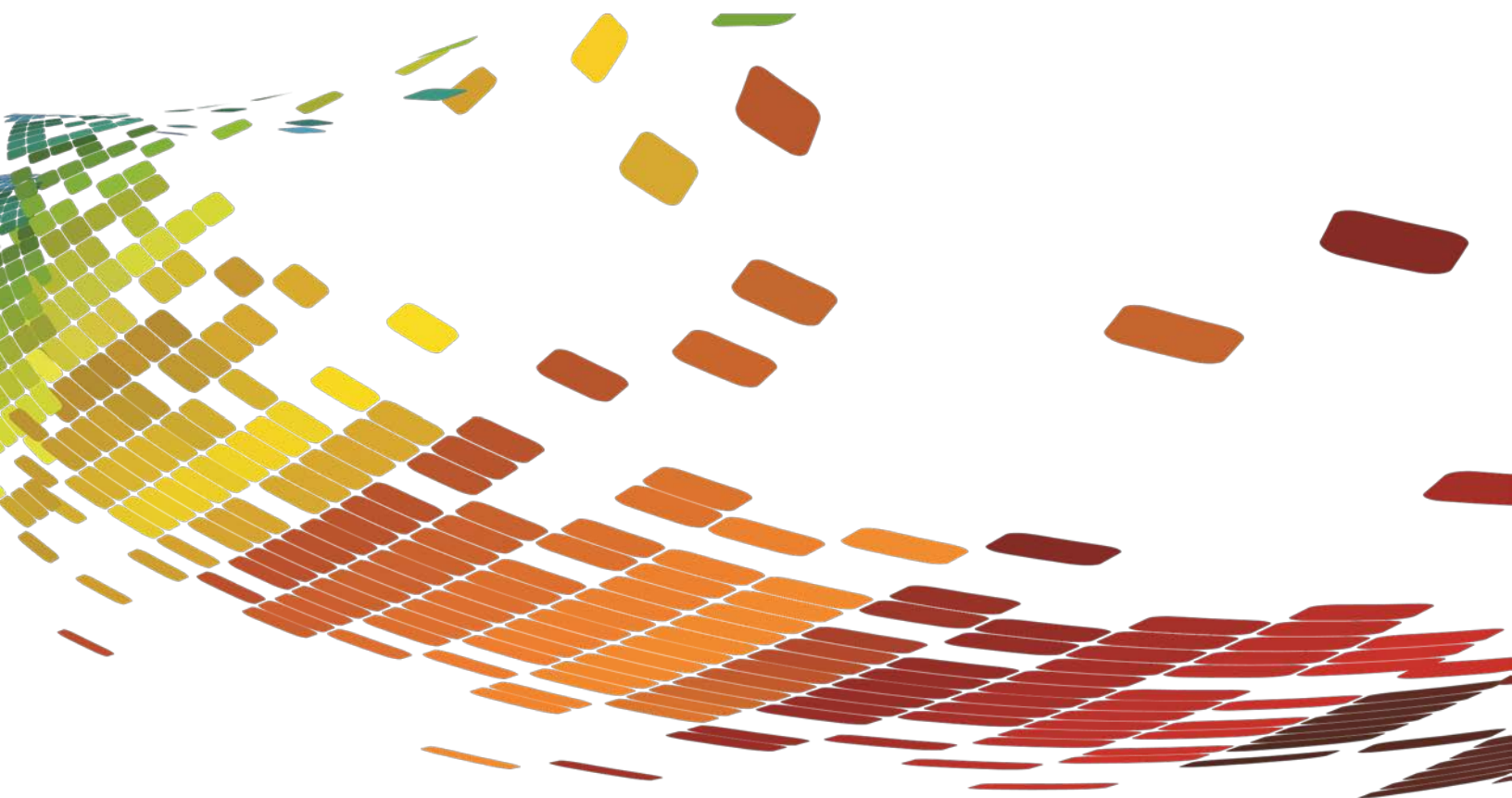


Le psychoéducateur en milieu scolaire



Cadre de référence



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

Une présence qui fait la différence

REMERCIEMENTS

Le présent document est une version révisée du cadre de référence *Le psychoéducateur en milieu scolaire*, publié en 2012. En plus de la mise à jour des documents de référence qui y sont cités, une attention particulière a été apportée dans cette deuxième édition aux éléments pouvant avoir un lien avec les dispositions du projet de loi 21. Des passages sur le consentement et l'exercice du rôle-conseil ont aussi été revus.

Rédaction et coordination de la première édition

Dominique Trudel. Ph. D., ps.éd., OPPQ

Anne Tremblay, ps.éd., chargée de projet

Préparation de la deuxième édition

Dominique Trudel. Ph. D., ps.éd., OPPQ

Hélène Vernerey, adjointe au développement et soutien professionnel, OPPQ

Remerciements

L'Ordre remercie les nombreux psychoéducatrices et psychoéducateurs du milieu scolaire ayant contribué à la rédaction du cadre de référence. Ces professionnels ont d'abord accepté d'explicitier leur pratique, ils ont par la suite débattu les idées avancées dans les différentes sections du document, ils ont finalement effectué une lecture attentive du cadre de référence afin d'en valider le contenu et la forme. Notre gratitude s'exprime également envers les gestionnaires du milieu de l'éducation et les professeurs en psychoéducation qui, à un moment ou à un autre de la production du cadre de référence, ont été invités à y apporter leurs commentaires.

Cette deuxième édition du cadre de référence a été adoptée par le conseil d'administration de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec le 26 novembre 2016.

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

Pour citer ce document : Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2017). *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence*. Montréal.

Tous droits réservés

© OPPQ, 2012 révisé en 2017.

AVANT-PROPOS

Née au Québec autour des années 1950, la profession de psychoéducateur¹ relève du champ de l'intervention psychosociale. À l'origine associé aux phénomènes de la délinquance et de la déficience intellectuelle dans un cadre institutionnel, le psychoéducateur agit auprès de personnes ayant des problèmes d'adaptation variés tout en étant présent dans une diversité de milieux. Son entrée dans le milieu scolaire remonte à la fin des années 1970, d'abord dans la région montréalaise. Aujourd'hui, près du tiers des psychoéducateurs œuvrent à l'échelle provinciale dans des établissements rattachés au secteur de l'éducation. Ils travaillent principalement dans les écoles primaires et secondaires publiques, dans les écoles spécialisées et dans les écoles privées. Depuis quelques années, ils offrent également leurs services au secteur de l'éducation des adultes et au niveau collégial. Dans tous ces milieux, les psychoéducateurs occupent différentes fonctions et agissent à divers titres : psychoéducateurs, conseillers pédagogiques, consultants et gestionnaires.

Le présent cadre de référence s'attarde à la pratique du psychoéducateur qui agit à ce titre dans les écoles primaires et secondaires, lequel peut tout autant intervenir auprès des élèves présentant des vulnérabilités ou des difficultés d'adaptation qu'accompagner le milieu scolaire dans le choix des interventions appropriées. Ces deux champs de compétence du psychoéducateur (intervention directe et accompagnement du milieu) contribuent à la mission de l'école, soit *instruire, socialiser et qualifier* les élèves (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005b).

La polyvalence du psychoéducateur et sa capacité d'adaptation à différents contextes de pratique font sa force. En contrepartie, il peut être sollicité pour répondre aux nombreux besoins de l'école quelle que soit leur nature. La décision de rédiger un cadre de référence faisant état des compétences du psychoéducateur, de ses pratiques professionnelles et de ses responsabilités s'appuie sur ce constat. Les observations qui suivent ont également motivé le projet de produire ce cadre de référence.

La variété des rôles et des fonctions confiés au psychoéducateur

Chaque milieu scolaire dispose de ses ressources professionnelles en fonction de ses priorités et de la composition de son équipe de services éducatifs complémentaires. Ce mode de gestion occasionne une variation importante des rôles que sont appelés à jouer les psychoéducateurs. Si cette diversité est compréhensible et légitime, elle peut parfois mener à une utilisation inappropriée des compétences du psychoéducateur et être source de confusion entre les tâches des divers intervenants du milieu éducatif.

Le niveau d'autonomie du psychoéducateur en milieu scolaire

Le psychoéducateur est le plus souvent seul à ce titre dans son ou ses écoles. En conséquence, il est responsable de la gestion de sa pratique et des décisions professionnelles qu'il prend. Ses actions peuvent prendre des formes variées, allant de l'évaluation d'un élève à la mise sur pied d'un programme préventif, en passant par l'offre d'un appui structuré à une classe ou à un enseignant. Actuellement, aucun cadre de référence n'existe pour l'aider à établir ses priorités ou à orienter ses actions.

¹ Le masculin est utilisé dans ce document, dans le respect de la grammaire française où le masculin l'emporte sur le féminin.

L'existence de normes et de standards de pratique

Le psychoéducateur est un professionnel au sens du *Code des professions*, ce qui exige qu'il exerce sa profession avec compétence et intégrité. Afin d'appuyer ses membres en ce sens, l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec a récemment produit, en plus du Code de déontologie et des autres règlements, des normes d'exercice et des lignes directrices qui prescrivent ou recommandent des façons de faire. C'est le cas des normes d'exercice sur *La tenue d'un dossier de consultation ou de supervision en psychoéducation* (2010, révisé 2014) et des lignes directrices sur *L'évaluation psychoéducative d'une personne en difficulté d'adaptation* (2014). Plus récemment en 2015, des lignes directrices sur *L'évaluation de l'élève handicap 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*, activité réservée par la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* (PL 21), ont été rédigées. De son côté, le ministère responsable de l'éducation émet des directives et des procédures auxquelles le psychoéducateur doit se conformer, par exemple pour réaliser une évaluation psychosociale conduisant à la codification administrative de certains élèves. La cohabitation de ces normes dans l'environnement du psychoéducateur demande qu'on s'y attarde.

L'élaboration de ce cadre de référence pose comme défi de documenter les actions et les contributions possibles du psychoéducateur en milieu scolaire tout en tenant compte de son champ d'exercice, de ses compétences et des activités qui lui sont légalement réservées par le PL 21. Ce document se veut un appui tant au psychoéducateur qu'à son employeur afin qu'il soit en mesure de déterminer et d'apprécier l'apport de ce professionnel aux services éducatifs complémentaires des écoles primaires et secondaires.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

5

PREMIÈRE PARTIE

DONNÉES GÉNÉRALES ET CONTEXTE DE LA PRATIQUE EN MILIEU SCOLAIRE

1. ENCADREMENT LÉGAL DE LA PRATIQUE EN MILIEU SCOLAIRE	8
1.1 La <i>Loi sur l'instruction publique</i> et le renouveau pédagogique	8
1.2 Le projet de loi 88 et les conventions de partenariat et de gestion	10
1.3 Les services offerts aux élèves en difficulté	12
1.4 La collaboration avec le réseau de la santé et des services sociaux	14
1.5 Le champ d'exercice et les activités réservées du psychoéducateur	16
2. CADRES THÉORIQUES DE RÉFÉRENCE	19
2.1 Approche psychoéducative	19
2.2 Approche écosystémique	21
2.3 Approche comportementale et cognitivo-comportementale	21
2.4 Approche psychodéveloppementale	22
3. CONTEXTE, ENJEUX ET GESTION DE LA PRATIQUE	23
3.1 Éléments de contexte et enjeux particuliers au milieu scolaire	23
3.2 Composer avec les enjeux particuliers du milieu scolaire	25

DEUXIÈME PARTIE

COMPÉTENCES DU PSYCHOÉDUCATEUR

4. ÉVALUER	29
4.1 Les élèves à évaluer	29
4.2 Les évaluations à réaliser	33
4.3 La démarche d'évaluation psychoéducative : collecte, analyse et communication	35
4.4 Enjeux relatifs à l'évaluation	38
5. INTERVENIR AUPRÈS DE L'ÉLÈVE	41
5.1 Le système d'intervention graduée	41
5.2 L'intervention du psychoéducateur	43
5.3 Enjeux relatifs à l'intervention auprès de l'élève	46

6. EXERCER UN RÔLE-CONSEIL	47
6.1 Agir dans un rôle-conseil, une compétence particulière du psychoéducateur	47
6.2 La démarche d'accompagnement	48
6.3 Enjeux relatifs à l'exercice du rôle-conseil	50
6.4 Droits et obligations	51

TROISIÈME PARTIE

OBLIGATIONS DÉONTOLOGIQUES DU PSYCHOÉDUCATEUR

7. OBLIGATIONS DÉONTOLOGIQUES	54
7.1 Tenir un dossier	54
7.2 Obtenir le consentement du client	62
7.3 Préserver la confidentialité des renseignements obtenus dans le cadre de ses fonctions	64
7.4 Transmettre des informations dans le respect des droits du client	67

CONCLUSION	69
-------------------	----

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	70
------------------------------------	----

TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1	Outils de planification utilisés dans les milieux de l'éducation et de la santé et des services sociaux	15
Tableau 2	Types de problèmes présentés par les élèves HDAA	30
Tableau 3	Les compétences générales et les opérations professionnelles du psychoéducateur	43
Tableau 4	Les éléments à retrouver au dossier selon l'article 3 du Règlement sur les dossiers	58
Tableau 5	Les éléments qui peuvent se retrouver au dossier, le cas échéant, selon l'article 4 du Règlement sur les dossiers	59
Tableau 6	Modalités de transmission du dossier professionnel	67
Figure 1	Schéma de compréhension de la conduite adaptative (Renou, 2005)	20
Figure 2	Intervention par niveau (adaptation du triangle de Sugai, dans Royer, 2006)	42

INTRODUCTION

Ce cadre de référence fait partie des documents proposés par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec à ses membres pour appuyer leur pratique. Il comporte des informations, des indications et des conseils relativement à l'exercice professionnel des psychoéducateurs en milieu scolaire. Il vise à aider tant ces derniers que les directions d'établissements qui font appel à leurs services à mieux circonscrire leur contribution spécifique à la mission de l'école. Il ne présente cependant aucune description de tâches ni ne prescrit un modèle unique; le mandat du psychoéducateur peut en effet varier selon les besoins de chaque milieu tout en demeurant dans les limites de ses compétences.

Le cadre de référence poursuit deux objectifs principaux :

- 1) offrir au psychoéducateur qui travaille en milieu scolaire un cadre de réflexion et des pistes d'action pour que sa pratique demeure rigoureuse (respectueuse des normes administratives, déontologiques et scientifiques existantes) et pertinente (en cohérence avec son champ de compétence et le mandat de l'école dans notre société);
- 2) informer les milieux scolaires des services professionnels que peut rendre un psychoéducateur, eu égard à sa spécificité et à la nécessaire complémentarité des ressources éducatives.

Méthodologie

La production de ce cadre de référence s'est échelonnée sur près de quatre ans. Débutés au printemps 2008, les travaux ont été menés par le comité des psychoéducateurs du secteur scolaire de l'Ordre. Ce comité regroupait, sur une base volontaire et majoritairement bénévole, des professionnels qui travaillent dans des écoles primaires ou secondaires du Québec. La coordonnatrice au développement et au soutien professionnel de l'Ordre a dirigé toutes les étapes du travail, assistée d'une chargée de projet.

Deux types de données ont alimenté la rédaction du cadre de référence : des données objectives provenant de différentes sources documentaires (ministère, organisations syndicales, études scientifiques), des données expérientielles issues de la pratique des psychoéducateurs en milieu scolaire. Ces derniers sont ainsi considérés comme des « experts » pouvant décrire leurs actions et pouvant porter sur elles un jugement évaluatif. Après avoir établi le plan du document, chacune des sections a été élaborée suivant un processus alternant des phases de recherche documentaire, de discussion, de rédaction et de validation. Au besoin, des parties du cadre de référence ont été présentées à des personnes spécialisées dans certains contenus. Au fur et à mesure qu'elle était rédigée, chaque section était soumise à la validation d'un groupe externe composé de jeunes psychoéducateurs, de directeurs d'écoles et de conseillers pédagogiques représentant les utilisateurs visés par ce cadre de référence. Ceux-ci avaient à se prononcer sur l'exactitude et la clarté des informations présentées. Ils pouvaient également suggérer des contenus complémentaires.

Les commentaires des membres de ce groupe ont été pris en compte lors de la révision du document. Une fois la rédaction du cadre de référence terminée, une consultation élargie a été menée auprès de psychoéducateurs et de directions d'écoles de plusieurs régions afin de s'assurer que les informations qui s'y trouvent soient représentatives de leur réalité.

Contenu et forme du cadre de référence

Le cadre de référence du psychoéducateur en milieu scolaire se divise en trois grandes parties. La première fait état de données générales et contextuelles; elle inclut la structure légale et administrative dans lesquels s'inscrivent la pratique du psychoéducateur, ses cadres de référence théoriques de même que les enjeux propres au contexte scolaire avec lesquels le professionnel doit composer. La deuxième partie s'attarde aux compétences du psychoéducateur telles qu'elles devraient s'actualiser en milieu scolaire. Il y est question de l'évaluation, de l'intervention auprès de l'élève et de l'exercice du rôle-conseil, trois pôles majeurs de sa pratique. Finalement, la dernière partie présente les obligations déontologiques du psychoéducateur, notamment celles de tenir des dossiers, d'obtenir le consentement du client avant d'intervenir et de préserver le secret professionnel.

À la fin de chacune des trois parties, quelques références sont suggérées; elles se veulent des incontournables que le psychoéducateur devrait avoir sous la main. La liste complète des ouvrages et sites consultés se retrouve à la fin du document.

Première partie

**Données générales et contexte
de la pratique en milieu scolaire**

1. ENCADREMENT LÉGAL DE LA PRATIQUE EN MILIEU SCOLAIRE

Le psychoéducateur exerçant en milieu scolaire situe son action dans une structure et un environnement légal spécifiques dont il importe de connaître les grands paramètres. Des lois, des politiques et des programmes encadrent et guident les commissions scolaires et les écoles du système public québécois dans la mise en place de services assurant la réussite éducative des élèves, notamment les services éducatifs complémentaires auxquels est rattaché le psychoéducateur².

Dans un premier temps, les principales structures qui relèvent du ministère responsable de l'éducation seront présentées en attirant l'attention sur la place significative que le psychoéducateur peut y occuper. Puis, après avoir abordé la nécessaire collaboration du réseau de l'éducation avec celui de la santé et des services sociaux, cette première section du cadre de référence se conclura par la présentation du champ d'exercice et des activités légalement réservées au psychoéducateur.

1.1 La *Loi sur l'instruction publique* et le renouveau pédagogique

Les normes et les structures qui encadrent les milieux scolaires évoluent en fonction des connaissances et des attentes de notre société envers l'éducation de ses enfants. Celles qui prévalent aujourd'hui sont issues d'une réflexion collective commencée il y a une vingtaine d'années. Au milieu des années 1990, le gouvernement du Québec tenait des états généraux sur l'éducation (ministère de l'Éducation du Québec, 1996), lesquels ont conduit à proposer une réforme du système scolaire et à réorienter sa structure tant administrative que pédagogique (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005b) (MÉLS)). Cette réforme, ou renouveau pédagogique, oriente la mission de l'école vers la réussite éducative du plus grand nombre en empruntant trois grands axes : instruire, socialiser et qualifier. L'école doit dorénavant créer un environnement pédagogique favorisant le réinvestissement dans la vie quotidienne des apprentissages réalisés en classe et s'ouvrir à la communauté. Elle doit aussi, par la voie des services éducatifs complémentaires, accorder une attention particulière à chaque élève pour lui permettre de progresser dans ses différents apprentissages. Pour sa part, la commission scolaire a le mandat de soutenir l'école en lui fournissant l'encadrement et les ressources nécessaires.

Le renouveau pédagogique s'appuie sur la *Loi sur l'instruction publique* (LIP), adoptée en 1999, qui vient réaffirmer le droit de l'élève aux services éducatifs et l'obligation, pour la commission scolaire, d'adapter ses services aux besoins particuliers des élèves. Cette dernière est ainsi responsable d'élaborer une politique sur l'organisation des services éducatifs offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) (MÉQ, 1999). Encore actuelle, cette disposition a pour but de favoriser l'inclusion des élèves HDAA dans la classe ordinaire lorsque l'évaluation de leurs besoins et capacités confirme que cette mesure est bénéfique sur le plan de leurs apprentissages et de leur socialisation. L'inclusion des élèves HDAA ne doit pas représenter pour autant une contrainte envers les droits des autres élèves.

² Les écoles privées réfèrent à une toute autre structure administrative définie par la *Loi sur l'enseignement privé* (Gouvernement du Québec, 1993).

La LIP accorde aux établissements scolaires une grande autonomie décisionnelle. En ce sens, elle prévoit la mise en place du conseil d'établissement, une structure de partenariat entre les parents, l'école et la communauté. Elle instaure également le projet éducatif et le plan de réussite ainsi que le plan d'intervention comme lieux importants de concertation et de collaboration entre les différents acteurs du milieu éducatif.

Le conseil d'établissement (LIP, art. 42)

Dans chaque école, un conseil d'établissement est mis sur pied en début d'année scolaire. Il est composé du directeur d'école, de parents, d'enseignants ainsi que de représentants du personnel de soutien, des services éducatifs complémentaires et de la communauté. Le conseil d'établissement exerce des pouvoirs importants. Il lui revient, entre autres, d'approuver les règles de conduite et les mesures de sécurité qui auront cours à l'école, la politique d'encadrement des élèves ainsi que la programmation des activités éducatives. C'est aussi le conseil d'établissement qui adopte le projet éducatif de l'école.

Le projet éducatif et le plan de réussite (LIP, art. 36)

C'est dans le cadre du projet éducatif et du plan de réussite que l'école concrétise sa mission. Le projet éducatif contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves en fonction de l'analyse de la situation et du plan stratégique de la commission scolaire. Le projet éducatif est mis en œuvre par le plan de réussite qui inclut des moyens, des conditions de réalisation et leur mode d'évaluation. Appelé à être révisé annuellement, le plan de réussite constitue un outil de travail essentiel pour l'équipe-école (Fédération des comités de parents du Québec, 2009).

Le plan d'intervention (LIP, art. 96.14)

La LIP spécifie que le directeur d'école a l'obligation d'établir un plan d'intervention pour répondre aux besoins de l'élève HDAA. À partir de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève, le plan d'intervention établit des objectifs et des moyens en vue d'améliorer la situation. Véritable outil de planification, il précise les modalités de service d'aide, les rôles et les responsabilités de chacun, les critères d'évaluation et un échéancier. S'appuyant sur une approche systémique, le plan d'intervention sollicite la participation de l'élève et de ses parents, de l'enseignant et des intervenants scolaires concernés; il les incite à collaborer et à se concerter en vue de partager une orientation commune. Pour être efficace, le plan d'intervention doit être vu comme un processus dynamique et continu d'aide à l'élève, nécessitant une évaluation périodique et un suivi régulier. Le directeur d'école est responsable de l'ensemble de ce processus.

Le Programme de formation de l'école québécoise

Le renouveau pédagogique s'accompagne d'une mise à jour du *Programme de formation de l'école québécoise*. Le programme, révisé en 2006, s'appuie sur la notion de compétence et vise l'utilisation de stratégies pédagogiques adaptées aux différents modes d'apprentissage ainsi qu'aux capacités et besoins des jeunes. Il couvre cinq domaines généraux de formation : 1) santé et bien-être, 2) orientation et entrepreneuriat, 3) environnement et consommation, 4) médias, 5) vivre ensemble et citoyenneté.

Il s'enrichit également de compétences transversales, lesquelles développent des « savoir-agir » fondés sur la mobilisation des forces de l'élève et des ressources disponibles. Ces compétences ne sont rattachées à aucun savoir disciplinaire; elles supposent un apprentissage en contexte et demandent d'être consolidées à l'extérieur de la classe. De ce fait, elles nécessitent la concertation des services de l'enseignement avec les services complémentaires et l'implication de la communauté.

RÔLE ET PLACE DU PSYCHOÉDUCATEUR

En tant que membre des services éducatifs complémentaires, le psychoéducateur a sa place au sein du conseil d'établissement et il peut y jouer un rôle actif.

Le psychoéducateur a le souci de choisir des interventions qui s'intègrent aux priorités d'action du projet éducatif de l'école et de contribuer au développement des compétences transversales des élèves. Par exemple, les habiletés relationnelles, d'écoute, de coopération, de résolution de conflits relèvent de son champ d'activité.

Par ailleurs, les compétences du psychoéducateur lui permettent de contribuer à toutes les étapes du plan d'intervention, de son élaboration à son évaluation, en passant par sa mise en place. Le psychoéducateur peut également s'appuyer sur sa formation clinique pour qu'une évaluation rigoureuse de la situation de l'élève soit effectuée et que celui-ci bénéficie d'une intervention adaptée à ses besoins particuliers. D'ailleurs, dès que cet élève est identifié handicapé ou en difficulté d'adaptation, son plan d'intervention doit reposer sur une évaluation réalisée par un professionnel autorisé dont le psychoéducateur.

1.2 Le projet de loi 88 et les conventions de partenariat et de gestion

La période allant de 2004 à 2008 est porteuse de nouveaux changements structurels susceptibles d'avoir un impact sur la pratique du psychoéducateur. Considérant l'avis de diverses instances sur la situation des élèves HDAA et l'application de la politique en adaptation scolaire, le MÉLS lance, en juin 2008, son *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Celui-ci propose une série de mesures visant la réussite des élèves HDAA en contexte d'intégration en classe ordinaire. Parmi celles-ci figurent la diminution du nombre d'élèves par classe, la libération ponctuelle des enseignants pour une meilleure concertation, la formation des directions d'établissements sur la gestion des plans d'intervention et l'adoption d'un cadre de référence visant à soutenir les enseignants dans leurs interventions auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. Le plan d'action prévoit également une reddition de comptes annuelle de la part des commissions scolaires au sujet de leurs modalités d'organisation des services aux élèves HDAA.

Dans ce même esprit, le projet de loi 88, adopté en 2008, vent modifier la LIP pour mettre en place de nouvelles mesures de gestion. Chaque palier décisionnel se voit accorder des pouvoirs et des responsabilités afin d'assurer la cohérence entre les orientations données par le ministère et le plan d'action établi par la commission scolaire. La finalité demeure d'accroître la persévérance et la réussite scolaire, précisément celle des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

La convention de partenariat et la convention de gestion et de réussite éducative permettent l'actualisation des liens entre les partenaires. La convention de partenariat (MÉLS, 2009) est l'entente établie entre le ministère responsable de l'éducation et chaque commission scolaire au sujet des mesures prises par cette dernière pour assurer la mise en œuvre de son plan stratégique. Quant à la convention de gestion et de réussite éducative, elle est l'entente conclue entre la commission scolaire et chacun de ses établissements sur les mesures visant à atteindre les buts et les objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat. Le projet qui s'ensuit dans chaque école est soumis à la consultation du personnel avant d'être approuvé par le conseil d'établissement. Ces deux types de convention veulent favoriser la cohérence et la complémentarité entre le plan stratégique du ministère, celui de la commission scolaire et le plan de réussite de chaque établissement. Le plan de réussite comporte les moyens reliés aux orientations et aux objectifs du projet éducatif, à savoir les modalités d'encadrement des élèves ainsi que les modes d'évaluation de la réalisation du plan de réussite.

La gestion par résultats

Le projet de loi 88 instaure un nouveau mode de gestion qui se fonde sur des résultats mesurables répondant aux objectifs définis en fonction des besoins de services. Cette façon de faire laisse aux établissements et aux commissions scolaires une marge de manœuvre dans les moyens utilisés. En revanche, elle implique une plus grande responsabilité des acteurs, de la transparence dans leurs actions, leur imputabilité et une reddition de comptes.

La reddition de comptes de la commission scolaire consiste à informer la population des services offerts et à rendre compte de la qualité de ceux-ci. Ainsi, la commission scolaire doit, annuellement, présenter un rapport public. Ce rapport, aussi transmis au ministre, présente le plan stratégique ainsi que les résultats obtenus en fonction des buts et objectifs fixés dans la convention de partenariat qui a été conclue avec le ministère.

RÔLE ET PLACE DU PSYCHOÉDUCATEUR

En tant que membre du personnel de l'école ou par sa participation au conseil d'établissement, le psychoéducateur prend part à la recherche et l'application de moyens pertinents reliés aux objectifs du projet éducatif ou aux modalités d'encadrement des élèves.

1.3 Les services offerts aux élèves en difficulté

La politique de l'adaptation scolaire

Une école adaptée à tous ses élèves est le titre de la politique de l'adaptation scolaire émise en 1999 par le ministère de l'Éducation. S'adressant aux élèves HDAA, elle établit une orientation fondamentale sur laquelle doit s'appuyer toute intervention réalisée auprès de cette clientèle. Il s'agit d'aider l'élève à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Dans l'esprit du renouveau pédagogique, la politique propose six voies d'action permettant de concrétiser cette orientation :

1. Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires.
2. Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté.
3. Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire.
4. Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et des partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés.
5. Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités.
6. Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats.

Les intervenants scolaires et les partenaires sont invités à ajuster leur pratique de façon à reconnaître la réussite des élèves HDAA selon des critères adaptés à leurs capacités et besoins.

Les services éducatifs complémentaires

Selon le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* (Gouvernement du Québec, 2000), les services éducatifs complémentaires sont regroupés en quatre programmes dont les contenus sont établis par chaque commission scolaire. À la suite de leur approbation par le conseil d'établissement, l'école en assure la mise en œuvre. Ces programmes orientent les actions des professionnels sur le terrain. Ils sont établis par objectifs, partagés par plusieurs acteurs et visent la collégialité entre les services.

Ces programmes se définissent comme suit :

1. Programme offrant des services de soutien qui visent à assurer à l'élève des conditions propices à l'apprentissage.
2. Programme offrant des services de vie scolaire qui visent le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de l'élève, de sa dimension morale et spirituelle, de ses relations interpersonnelles ainsi que de son sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté.
3. Programme offrant des services d'aide à l'élève visant à l'accompagner dans son chemin scolaire et dans sa démarche d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre.
4. Programme offrant des services de promotion et de prévention qui visent à donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être.

Le régime pédagogique identifie 12 services éducatifs complémentaires qui viennent répondre aux objectifs poursuivis par ces quatre programmes. Ce sont les services :

- De promotion de la participation de l'élève à la vie éducative;
- D'éducation aux droits et aux responsabilités;
- D'animation, sur les plans sportif, culturel et social;
- De soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire;
- D'information et d'orientation scolaires et professionnelles;
- De psychologie;
- De psychoéducation;
- D'éducation spécialisée;
- D'orthopédagogie;
- D'orthophonie;
- De santé et de services sociaux;
- D'animation spirituelle et d'engagement communautaire.

Le directeur d'école fait part annuellement à la commission scolaire des besoins de son milieu pour chaque catégorie de personnel identifié à ces services. Si une commission scolaire n'est pas en mesure d'offrir un de ces services, elle doit prévoir des ententes avec d'autres organismes, par exemple le CSSS, pour répondre aux besoins éventuels de sa clientèle.

RÔLE ET PLACE DU PSYCHOÉDUCATEUR

Puisque son champ d'action et ses compétences se traduisent dans des activités de prévention, d'évaluation et d'intervention spécialisée auprès des élèves à risque ou en difficulté d'adaptation, le psychoéducateur s'inscrit aisément dans les six voies d'action dictées par la politique de l'adaptation scolaire. Dans l'ensemble, son rôle consiste à accompagner l'élève et son environnement scolaire dans la recherche de moyens pour augmenter sa motivation, sa participation, son engagement et son sens des responsabilités face à la vie scolaire. La contribution du psychoéducateur aux quatre programmes rattachés aux services éducatifs complémentaires peut toutefois varier suivant la composition de l'équipe et le mandat qui lui a été attribué.

1.4 La collaboration avec le réseau de la santé et des services sociaux

L'arrimage des services

Depuis plusieurs années le réseau de la santé et des services sociaux et celui de l'éducation collaborent étroitement pour assurer une complémentarité de leurs services. *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, document publié en 2003 et revu en 2013 par le gouvernement du Québec, fait état de cette entente. La mise en place de tables de concertation entre écoles et CLSC pour élaborer des projets communs en fonction des besoins des élèves s'inscrit dans cette visée. L'approche École en santé (MÉLS, 2005) en constitue un autre volet qui veut agir sur les déterminants communs à la santé, au bien-être et à la réussite des jeunes du primaire et du secondaire.

Sur le terrain, les intervenants des réseaux scolaires et de la santé et des services sociaux disposent de différents outils de planification pour organiser l'intervention auprès du jeune et de sa famille. Le tableau suivant présente les caractéristiques de ces outils

Outils de planification	Caractéristiques et fonction
Plan d'intervention (PI)	Dans le milieu scolaire, outil prévu par la LIP pour déterminer et consigner les mesures à mettre en place pour un élève HDAA. Des partenaires du réseau de la santé et des services sociaux peuvent y tenir un rôle. Dans le milieu de la santé et des services sociaux, outil utilisé pour planifier les services à offrir à un usager. Plusieurs intervenants du même établissement peuvent y contribuer.
Plan de services individualisé (PSI) ou plan de services individualisé et intersectoriel (PSII)	Instrument mis de l'avant par le réseau de la santé et des services sociaux (Lemay <i>et al.</i> , 2007) pour établir l'arrimage entre les interventions du réseau de l'éducation et celles du réseau de la santé et des services sociaux. Il vise à coordonner et à planifier les services offerts à l'élève selon ses besoins.
Plan de transition	Instrument qui concerne spécifiquement le passage d'une période de vie à une autre, il est souvent intégré au PI ou au PSI. Il permet au jeune et à sa famille de mieux s'adapter à une nouvelle situation de vie : entrée à l'école, transition du primaire vers le secondaire, accès au marché du travail (Goupil, 2004).

Tableau 1. Outils de planification utilisés dans les milieux de l'éducation et de la santé et des services sociaux

RÔLE ET PLACE DU PSYCHOÉDUCATEUR

Dans le cadre de ses fonctions, le psychoéducateur peut participer à la mise en place de tous les plans destinés à assurer l'orientation et l'harmonisation des services selon les besoins du jeune et de sa famille.

L'obligation de signalement

La *Loi sur la protection de la jeunesse* (2016) s'applique aux jeunes de moins de 18 ans qui vivent des situations de compromission à l'égard de leur sécurité ou de leur développement. Le psychoéducateur, comme tout autre professionnel, est tenu, dans le cadre de ses fonctions, de signaler à la Direction de la protection de la jeunesse toutes les situations suivantes : abandon, négligence, mauvais traitements psychologiques, abus sexuel, abus physique, troubles de comportement sérieux, fugue, non-fréquentation scolaire, délaissement d'un enfant par ses parents alors qu'il est confié à un établissement ou à une famille d'accueil depuis un an (art. 38 et 38.1).

1.5 Le champ d'exercice et les activités réservées du psychoéducateur

Au Québec, les professions régies par le *Code des professions* se voient attribuer un champ d'exercice énonçant les principales activités et cibles de leur pratique. Ces dernières années, plusieurs consultations et travaux ont cherché à moderniser les champs d'exercice professionnels dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Cet exercice s'est conclu avec l'adoption, en juin 2009, du PL 21, lequel prenait assise sur le rapport du comité d'experts présidé par le Dr Jean-Bernard Trudeau (Gouvernement du Québec, 2005). Selon le projet de loi, l'exercice de la profession de psychoéducateur consiste à

évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives, déterminer un plan d'intervention et en assurer la mise en œuvre, rétablir et développer les capacités adaptatives de la personne ainsi que contribuer au développement des conditions du milieu dans le but de favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement.

À ce champ d'exercice s'ajoute une responsabilité, partagée par tous les professionnels du domaine de la santé mentale et des relations humaines, quant à la promotion de la santé et à la prévention de la maladie, des accidents et des problèmes sociaux, dont la prévention du suicide.

L'action du psychoéducateur en milieu scolaire s'inscrit dans son champ d'exercice. Elle cible l'élève qui présente des difficultés d'adaptation en se préoccupant du contexte dans lequel il évolue. Le mandat qui lui est confié par le ministère de l'Éducation du Québec (2002), en tant que membre des services éducatifs complémentaires, le conduit à soutenir les élèves en difficulté d'adaptation ou à risque de rencontrer des échecs dans leurs différents apprentissages, tant scolaires que sociaux. Ces élèves peuvent être intégrés à différents groupes ou lieux : la classe ordinaire, la classe répit, considérée comme mesure intermédiaire, la classe spécialisée ou à effectifs réduits, appelée classe-ressource ou classe d'appoint, l'école spécialisée. L'intervention du psychoéducateur peut prendre place en tous ces lieux. Elle peut aussi, dans une optique de prévention, s'adresser à l'ensemble des élèves d'un groupe ou d'une école.

APPORT SPÉCIFIQUE DU PSYCHOÉDUCATEUR

Le psychoéducateur porte une attention particulière aux situations de vécu quotidien des élèves. La notion « d'utilisation », propre à la psychoéducation, implique que ces situations deviennent les leviers de son intervention, favorisant un retour sur l'expérience et une démarche d'intériorisation. C'est pourquoi l'action du psychoéducateur prend place dans plusieurs sphères de la vie scolaire : en salle de classe, dans la cour aussi bien qu'en service de garde ou dans tout autre lieu de l'école.

D'après une étude parue il y a quelques années (MÉLS, 2008), les difficultés de comportement ou d'adaptation suscitent le plus grand nombre de demandes de service. Le psychoéducateur intervient principalement auprès de l'élève. Cependant, pour réaliser son mandat, il a généralement besoin de l'appui de l'environnement. En milieu scolaire, celui-ci est composé des enseignants, du groupe-classe et des parents. Le psychoéducateur voit à stimuler la participation de tous ces partenaires afin d'assurer une cohérence dans les interventions.

Le psychoéducateur peut aussi agir sur l'environnement scolaire afin que celui-ci développe son potentiel adaptatif. Les membres de l'équipe-école peuvent bénéficier de ses services-conseils afin d'adapter leurs interventions ou les conditions du milieu aux caractéristiques des élèves. Le soutien apporté à l'enseignant dans sa gestion de classe ou lors de la mise sur pied d'un code de vie, l'animation d'ateliers thématiques, la suggestion de moyens pour faciliter la communication entre l'école et la maison sont autant d'actions relevant de la contribution du psychoéducateur au milieu de vie qu'est l'école.

Par ailleurs, un volet important de l'action du psychoéducateur concerne l'évaluation de la situation d'un élève. À ce sujet, le PL 21 vient lui réserver légalement 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. L'évaluation d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité est une autre des activités réservées qui s'applique au psychoéducateur en milieu scolaire. Ces deux activités lui sont réservées en partage avec d'autres professionnels, dont les psychologues, les conseillers d'orientation et les travailleurs sociaux. Au total, le PL 21 réserve au psychoéducateur sept activités, en partage, qui s'appliquent toutes en regard de son champ d'exercice. L'encadré suivant en dresse la liste. Les activités propres au milieu scolaire apparaissent en gras.

Les activités réservées au psychoéducateur par le PL 21

- 1. Évaluer une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité.**
2. Évaluer une personne dans le cadre d'une décision du Directeur de la protection de la jeunesse ou du tribunal en application de la *Loi sur la protection de la jeunesse*.
3. Évaluer un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal en application de la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents*.
- 4. 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.**
5. Évaluer un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement dans le but de déterminer des services de réadaptation et d'adaptation répondant à ses besoins.
6. Déterminer le plan d'intervention pour une personne atteinte d'un trouble mental ou présentant un risque suicidaire qui est hébergée dans une installation d'un établissement qui exploite un centre de réadaptation pour les jeunes en difficulté d'adaptation.
7. Décider de l'utilisation de mesures de contention ou d'isolement dans le cadre de l'application de la *Loi sur les services de santé et les services sociaux* et de la *Loi sur les services de santé et les services sociaux pour les autochtones cris*.

Les activités réservées par le PL 21 ont en commun de s'adresser aux clientèles les plus vulnérables et de présenter un haut risque de préjudice si elles ne sont pas accomplies avec toute la compétence nécessaire. Elles comportent un potentiel d'abus, peuvent causer des perturbations ou entraîner la perte d'un droit. Leur caractère irrémédiable et leur complexité exigent que les professionnels qui les effectuent présentent un niveau de formation adéquat. L'introduction d'activités réservées assure à la fois compétence et responsabilité, valeurs partagées par tous les membres des ordres professionnels.

La contention et l'isolement

Le projet de loi 90 avait réservé la décision d'avoir recours à la contention pour tous les milieux, incluant le milieu scolaire, au médecin, à l'infirmière, au physiothérapeute et à l'ergothérapeute. Par la suite, le PL 21 a réservé cette décision à d'autres professionnels, mais uniquement dans un établissement relevant de la LSSSS : un centre de réadaptation, un centre jeunesse ou un établissement de santé. Dans tous les cas, **l'application** de la mesure de contention n'est pas réservée. Une fois que la décision est prise par un professionnel habilité et qu'elle est consignée au plan d'intervention, elle peut être appliquée par le psychoéducateur ou par tout autre intervenant du milieu scolaire. Par ailleurs, dans ce milieu, la décision d'avoir recours à une mesure d'isolement n'est pas réservée.

En situation d'urgence, par exemple en présence d'un comportement imprévisible qui met en danger la sécurité de la personne ou celle d'autrui, la décision de recourir à l'une ou l'autre de ces deux mesures n'est pas réservée.

Le ministère responsable de l'éducation préconise que les établissements d'enseignement adoptent des mesures éducatives assurant des interventions adéquates et sécuritaires auprès des élèves en situation de crise, plutôt que de recourir à des contraintes physiques. Les mesures de contention et d'isolement devraient toujours être considérées comme des mesures de dernier recours. Les commissions scolaires ont pour la plupart adopté des protocoles pour encadrer et uniformiser les pratiques dans leurs établissements et le psychoéducateur devrait pouvoir s'y référer.

2. CADRES THÉORIQUES DE RÉFÉRENCE

Il importe que les actions du psychoéducateur s'inscrivent dans une perspective théorique permettant de comprendre l'origine des difficultés d'adaptation et les processus qui en influencent l'évolution. Devant la diversité, la gravité voire la complexité des problèmes rencontrés en milieu scolaire, le psychoéducateur doit s'enquérir des approches et modèles qui assureront une intervention de qualité, rigoureuse et efficace. Des études soulèvent d'ailleurs l'importance d'utiliser une intervention différenciée selon les particularités des problèmes rencontrés (MÉLS, 2008).

Cette section du cadre de référence s'attarde à quelques perspectives théoriques, lesquelles proviennent de deux sources : 1) les ouvrages voués à l'identification des approches généralement utilisées en psychoéducation pour intervenir sur les difficultés d'adaptation (Douville et Bergeron, 2015, OPPQ, 2014, Renou, 2005) et 2) les ouvrages qui ciblent particulièrement l'intervention en milieu scolaire (Massé, Desbiens et Lanaris, 2013; MÉLS, 2008); Schmidt *et al.*, 2003). Chacune d'elles possède ses variations et donne lieu à des applications pratiques: stratégies, techniques, programmes. Présentés succinctement, ces différents cadres théoriques ne sont pas mutuellement exclusifs et n'ont pas la prétention de couvrir tout le champ des approches possibles en milieu scolaire. En revanche, l'approche psychoéducative demeure le modèle d'intervention du psychoéducateur que d'autres perspectives viendront enrichir.

2.1 Approche psychoéducative

D'abord définie par Gendreau *et al.* (2001), l'intervention psychoéducative avance que le développement du jeune se réalise grâce à l'interaction entre ses capacités internes et les possibilités d'expérimentation que lui offre son environnement. La conduite adaptative s'appuie sur l'existence d'un rapport de convenance entre le potentiel d'adaptation de la personne (PAd) et le potentiel expérientiel (PEx) que lui offre son environnement.

L'intervention psychoéducative vise le développement d'interactions appropriées entre le jeune et son milieu, entendu comme une structure d'ensemble dynamique. Gendreau a déterminé les composantes qui structurent ce milieu. Ce sont le sujet, le groupe de pairs, l'éducateur, les objectifs, le contenu, les moyens de mise en interaction, le temps, l'espace, le code et les procédures, le système de responsabilité ainsi que le système d'évaluation et de reconnaissance. Ces mêmes composantes définissent l'activité, moyen privilégié pour atteindre des objectifs éducatifs ou réadaptatifs dans un cadre spatio-temporel donné.

L'approche psychoéducative s'est également intéressée aux opérations professionnelles qui définissent le savoir-faire de l'intervenant. Le processus d'intervention se qualifie du fait qu'il emprunte des étapes rigoureuses : l'observation, l'évaluation, la planification, l'organisation, l'animation, l'utilisation, l'évaluation post-intervention et la communication. Chacune de ces opérations suppose la maîtrise de connaissances, la mise en œuvre d'habiletés et l'adoption d'attitudes qui assureront la rigueur et la qualité de l'exercice professionnel.

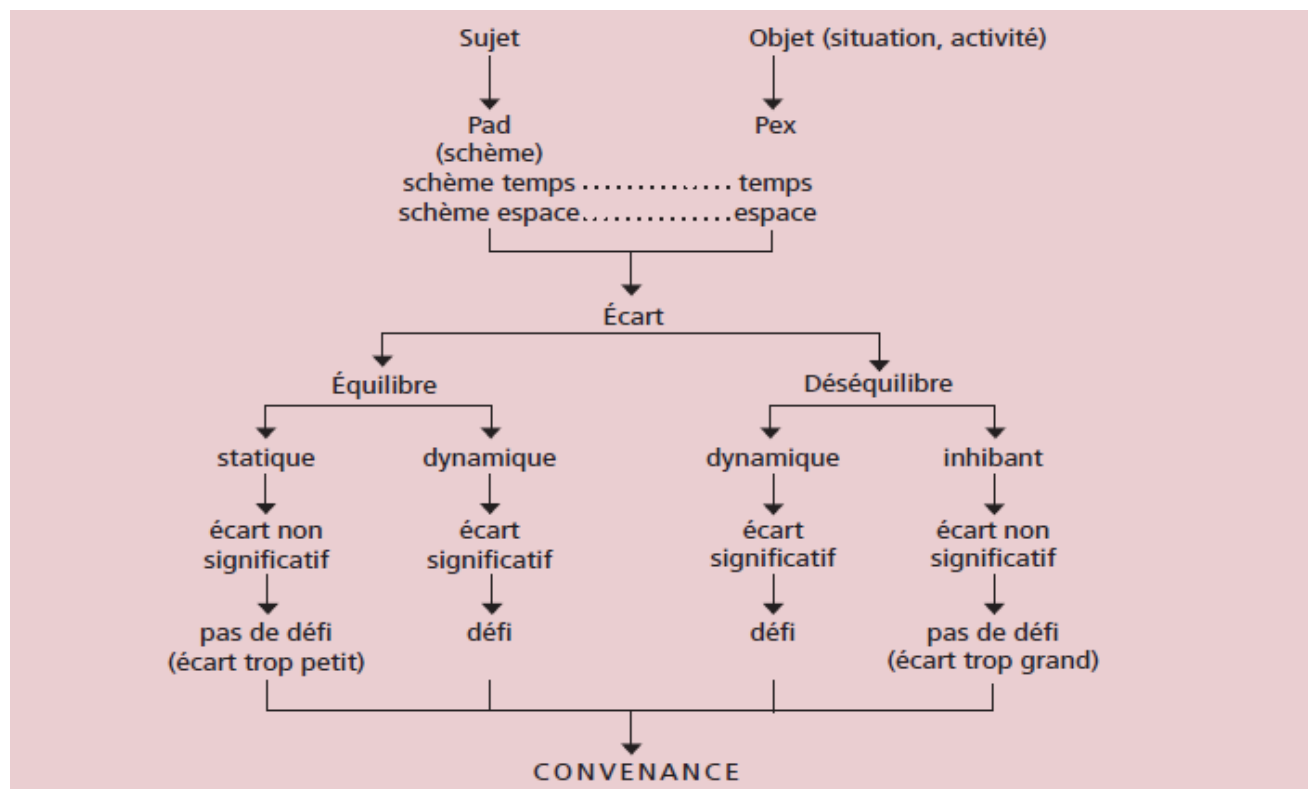


Figure 1. Schéma de compréhension de la conduite adaptative (Renou, 2005)

Selon Renou (2005), l'approche psychoéducative se reconnaît aux caractéristiques suivantes :

1. Elle conçoit la personne dans sa globalité, considérant l'ensemble de ses composantes biologique, cognitive, affective et sociale;
2. Elle considère l'intervention comme une interaction entre trois pôles : celui de la personne, celui du milieu et celui de l'interaction entre les deux;
3. Elle croit en l'établissement d'une relation éducative avec la personne qui soit basée sur la considération positive et le respect, la sécurité, la confiance en ses moyens, une disponibilité professionnelle et personnelle, la congruence dans ses attitudes ainsi que l'empathie;
4. Elle considère l'ensemble des situations de vie de la personne comme un potentiel infini d'apprentissage de nouveaux comportements et de nouvelles compétences;
5. Elle offre une évaluation et une action de support continu au jeune et à son milieu pour qu'ils s'approprient graduellement leur démarche adaptative;
6. Elle intervient systématiquement sur l'organisation du milieu de vie de la personne afin qu'il convienne à ses besoins et au développement optimal de ses compétences.

L'intervention psychoéducative vise le jeune, sa communauté et leur ajustement fonctionnel mutuel. De ce fait, elle adopte une perspective interactionniste et écosystémique.

2.2 Approche écosystémique

L'approche écosystémique allègue que le développement de la personne résulte d'une interaction complexe entre ses caractéristiques individuelles et celles de ses milieux de vie, tant ceux qui sont plus proches (proximal) que ceux plus éloignés (distal). Ces différents systèmes sont souvent présentés comme des cercles concentriques entourant l'individu. Nommés ontosystème, microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème, ils ont chacun leurs particularités et leur part d'influence.

Selon cette approche, les difficultés de la personne résultent de l'interaction entre facteurs individuels et environnementaux. L'individu cherche à trouver réponse à ses besoins dans son environnement, afin de maintenir un équilibre interne, cognitif ou émotif. La réponse obtenue de l'environnement entraîne le maintien de sa situation ou sa transformation, qu'elle soit positive ou négative.

Appliquée en milieu scolaire, l'intervention écosystémique a pour but de favoriser des ajustements fonctionnels entre l'élève et la communauté scolaire, par un processus de rééquilibrage et de rétroaction. La communauté scolaire est ici définie par les personnes auxquelles l'élève se réfère naturellement ou qui posent envers lui des actions éducatives. Comme les tenants de cette approche estiment que la situation problème concerne tout l'écosystème dans lequel se situe le sujet, des interventions visant le développement des compétences devront être mises en œuvre sur plusieurs plans.

L'approche écosystémique permet aux intervenants de dresser un portrait plus complet de la situation vécue par la personne. Elle ouvre la porte à de nombreuses pistes d'intervention possibles (p. ex. l'élève, les parents, le milieu scolaire, etc.) tout en donnant une vision des interactions présentes dans les différents systèmes. En d'autres mots, elle considère l'influence exercée par les divers facteurs (biologiques, familiaux, sociaux et environnementaux) sur la personne (Desbiens, 2010).

2.3 Approche comportementale et cognitivo-comportementale

Largement utilisée en milieu scolaire, l'approche comportementale soutient que les comportements d'un individu se développent à partir d'un processus d'apprentissage. Considérés comme volontaires et intentionnels, les comportements, adaptés ou non, sont en grande partie déterminés par leurs conséquences et leurs antécédents. La notion d'antécédent réfère aux événements qui ont lieu juste avant le comportement, par exemple, en milieu scolaire, une consigne, une intervention, un élément du contexte. Les conséquences, positives ou négatives, suivent immédiatement le comportement : il peut s'agir de l'intervention d'un adulte, du comportement d'un pair ou du groupe. Dans ce processus, les antécédents influencent l'apparition du comportement tandis que les conséquences influencent les probabilités que ce comportement se reproduise.

Les interventions utilisées dans le cadre de cette approche visent à modifier le comportement de l'élève en agissant sur les antécédents et les conséquences. Apparemment simple, l'approche comportementale recèle des subtilités d'application qu'il faut bien maîtriser. Plus ou moins complexes, les méthodes et techniques d'intervention sont choisies selon le degré de difficulté rencontrée. Parmi les techniques les plus simples se retrouvent le renforcement social, l'ignorance intentionnelle, le renforcement du comportement incompatible, le retrait de la situation, l'application de conséquences négatives, le retrait du renforcement positif. Parmi les techniques les plus complexes figurent le système d'économie de points ou de jetons, le contrat de comportement et la modification systématique du comportement. Ces dernières techniques sont particulièrement indiquées pour les enfants dont les difficultés sont plus intenses ou persistantes (Massé *et al.*, 2013).

Pour sa part, l'approche cognitivo-comportementale accorde une importance particulière aux fonctions cognitives (idées, opinions) et émotives (sentiments, affects) qui interagissent avec les comportements de la personne. L'interaction entre cognition, émotion et comportement joue un rôle majeur dans l'apprentissage et la modification des comportements. L'intervention cognitivo-comportementale vise à modifier les cognitions de l'élève, à augmenter son contrôle sur ses comportements ou ses pensées et à renforcer ses habiletés sociales. Elle est souvent associée aux techniques comportementales et peut prendre la forme de suivis individuels ou de programmes de groupe. Utilisée le plus souvent pour les comportements perturbateurs, elle s'avère également efficace pour les difficultés de type intériorisé comme la dépression et l'anxiété. Plusieurs programmes s'inspirent de l'approche cognitivo-comportementale en visant à la fois l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés tout en prêtant attention à l'expérience affective vécue par l'élève.

2.4 Approche psychodéveloppementale

L'approche psychodéveloppementale est utilisée pour aborder les troubles de comportement et les problèmes qui y sont associés (Massé *et al.*, 2013). Proposée par Cummings et ses collaborateurs (2000), elle a été adaptée à la réalité du milieu scolaire par Roy (2006). C'est également cette approche qui a été retenue comme modèle d'analyse du développement humain dans les lignes directrices de l'Ordre sur l'évaluation psychoéducative (OPPQ, 2014). Selon cette approche, il existe une diversité de facteurs individuels, familiaux et scolaires influençant constamment l'adaptation de l'enfant et de l'adolescent. Ces facteurs peuvent jouer un rôle de protection face à l'adversité ou augmenter les risques que l'enfant développe un problème d'adaptation ou une pathologie. En analysant la situation d'un élève avec une telle perspective, il est possible de déterminer l'influence que peuvent avoir les divers facteurs sur les comportements présents, selon l'étape développementale en cours. Le psychoéducateur cherchera à modifier la trajectoire empruntée par le jeune en agissant sur les facteurs qui l'influencent et sur lesquels il a du pouvoir. Les interventions précoces, intensives et soutenues augmenteront les chances de réussite. Les programmes qui se sont avérés les plus efficaces comportent une variété d'actions et de stratégies coordonnées et appliquées tôt dans le parcours scolaire des élèves à risque. Elles ont nécessité des efforts concertés de la part de tous les intervenants du milieu scolaire, des parents et de la communauté éducative (Schmidt *et al.*, 2003).

3. CONTEXTE, ENJEUX ET GESTION DE LA PRATIQUE

Le psychoéducateur doit gérer sa pratique de manière à en assurer la rigueur et la pertinence tout en respectant les normes existantes, que ces dernières relèvent de son milieu de travail ou de son ordre professionnel. Il est responsable de choisir, de planifier et d'organiser ses actions en tenant compte des politiques, lois, normes et mandats qui encadrent son travail, en s'appuyant sur des connaissances et des méthodes reconnues dans sa profession ainsi qu'en manifestant des attitudes qui traduisent ses valeurs professionnelles. Ces qualités d'exercice reposent d'abord sur les ressources personnelles du psychoéducateur ainsi que sur son aisance et son aptitude à les développer. Elles sont aussi influencées par des éléments de contexte, propres à chaque milieu de travail. Ces derniers agiront sur sa tâche, sur la manière dont il s'acquittera de ses responsabilités voire sur les résultats qu'auront ses interventions.

Cette section du cadre de référence traitera des éléments contextuels qui distinguent le milieu scolaire et qui teinteront la gestion quotidienne de la pratique du psychoéducateur. Après avoir identifié ces principaux éléments de contexte, des mesures et des pistes de solution seront présentées afin de mieux composer avec ces enjeux particuliers. Une pratique professionnelle responsable demande que le psychoéducateur soit conscient de ces enjeux et que son action les prenne en compte.

3.1 Éléments de contexte et enjeux particuliers au milieu scolaire

Des attentes diversifiées envers le psychoéducateur

L'école et la commission scolaire décident de l'utilisation des ressources éducatives complémentaires à partir de l'évaluation qu'elles font de leurs besoins prioritaires, du « modèle de services » qu'elles désirent mettre de l'avant et des ressources financières dont elles disposent. Ainsi, le psychoéducateur peut être appelé à travailler dans un ou plusieurs établissements, à intervenir directement auprès des élèves ou à agir en soutien aux intervenants scolaires.

Plus spécifiquement, chaque milieu exprime ses attentes quant à la tâche du psychoéducateur sur les plans de l'évaluation, de l'intervention directe ou du rôle-conseil et privilégie certains types d'action à mener auprès des élèves afin d'apporter des réponses à leurs besoins. Manifestes, ces besoins renferment parfois des réalités complexes n'ayant pas toujours été analysées avec une vision systémique qui tienne compte de tous les facteurs contributifs à la situation problème.

L'école, un milieu de vie

Malgré le fait que toutes les écoles poursuivent la même mission et qu'elles doivent se conformer aux orientations données par le MÉLS, chacune présente ses caractéristiques propres. Chaque école est une organisation qui possède son histoire, sa culture, ses traditions et ses valeurs, dans un environnement géographique, social, économique précis. L'école est un milieu de vie dynamique, en mouvement; elle s'ajuste aux événements qui s'y déroulent de même qu'aux réalités de son environnement socioculturel. Sa réalité change au gré du passage des élèves et des mouvements de personnel. Sa vie quotidienne comporte sa part d'imprévus et d'urgences.

Une école ouverte à tous

L'école a comme mission d'instruire, de socialiser et de qualifier tous les enfants, sans égard à leur origine ou à leur milieu d'appartenance. Elle cherche à tenir compte des besoins de chacun, lesquels sont diversifiés. Comme société, nous avons choisi d'inclure les élèves en difficulté ou ayant des besoins particuliers. Cette orientation a pour conséquence d'élargir le champ d'action du psychoéducateur et de présenter des défis sur le plan du soutien aux enseignants et de la disponibilité des ressources professionnelles adéquates. De plus, certains élèves présentent des problématiques d'adaptation dont le niveau de complexité varie. La situation de ces élèves peut nécessiter des interventions concertées et la contribution de partenaires extérieurs au milieu scolaire tels que les établissements en santé et services sociaux ou certains établissements spécialisés.

L'éducation, une responsabilité partagée

En milieu scolaire, plusieurs personnes contribuent à l'éducation des élèves : le directeur, les enseignants, les professionnels, les parents et tout autre intervenant. Au quotidien, chacun de ces partenaires joue son rôle, selon le sens qu'il accorde à sa responsabilité d'éducateur. Mission commune à tous, « éduquer » peut en effet évoquer des significations différentes qu'il faut quelquefois élucider et discuter. Cette cohabitation de sens, de besoins et d'intérêts amène parfois le milieu scolaire à exprimer certaines réserves devant la demande de changement associée à l'action du psychoéducateur. Ce dernier n'a qu'un pouvoir d'influence sur l'enseignant ou le parent pour tenter d'établir avec lui une action concertée pour le mieux-être de l'élève.

L'isolement professionnel

Le psychoéducateur affecté à une école est souvent seul de sa profession. Dans certains cas, il est même l'unique professionnel des services éducatifs complémentaires dans son milieu. Cette conjoncture peut créer un sentiment d'isolement, le psychoéducateur devant décider seul comment répondre aux demandes et attentes de son entourage, sans l'appui de ses pairs. Cet appui est précieux pour obtenir des informations supplémentaires ou aider à objectiver une situation. En son absence, le psychoéducateur peut se percevoir responsable de tous les besoins en matière d'élèves en difficulté, ce qui n'est ni réaliste ni souhaitable.

Le psychoéducateur, un professionnel reconnu

Le psychoéducateur est un professionnel au sens du *Code des professions*. En conséquence, il doit démontrer une pratique respectueuse de valeurs professionnelles et se conformer à son Code de déontologie. Il a aussi l'obligation de documenter ses actions par une tenue de dossiers constante et rigoureuse. Dans sa pratique, il se réfère aux normes d'exercice et aux lignes directrices énoncées par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Selon leur nature, ces documents prennent assise sur les droits de la clientèle ou mettent de l'avant des considérations cliniques.

3.2 Composer avec les enjeux particuliers du milieu scolaire

Clarifier son mandat et discuter de ses priorités d'action

Quand il exerce en milieu scolaire, le psychoéducateur ne peut faire fi des orientations, normes et cadres de référence qui proviennent du ministère, de sa commission scolaire et, finalement, de l'établissement où il se trouve. Il reçoit un mandat de son supérieur (directeur d'école ou autre), mandat qui s'inscrit dans la mission de l'école et qui est conforme à son plan de classification. Le psychoéducateur a avantage à clarifier ce mandat avec son supérieur : la nature de celui-ci, les étapes, les moyens, la durée et les limites de l'intervention. Il peut aussi lui rappeler les responsabilités et obligations qui lui viennent de son appartenance à un ordre professionnel. Une fois explicités, ces éléments servent de base à l'organisation de son travail et à la gestion de son temps. Ils permettent à chacune des personnes touchées par son action (directeur, enseignants, élèves, parents) de mieux cerner le service professionnel qu'il offre et d'en évaluer l'impact.

Il revient au psychoéducateur de discuter avec ses supérieurs des priorités qu'il retient dans l'organisation de son temps en fonction du mandat reçu et des besoins éducatifs des élèves. En outre, puisque l'école est un milieu changeant, le mandat doit être revu régulièrement. S'il est courant d'en discuter en début d'année, il est tout aussi pertinent d'en réviser les termes en d'autres temps, dès que les circonstances l'exigent.

Contribuer à la qualité du milieu « école »

Comme professionnel, le psychoéducateur contribue à la qualité des services à rendre à l'élève en difficulté d'adaptation en présentant son analyse du milieu « école », en proposant des programmes ou des mesures de prévention, en partageant ses connaissances et son expérience cliniques. Au-delà des mouvements vécus par l'école, le psychoéducateur doit se rappeler que celle-ci demeure un milieu qui répond aux besoins des élèves, et ce, dans sa structure d'ensemble. L'accompagnement des milieux dans les périodes de changement et de transition, le soutien aux nouveaux enseignants, les relations avec les parents, la compréhension des problématiques ou de phénomènes particuliers sont autant de gestes qui témoignent de ce souci pour la qualité du milieu de vie qu'est l'école.

Mobiliser tous les acteurs de l'éducation

À partir de ses connaissances dans le champ de l'adaptation, le psychoéducateur analyse les situations qu'il rencontre et propose les réponses appropriées, compte tenu des éléments en jeu. Il choisit des interventions préventives à portée universelle, des interventions ciblées ou, encore, une référence à des services externes spécialisés. Tenant compte de son mandat, des pressions qu'il peut recevoir à agir rapidement et de la lecture que chacun – élève, parent, enseignant, directeur – fait de la situation, il juge de l'action immédiate à poser tout en envisageant la suite. Son principal défi réside dans la capacité à mobiliser les énergies de tous les partenaires et à déployer des stratégies pour engager ceux-ci, dans la mesure de leur contribution, dans une démarche visant un objectif commun.

Maintenir des interventions appropriées à la situation

Les interventions choisies et utilisées par le psychoéducateur doivent correspondre non seulement à son champ de compétence, mais également tenir compte des attentes et des besoins du milieu scolaire. En ce sens, le psychoéducateur doit savoir décider de son action, tant en regard de la mission de l'école qu'en considération de ses propres ressources. L'analyse des caractéristiques du milieu-école dans lequel il intervient est une étape essentielle à cette démarche.

Le psychoéducateur doit faire en sorte que ses actions soient cohérentes et constantes. L'évaluation continue et systématique de la pertinence des actions posées en regard des besoins et des conditions du milieu est essentielle. Une tenue de dossiers rigoureuse et une communication régulière de l'information constituent également des façons de favoriser la poursuite du service offert à l'élève en difficulté d'adaptation.

Assurer la mise à jour de ses compétences

En raison de la diversité de la clientèle et des problématiques rencontrées dans le milieu scolaire, le psychoéducateur doit effectuer des mises à jour régulières de ses connaissances et de ses compétences. Sa participation à des activités de formation continue et son engagement dans différents groupes ou comités de travail représentent les moyens principaux et essentiels pour assurer la qualité de sa pratique. Ils sont aussi l'occasion d'échanger avec ses pairs sur les réalités rencontrées dans le cadre de sa pratique et de briser l'isolement professionnel.

Réfléchir sur sa pratique

Le psychoéducateur n'est pas à l'abri de situations plus difficiles qui le confrontent dans ses valeurs et opinions ou qui ont chez lui des résonances affectives plus intenses. Il lui arrive également d'avoir à composer avec certaines images erronées ou positions inconfortables : celle de « personne indispensable », d'expert ayant réponse à tout, de « sauveur » voire de « pompier » ou de « magicien ». Inévitables, ces expériences exigent de prendre un certain recul ou d'avoir recours à de l'aide. Disposer d'un temps, en dehors de l'action, pour réfléchir sur sa pratique ne peut être que bénéfique. Les rencontres d'échange, de concertation ou de développement professionnel entre psychoéducateurs constituent des moyens privilégiés permettant ce recul et ce ressourcement. L'accompagnement par un mentor ou un superviseur clinique peut aussi s'avérer nécessaire.

Demeurer un professionnel intègre

Comme professionnel, le psychoéducateur a certaines obligations à respecter. Il doit, entre autres, tenir à jour ses dossiers et faire le bilan de ses actions, ce qui nécessite un certain temps. Il doit aussi respecter certaines procédures ou lignes de conduite émanant du milieu scolaire. Bien que, en général, celles-ci reposent sur les mêmes principes que celles provenant de son ordre professionnel, il arrive qu'elles puissent entrer en conflit. Le psychoéducateur doit alors trouver une façon de faire qui préserve son intégrité et sa loyauté. Ces dilemmes éthiques rencontrés dans la pratique demandent qu'une analyse des valeurs en jeu et des conséquences liées aux décisions envisagées soit effectuée. Ce travail implique réflexion, consultation et dialogue. Au besoin, le psychoéducateur peut se référer à ses collègues ou à un répondant de son milieu ou encore solliciter les conseils de son ordre professionnel.

AVOIR SOUS LA MAIN

- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). *Plan de classification. Personnel professionnel des commissions scolaires francophones*. Québec. http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/11_Plans_class/professionnel/2017_02_07_Plan_Class_Prof_10_novembre_2015_FINAL.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) (2013). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. Québec. http://fse.qc.net/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/referentielEHDAA2013.pdf
- Gouvernement du Québec (2016). *Faire un signalement au DPJ, c'est déjà protéger un enfant. Quand et comment signaler?* Québec : Direction des communications du MSSS du Québec. <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2016/16-838-02F.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Deuxième partie

Compétences du psychoéducateur

4. ÉVALUER

Opération fondamentale d'une pratique professionnelle rigoureuse, l'évaluation peut avoir comme objet différentes cibles selon que l'action du psychoéducateur s'adresse à un élève, une classe, un enseignant ou un milieu. L'évaluation que le psychoéducateur fait de « l'élève en interaction avec l'environnement », qu'il soit à risque de développer des difficultés d'adaptation ou que celles-ci soient attestées, est la forme d'évaluation la plus courante. Quelle que soit sa finalité, elle demande d'être effectuée méthodiquement et avec toute la prudence requise.

La section qui suit portera particulièrement sur cette évaluation. Il y sera question des élèves qui peuvent bénéficier d'une démarche d'évaluation psychoéducative et de la nature de cette évaluation. Ces deux thèmes seront présentés en référence à l'organisation des services éducatifs préconisée par le MÉLS ainsi qu'aux normes de pratique professionnelle du psychoéducateur. Ils seront suivis par la discussion de quelques enjeux relatifs à l'évaluation de l'élève par le psychoéducateur.

4.1 Les élèves à évaluer

Conformément à son champ d'exercice, le psychoéducateur est appelé à évaluer les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation ou qui sont à risque d'en développer en vue de proposer des pistes d'intervention appropriées à leurs besoins et aux ressources de leur environnement. Ses habiletés en observation participante et dans l'utilisation d'instruments de mesure lui permettent de poser un regard clinique sur la situation ou de contribuer à l'identification de problématiques plus sévères.

Dans les écoles primaires et secondaires publiques du Québec, les élèves qui présentent des besoins particuliers sont classés selon un système élaboré par le MÉLS (2007) qui sert entre autres à l'organisation des services. Cette classification administrative se divise en deux grandes catégories : les élèves à risque et les élèves HDAA.

Les élèves à risque

Les élèves à risque présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement. Ils peuvent être à risque, notamment en regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention n'est pas effectuée. Le dépistage de ces élèves se fait par l'enseignant. Par la suite, s'il y a lieu et selon les ressources disponibles, le psychoéducateur procède à une évaluation plus complète. Comme l'école est souvent la première à constater chez l'élève des difficultés, cette évaluation doit s'attarder à bien documenter l'anamnèse : l'histoire personnelle et familiale, l'historique du problème observé et, s'il y a lieu, les évaluations antérieures et les interventions réalisées précédemment. Par ailleurs, dans un contexte où le décrochage scolaire est une réalité bien présente, le psychoéducateur peut contribuer à l'identification et à l'analyse des facteurs de risque et à la mise en place de mesures pour corriger la situation et éviter qu'elle ne s'amplifie.

Les élèves HDAA

Les élèves HDAA se partagent en trois groupes, chacun comprenant des problèmes définis dont l'identification par un code servira à la déclaration annuelle des effectifs scolaires par la commission scolaire. Le tableau suivant présente les types de problèmes les plus fréquemment rencontrés par le psychoéducateur. Il s'inspire de *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, document publié par le MÉLS en 2007.

Élèves handicapés		Élèves en difficulté d'adaptation		Élèves en difficulté d'apprentissage	
Déficiences intellectuelle moyenne à sévère (code 24)	Trouble envahissant du développement (code 50)	Trouble du comportement	Trouble grave du comportement (code 14)	Trouble d'apprentissage	Trouble spécifique d'apprentissage (dyslexie)
Déficiences langagière (code 34)	Trouble relevant de la psychopathologie (code 53)			Déficiences intellectuelle légère	Dysphasie légère à moyenne
Le code 99 peut temporairement être attribué à un élève qui présente une déficiences particulière rarissime ou dont l'évaluation de déficiences ou de troubles sévères est en attente de confirmation.					

Tableau 2. Types de problèmes présentés par les élèves HDAA

Les élèves handicapés sont évalués, selon leur problème, par le psychologue, le conseiller d'orientation, l'orthophoniste, le médecin ou un autre professionnel de la santé. Le psychoéducateur peut néanmoins participer au dépistage et à l'évaluation des difficultés d'adaptation associées à ces problèmes, particulièrement lorsqu'il s'agit d'un trouble envahissant du développement (code 50) ou d'un trouble relevant de la psychopathologie (code 53). Sa cueillette d'information peut contribuer à documenter un diagnostic différentiel à propos d'un trouble de santé mentale comme les troubles du spectre de l'autisme (TSA).

Le psychoéducateur intervient directement auprès des élèves handicapés en vue de leur intégration. Ainsi, les élèves qui présentent un trouble relevant de la psychopathologie continuent, en dépit de l'aide soutenue qui leur est apportée, de manifester des difficultés marquées d'adaptation à la vie scolaire et ne peuvent accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes du même âge. Souvent incapables de consacrer le nombre d'heures requis aux activités scolaires habituelles, les situations d'apprentissage et d'évaluation qui leur sont présentées requièrent des adaptations nombreuses et individualisées.

Il arrive qu'un élève présente plusieurs caractéristiques associées à une déficience, un trouble ou un syndrome et amenant des incapacités sans toutefois en avoir reçu le diagnostic. Cette situation se produit souvent chez les plus jeunes, l'école étant parmi les premiers lieux qui signalent une difficulté. À la suite de discussions cliniques et d'une étude de cas multidisciplinaire à laquelle participe un conseiller pédagogique, le code 99 peut être attribué, le temps que les conclusions d'une évaluation diagnostique externe se précisent et permettent l'assignation, par le ministère, d'un code de difficulté. Les trois conditions suivantes doivent être présentes :

- **Les évaluations professionnelles réalisées concluent à une hypothèse de déficience ou de trouble sévère, notamment en raison du jeune âge de l'élève;**
- **L'élève présente des limitations importantes sur le plan scolaire;**
- **Les services supplémentaires mis en place à l'intention de l'élève représentent un soutien continu.**

Au centre du tableau 2 se retrouvent les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation. Parmi ceux-ci, les élèves qui présentent un trouble du comportement, souvent identifiés par le code 12, forment la clientèle principale du psychoéducateur. Même si, depuis 2005, ce code n'existe plus pour le ministère, il continue d'être utilisé dans le cadre de certaines conventions collectives des enseignants. Lorsqu'un élève est reconnu par la commission scolaire comme présentant des troubles du comportement, il est pondéré aux fins de compensation financière de l'enseignant en cas de dépassement du nombre d'élèves maximum prévu par classe. Pour cette raison, le psychoéducateur est souvent sollicité pour procéder à l'évaluation d'élèves qui présentent un comportement pouvant répondre aux critères du code de difficulté 12.

Les élèves ayant un trouble du comportement présentent un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Ces difficultés nuisent à leur développement ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituelles prises à leur endroit.

Le psychoéducateur fait partie du personnel qualifié pouvant effectuer une évaluation psychosociale³ venant confirmer le trouble du comportement. S'appuyant sur des techniques d'observation ou d'analyse systématique, cette évaluation porte sur les comportements de l'élève en relation avec son environnement scolaire et social.

³ Cette évaluation diffère de l'évaluation psychosociale effectuée par le travailleur social. Celle-ci lui est légalement réservée dans le cadre des régimes de protection du majeur ou du mandat donné en prévision de l'incapacité du mandant, en vue de formuler une recommandation au tribunal.

Le MÉLS (2007) précise que ces comportements peuvent être sur-réactifs ou sous-réactifs. De son côté, le référentiel de la Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) (2013) suggère que les observations réalisées fassent état des caractéristiques suivantes :

- **Les comportements sont présents depuis trois à six mois;**
- **Ils se manifestent dans diverses situations scolaires et sociales;**
- **Trois à quatre incidents sérieux sont observés par semaine, voire plusieurs fois par jour;**
- **Les comportements entraînent des conséquences graves pour l'élève ou son entourage;**
- **Plusieurs comportements inadaptés sont relevés⁴.**

Quant à eux, les élèves qui présentent un trouble grave du comportement (code 14) manifestent des comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale se caractérisant de manière simultanée par leur intensité et leur fréquence très élevées, leur constance (ils se produisent dans plusieurs contextes, scolaire et autres) et leur persistance (ils sont observés depuis plusieurs années). Ces caractéristiques se manifestent malgré les mesures d'aide soutenues qui leur sont offertes.

Pour déclarer un élève ayant des troubles graves du comportement, une évaluation doit être faite par une équipe multidisciplinaire comptant un psychoéducateur, un psychologue ou un travailleur social (MÉLS, 2007). De plus, les trois conditions suivantes doivent être réunies :

- 1. Disposer d'une évaluation diagnostique⁵ réalisée par un personnel qualifié composé d'au moins un psychoéducateur, un psychologue ou un travailleur social;**
- 2. Démontrer que des incapacités et des limitations découlant de la déficience ou du trouble se manifestent sur le plan scolaire;**
- 3. Avoir mis en place des mesures d'appui pour permettre à l'élève d'évoluer dans le milieu scolaire malgré ses incapacités ou ses limitations.**

Le MÉLS ne définit pas la notion d'évaluation diagnostique, mais il indique que cette évaluation doit s'appuyer sur des observations systématiques et l'utilisation d'instruments de mesure, dont une échelle comportementale standardisée. Cette dernière doit indiquer un comportement s'écartant de deux écarts types de la moyenne du groupe d'âge de l'élève.

Les élèves en trouble grave du comportement se retrouvent généralement dans les services spécialisés ou font l'objet d'une entente de scolarisation entre le ministère de la Santé et des Services sociaux et le MÉLS.

⁴ Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) (2013). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*, p. 11.

⁵ Sur le terrain, le terme « évaluation psychosociale » est plus souvent utilisé.

Les élèves en difficulté d'apprentissage forment la troisième catégorie du système de classification retenu par le MÉLS. Ces élèves sont évalués par un ou plusieurs des professionnels suivants : psychologue, orthopédagogue, orthophoniste. Ils ont souvent besoin d'aide pour structurer leurs tâches, acquérir des habiletés cognitives ou maintenir leur estime d'eux-mêmes. Dans le cadre de son champ d'exercice, le psychoéducateur peut procéder à l'évaluation des capacités adaptatives des élèves en difficulté d'apprentissage avant d'intervenir auprès d'eux ou de proposer des ajustements à l'environnement scolaire.

4.2 Les évaluations à réaliser

En milieu scolaire, différents termes sont utilisés pour couvrir le champ des évaluations que le psychoéducateur peut effectuer en collaboration avec d'autres professionnels ou intervenants de l'école, de la commission scolaire ou de l'extérieur. Certaines de ces notions ont été définies dans le cadre du PL 21. Les professionnels concernés par ce dernier doivent maintenant se référer à ces définitions, présentées dans le guide explicatif du PL 21 (Office des professions, 2013).

Détection et dépistage

Le guide explicatif du projet de loi 21 définit ces deux activités qui, sans être de l'évaluation au sens strict, lui sont connexes. La détection fait référence à la sensibilité qu'ont les intervenants ou les adultes entourant l'élève à des indices de trouble non diagnostiqué ou de facteurs de risque. Effectuée dans le cadre d'activités quotidiennes, cette activité ne repose sur aucun processus systématisé. De son côté, le dépistage vise à départager les élèves qui sont probablement atteints d'un trouble non diagnostiqué ou d'un facteur de risque de ceux qui en sont probablement exempts en vue de les orienter vers une évaluation professionnelle spécifique. Ces deux activités ne sont pas réservées et peuvent être effectuées par différentes personnes du milieu scolaire.

Évaluation psychosociale

Tel que mentionné précédemment, l'évaluation psychosociale évoque l'évaluation exigée par le MÉLS qui servira à la commission scolaire dans le cadre de la codification des élèves en trouble du comportement (ancien code 12). Cette évaluation doit contenir des données sur l'élève en relation avec son environnement scolaire et social. Elle s'appuie sur des techniques d'observation ou d'analyse systématique.

L'Ordre recommande à ses membres une démarche d'évaluation fondée sur leur champ d'exercice. Les notions et procédures contenues dans les lignes directrices sur *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation* (OPPQ, 2014) constituent la référence pour effectuer cette évaluation de l'élève en difficulté d'adaptation sous l'angle de ses interactions avec ses environnements de vie. Le modèle d'évaluation proposé par l'Ordre va au-delà de ce qui est exigé par le MÉLS pour la déclaration administrative des élèves. Le psychoéducateur devrait s'en inspirer afin de conférer de la rigueur à la démarche d'évaluation qu'il entreprend, quel que soit le contexte de celle-ci, codification administrative ou mise en place de stratégies d'intervention.

APPORT SPÉCIFIQUE DU PSYCHOÉDUCATEUR

Le psychoéducateur doit s'approprier le langage d'usage en santé mentale et être familier avec les classifications reconnues telle celle proposée par l'American Psychiatric Association (DSM-5) ou celle de l'Organisation mondiale de la santé (CIM-10). Ces classifications lui sont utiles pour discerner les symptômes pouvant affecter le fonctionnement adaptatif de l'élève et intervenir de manière avisée.

Évaluations légalement réservées

En vertu du projet de loi 21, deux des sept activités réservées au psychoéducateur concernent directement le milieu scolaire. La première se rapporte à l'évaluation d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité. Cette activité est réservée au psychoéducateur ou à l'un des professionnels suivants: conseiller d'orientation, ergothérapeute, infirmière, médecin, psychologue, thérapeute conjugal et familial, travailleur social. Chaque professionnel l'exerce de façon différente y apportant la contribution unique que lui confère son champ d'exercice. Ainsi, le psychoéducateur procèdera à l'évaluation des capacités adaptatives d'un élève atteint d'un trouble mental ou neuropsychologique tandis que le travailleur social, par exemple, se préoccupera du fonctionnement social de cet élève.

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, constitue la seconde activité réservée au psychoéducateur qui exerce en milieu scolaire; celle-ci est partagée avec le psychologue, le conseiller d'orientation, l'orthophoniste, l'audiologiste, l'ergothérapeute et le médecin, selon leur champ d'exercice respectif. Dans le sens donné à cette activité, tout plan d'intervention d'élèves HDA doit s'appuyer sur une évaluation effectuée par un professionnel habilité. De fait, l'évaluation d'un élève présentant un handicap ou des difficultés d'adaptation peut entraîner des conséquences importantes et irrémédiables sur son cheminement scolaire. Dans le cas de l'élève du préscolaire ou du primaire, les résultats de l'évaluation serviront à déterminer ses besoins en matière de services éducatifs adaptés. Quant à l'élève du niveau secondaire, l'évaluation de ses capacités adaptatives influera sur son cheminement scolaire, à une étape où il est appelé à faire des choix déterminants pour son avenir. **Les lignes directrices publiées par l'Ordre en 2015 au sujet de cette activité réservée permettent aux psychoéducateurs, aux directions d'école et aux gestionnaires des commissions scolaires d'avoir une interprétation uniforme pour son application en milieu scolaire.**

Appréciation et contribution

Le psychoéducateur ne peut se prononcer sur un trouble mental ou neuropsychologique. Il ne peut donc utiliser un test standardisé dans le cadre d'une évaluation dont la finalité serait de se prononcer sur un tel trouble. Lors de son évaluation psychoéducative de l'élève en difficulté d'adaptation, le psychoéducateur peut toutefois établir des liens entre les difficultés d'adaptation observées et les symptômes qui s'apparentent à un trouble mental. C'est ce que le terme appréciation signifie. À ce propos, des formulations sont suggérées dans les lignes directrices sur l'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation (OPPQ, 2014).

L'expertise du psychoéducateur est également souvent sollicitée lorsqu'un professionnel, médecin ou psychologue, doit se prononcer sur un trouble mental. Dans ce contexte, le psychoéducateur contribue à cette évaluation. Cependant, cette contribution doit demeurer dans les limites de ses compétences reconnues par le PL 21. Ainsi, un psychoéducateur pourra se prononcer sur les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives de la personne évaluée, par exemple dans le cas d'une évaluation du trouble du spectre de l'autisme⁶ par un professionnel habilité. Il ne pourra toutefois pas conclure à la présence ou non d'un trouble mental, même si son expérience l'amènerait à reconnaître des indices significatifs de ce trouble.

Dans tous les cas, le rapport qui découlera de l'évaluation psychoéducative devra mettre en évidence la démarche se rapportant à l'évaluation des difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives, conformément au champ d'exercice du psychoéducateur.

4.3 La démarche d'évaluation psychoéducative : collecte, analyse et communication

Évaluer demande du temps. Peu importe sa nature, l'évaluation suppose toujours une période de collecte de données, une étape d'analyse et, finalement, un temps de rédaction. La collecte des données peut demander de consulter les dossiers et les évaluations antérieures, de procéder à de l'observation participante ou systématique, de réaliser des entrevues et, le cas échéant, d'utiliser des instruments de mesure standardisés ou non. Au besoin, des évaluations complémentaires pourront aussi être réalisées par d'autres professionnels. À partir de ces données et en s'appuyant sur ses connaissances, le psychoéducateur peut alors cerner l'ensemble des facteurs individuels, familiaux et environnementaux qui contribuent à la problématique (facteurs de risque) ou, au contraire, qui permettent à la personne de bien s'adapter dans d'autres situations ou secteurs de sa vie (facteurs de protection). Il peut juger du niveau de convenance entre le potentiel adaptatif de l'élève et les expériences que lui offre son environnement tout en tenant compte de sa trajectoire développementale. Son jugement clinique l'amènera à recommander la mise en place de mesures susceptibles de favoriser une meilleure adaptation de l'élève et, ce faisant, à lui assurer des conditions de réussite éducative.

⁶ Collège des médecins du Québec et Ordre des psychologues du Québec (2012). *Les troubles du spectre de l'autisme, l'évaluation clinique*. Montréal, p. 28-30.

APPORT SPÉCIFIQUE DU PSYCHOÉDUCATEUR

Lorsqu'il évalue un élève, le psychoéducateur va au-delà des comportements manifestes. Il prend la mesure des interactions de cet élève avec son environnement scolaire, sa classe, ses enseignants, les autres intervenants qu'il côtoie. Il apprécie les conditions organisationnelles que lui offre le milieu et tient compte des caractéristiques de l'environnement familial. Sa vision de la situation est macroscopique.

Plus spécifiquement, la démarche d'évaluation psychoéducative peut impliquer la collecte et l'analyse de deux types de données : 1) des données d'observation permettant de cerner la fonction adaptative des comportements, 2) des informations normatives conduisant à situer le développement ou le comportement de l'élève en regard de critères objectifs ayant été validés auprès d'un groupe de référence. Dites fonctionnelles et normatives, ces évaluations se complètent pour dresser le portrait le plus juste possible de l'élève, permettant de :

- Dépister de façon plus objective ceux qui présentent un déficit important de la capacité d'adaptation
- Constater l'intensité, la fréquence, la persistance ainsi que les situations où il présente un comportement inadéquat;
- Préciser les difficultés qu'il éprouve dans son environnement et les comportements qui nuisent à son apprentissage et à sa socialisation;
- Identifier les éléments du milieu qui contribuent à l'émergence ou au maintien du comportement inadéquat.

Le psychoéducateur peut se référer à des classifications de nature clinique pour mieux qualifier les difficultés d'adaptation présentées durant l'enfance et l'adolescence. L'une de ces classifications distingue les problèmes d'externalisation et les problèmes d'internalisation (Dumas, 2007; Tardif *et al.*, 2002; Vitaro et Gagnon, 2000, 2000b)).

Les problèmes d'externalisation regroupent des difficultés comportementales telles que les problèmes d'opposition ou de conduite, les symptômes d'inattention, d'hyperactivité et d'impulsivité, la délinquance et les problèmes de dépendance. L'enfant « extériorise » ses difficultés en adoptant des comportements « persistants » qui briment le droit d'autrui et les normes sociales.

Les problèmes d'internalisation couvrent les difficultés affectives telles que l'anxiété, la dépression et le retrait social, le suicide, les problèmes d'attachement, la démotivation scolaire. L'enfant « intériorise » ses difficultés et se fait du tort à lui-même en adoptant des conduites autodestructrices ou asociales.

L'évaluation fonctionnelle

L'évaluation fonctionnelle a pour but de saisir la signification et la fonction des comportements problématiques dans l'adaptation de la personne. Deux fonctions principales sont généralement reconnues aux comportements, soit dans le but d'obtenir quelque chose de désiré ou, à l'inverse, d'échapper à quelque chose de désagréable ou l'éviter (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2014, p. 8).

En milieu scolaire, l'évaluation fonctionnelle est habituellement la première démarche effectuée par le psychoéducateur. Il arrive d'ailleurs qu'elle soit suffisante pour orienter l'action des intervenants. Cette démarche est aussi utilisée pour évaluer les mesures d'aide et d'appui mises en place, permettant ainsi leur ajustement. Qu'elle soit initiale ou continue, l'évaluation fonctionnelle suppose une collecte systématique de données d'observation dans différents contextes de la vie scolaire de l'élève. Ces observations amèneront le psychoéducateur à comprendre les éléments déclencheurs des comportements problématiques et à déterminer les variables sur lesquelles l'intervention devrait porter pour améliorer la situation.

L'évaluation normative

L'évaluation normative consiste à administrer des épreuves standardisées afin de comparer la personne à un groupe de référence du même âge, du même sexe et de la même communauté culturelle. Elle sert surtout à cerner la nature et l'importance de la problématique que vit la personne ainsi que son caractère chronique ou transitoire. Elle permet d'obtenir des renseignements sur la nature et la gravité des problèmes. Ce type d'évaluation a la limite d'être centré sur un ou des troubles précis et de ne pas englober l'ensemble des facteurs personnels et environnementaux qui contribuent au problème (OPPQ, 2014, p. 9).

Bien que certaines situations l'obligent, par exemple l'évaluation des troubles graves du comportement (code 14), il revient habituellement au psychoéducateur de décider de la pertinence de recourir à l'utilisation d'un instrument de mesure standardisé. Le choix de celui-ci devrait s'appuyer sur les éléments suivants :

- Les caractéristiques particulières et parfois uniques de l'outil : nature des items le constituant, finalité, validité, fidélité et autres qualités métrologiques;
- Les clientèles pour lesquelles l'outil a été standardisé (âge, sexe, problématiques en cause, caractéristiques personnelles, sociales, ethniques, communautaires et autres);
- Les conclusions que les outils permettent d'obtenir en regard de l'objectif visé par l'évaluation;
- Les compétences particulières qui peuvent être requises pour l'administration, la correction, la cotation et l'interprétation de l'outil d'évaluation.

Il faut également prendre en considération le fait que certains outils perdent leur validité lorsqu'ils sont utilisés, en tout ou en partie, plus d'une fois auprès d'un client ou dans un délai déterminé. Des normes existent visant à garantir la rigueur du processus d'évaluation normative à toutes ses étapes : sélection de l'instrument de mesure, administration, correction et interprétation. Le psychoéducateur devrait se référer à l'ouvrage *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation* (2003) adopté par l'Ordre comme référence officielle en la matière.

L'utilisation d'un instrument de mesure auprès des élèves issus d'une communauté culturelle ou ethnique comporte des enjeux particuliers, peu de tests ayant été standardisés pour ces populations. Les principaux tests employés par les psychoéducateurs se réfèrent à des normes américaines et québécoises. Il importe donc d'interpréter les résultats obtenus à ces tests en tenant compte des particularités du contexte migratoire et de l'insertion de l'élève à une société nouvelle dont les us et coutumes ne lui sont pas encore connus. Les conclusions de l'évaluation devraient distinguer les facteurs appartenant à la culture et à l'histoire de la famille, ceux liés à la société d'origine et à la société d'accueil ainsi que ceux relevant de la relation famille-école.

La démarche d'évaluation se conclut par la communication des résultats, communication dont la forme, verbale ou écrite, de même que l'ampleur varieront selon le contexte. Le rapport d'évaluation est la forme la plus complète de cette communication; il comporte une synthèse des données d'observation et d'évaluation, dont l'anamnèse, l'interprétation des résultats, la formulation d'un jugement clinique et la recommandation d'objectifs généraux relatifs à l'intervention. Quelle que soit sa forme, la communication des résultats de l'évaluation se fera dans le respect des droits du client (consentement libre et éclairé et confidentialité). Ces éléments doivent être consignés au dossier professionnel de l'élève.

APPORT SPÉCIFIQUE DU PSYCHOÉDUCATEUR

Lors de ses suivis, le psychoéducateur évalue comment les capacités adaptatives de l'élève évoluent. Cette évaluation continue lui permet de valider la pertinence des moyens privilégiés dans le plan d'intervention et, si nécessaire, d'y apporter certains ajustements.

4.4 Enjeux relatifs à l'évaluation

Le psychoéducateur est appelé à procéder à différents types d'évaluation de l'élève dans le cadre de son travail en milieu scolaire. Certaines de ces évaluations seront utilisées pour attribuer une codification administrative. D'autres seront d'abord effectuées pour mieux orienter son action. Chacune de ces évaluations a des impacts sur la vie de l'élève. De plus, la démarche qui conduira le psychoéducateur à se prononcer sur une problématique ou à recommander la mise en place d'une intervention suppose des étapes dont le choix et l'opérationnalisation doivent se faire dans le respect des personnes impliquées, en commençant par l'élève et ses parents. Comme toute autre opération professionnelle, l'évaluation demande rigueur et considération du contexte dans lequel elle se déroule.

Demeurer dans les limites de son champ d'exercice et de ses compétences

Le psychoéducateur évalue les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives. Tout autre objet d'évaluation, comme les troubles neuropsychologiques, le retard ou le trouble mental, relève du champ d'exercice d'autres professionnels. De même, l'évaluation des troubles d'apprentissage ne fait pas partie des compétences habituelles du psychoéducateur. Ce dernier peut toutefois apporter sa contribution à ces évaluations, le cas échéant, en documentant les capacités adaptatives de l'élève. Considérant qu'en milieu scolaire un même élève peut recevoir des services professionnels de différentes disciplines et faire l'objet de multiples évaluations, la concertation interprofessionnelle est à privilégier. Celle-ci permettra d'éviter qu'un même outil soit administré plus d'une fois, ce qui pourrait alourdir inutilement le processus d'évaluation voire même invalider le matériel psychométrique.

Demeurer dans les limites du mandat de l'école

En contexte scolaire, le psychoéducateur a le mandat de favoriser l'adaptation optimale de l'élève dans son milieu de vie, c'est-à-dire dans son école et, plus spécifiquement, dans son groupe ou ses groupes-classes. Certains facteurs, hors du milieu scolaire, peuvent avoir un impact plus ou moins important sur cette adaptation, par exemple un parent fragilisé ou une famille traversant une période de crise. Dans pareils cas, l'évaluation mettra en lumière ces facteurs de risque que le psychoéducateur aura pu déceler au cours de sa démarche.

Il est fréquent, en milieu scolaire, que le psychoéducateur soit le seul de sa profession dans son ou ses écoles d'affectation. Cette situation peut amener une vision réduite et incomplète des difficultés que rencontre l'élève. Afin de réaliser une évaluation rigoureuse, le psychoéducateur cherchera à obtenir la collaboration du milieu scolaire, de la famille et, au besoin, de partenaires externes (travailleur social, ergothérapeute, médecin, éducatrice en CPE, etc.).

Composer avec les conditions du milieu

Les équipes-écoles peuvent être affectées par des mouvements de personnel qui viennent compliquer la démarche d'évaluation et rendre difficile le respect d'un échéancier. La collaboration de certaines personnes au processus d'évaluation peut être retardée, causant des délais et allant même jusqu'à rendre le matériel standardisé inutilisable.

Il arrive aussi que le psychoéducateur connaisse peu ou pas l'élève qu'il doit évaluer ou encore que l'élève présente des périodes d'absence (suspension, anxiété, négligence parentale, etc.). Là encore, cette situation aura un impact sur la démarche d'évaluation qui ne pourra être réalisée dans le temps voulu ou selon les standards attendus.

Considérant ces conditions, il y a tout intérêt à ce que le psychoéducateur planifie sa démarche d'évaluation en tenant compte des contraintes connues ou anticipées. Malgré toute sa prévoyance, la qualité de son évaluation pourra s'en trouver affectée. Il importe alors d'expliquer le contexte particulier dans lequel s'est déroulée celle-ci et les limites qui en découlent.

Conserver son indépendance professionnelle

La nature même des difficultés qu'éprouve l'élève référé contribue à créer des attentes élevées de la part du milieu, ce qui n'est pas sans exercer une certaine pression sur le psychoéducateur. Même quand il lui est demandé d'effectuer une évaluation dans un contexte d'octroi de code de difficulté, le psychoéducateur doit accorder priorité aux considérations cliniques et éthiques mises de l'avant par sa profession. Il doit préserver son indépendance professionnelle et résister aux influences d'un tiers⁷. Quelles que soient les circonstances qui entourent son évaluation, il demeure responsable tant des conclusions qu'il tire de ses observations que de la démarche d'évaluation qu'il a empruntée.

⁷ Article 29 du Code de déontologie

5. INTERVENIR AUPRÈS DE L'ÉLÈVE

Le psychoéducateur en milieu scolaire peut intervenir de diverses façons. Intervenir signifie « agir consciemment et volontairement dans des situations précises, dans le but de les modifier ou de les influencer » (Legendre, 2005). Cette action intentionnelle et structurée peut s'adresser directement à l'élève, individuellement ou en groupe. Elle peut également prendre la forme d'un soutien aux intervenants scolaires ou au milieu global. Selon le mandat reçu, le psychoéducateur peut ainsi être appelé à exercer un rôle-conseil, type d'action qui fera l'objet d'une prochaine section.

L'intervention dont il s'agit ici cible particulièrement l'élève présentant des difficultés d'adaptation ou à risque de les développer. Le psychoéducateur met en place des mesures afin de prévenir que ces difficultés s'aggravent et soutient l'élève dans le renforcement et le développement de ses habiletés. Ces actions peuvent s'adresser à une classe, à un sous-groupe d'élèves ou à un élève en particulier. Elles s'accompagnent habituellement d'un appui à l'entourage immédiat, dont les enseignants. Il a déjà été mentionné que chaque milieu scolaire possède ses caractéristiques et exprime des besoins qui lui sont propres. Cette particularité représente un défi pour le psychoéducateur dans sa recherche d'interventions de qualité adaptées et efficaces pour chaque école.

Cette section débute par la présentation du système d'intervention gradué, modèle courant en milieu scolaire. Il sera par la suite question de l'intervention du psychoéducateur auprès de l'élève en difficulté d'adaptation ou à risque sous l'angle des opérations professionnelles et des compétences sollicitées. Finalement, quelques éléments contextuels influençant le mode et le type d'intervention seront discutés en termes d'enjeux pour la pratique du psychoéducateur.

5.1 Le système d'intervention graduée

Plusieurs commissions scolaires québécoises ont, ces dernières années, adopté un système d'intervention graduée allant de mesures préventives à la mise sur pied de services spécialisés. Ce courant date de 1992 alors que le ministère de l'Éducation du Québec préconisait le modèle de l'Iowa (Massé *et al.*, 2013). Depuis, d'autres modèles se sont développés, souvent en référence au triangle de Sugai décrit par Royer (2006). Par exemple, le modèle *Response to intervention*, appelé, en contexte francophone, Soutien au Comportement Positif (SCP), propose un continuum de services de soutien comportemental aux élèves, basé sur un système d'encadrement positif, supervisé et planifié avec l'équipe d'enseignants, d'intervenants et de directions. En cours d'implantation dans certains établissements québécois, ce modèle est considéré comme « prometteur » par un groupe de chercheurs (Bissonnette *et al.*, 2010).

Tel qu'illustré à la figure 2, le triangle de Sugai propose trois niveaux de prévention et d'intervention. À la base du triangle se retrouvent des interventions universelles. Il s'agit d'interventions éducatives et d'encadrement répondant aux besoins généraux ou spécifiques de l'école, par exemple l'élaboration d'un code disciplinaire, l'enseignement de programmes d'habiletés sociales ou l'implantation de programmes pour contrer la violence. Ces mesures conviendraient à 80 % des élèves. À ce niveau, le psychoéducateur est plutôt appelé à jouer un rôle-conseil pour l'implantation, la mise en œuvre et l'évaluation des mesures.

Le deuxième niveau d'intervention vise les élèves à risque ou ceux ne répondant pas aux mesures usuelles. Des

mesures de soutien scolaire et comportemental, du mentorat ou des apprentissages sociaux réalisés en petit groupe seraient appropriés pour ce groupe, estimé à 15 % des élèves. Ici, le psychoéducateur contribue à la mise en œuvre d'un plan d'intervention pour un élève, lui offre du soutien et appuie le personnel impliqué.

Finalement, au sommet du triangle se situent des interventions individualisées, spécialisées et intensives s'adressant à un petit nombre d'élèves qui présentent des risques élevés d'échec scolaire (5 %). Ce troisième niveau demande la présence de professionnels compétents, au fait des stratégies d'intervention qui se sont avérées efficaces pour des problématiques complexes. Le milieu scolaire doit compter, dans ces situations, sur la collaboration des services externes spécialisés. La participation du psychoéducateur à un plan d'intervention (PI) ou à un plan de services individualisé et intersectoriel (PSII), alors que des ressources externes ou plus spécialisées telles que le CRDI-TED ou les centres jeunesse sont impliquées, relève de ce dernier niveau d'intervention.

L'application de modèles d'intervention graduée ou par niveau comporte l'avantage de guider le milieu vers des interventions adaptées et de bien situer chaque intervenant dans ses rôles et responsabilités, en regard de ses propres compétences et des actions qu'il aura à poser. Quel que soit le modèle adopté par la commission scolaire où il exerce, le psychoéducateur est susceptible d'agir à tous les niveaux.

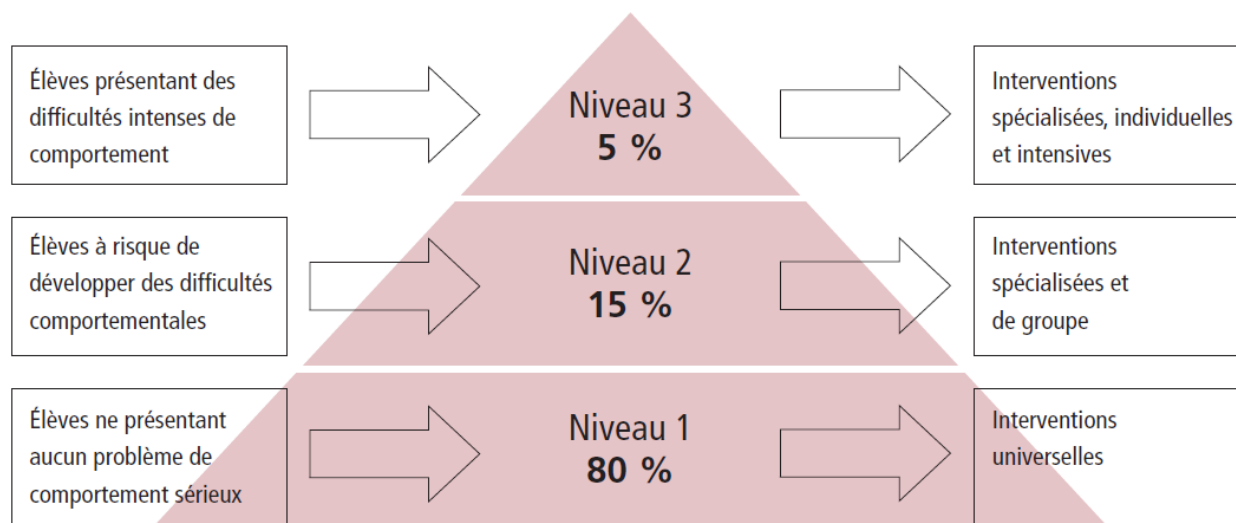


Figure 2. Intervention par niveau (adaptation du triangle de Sugai, dans Royer, 2006)

5.2 L'intervention du psychoéducateur

L'intervention du psychoéducateur a pour but spécifique d'établir ou de rétablir la relation de convenance entre le potentiel adaptatif de l'élève (PAd) et le potentiel expérientiel offert par l'école (PEX). Les divers moyens qu'il mettra en place tenteront de trouver cet équilibre, donnant lieu à une meilleure adaptation de l'élève à son environnement.

Lorsque le psychoéducateur intervient auprès de l'élève, il fait appel à plusieurs opérations professionnelles telles que la capacité de planifier, d'organiser, d'animer et d'utiliser. À celles-ci s'ajoute une opération d'évaluation, connue aussi sous le terme d'analyse post-situationnelle. Les huit opérations professionnelles du psychoéducateur développées par Gendreau ont servi à dresser *Le Profil des compétences générales des psychoéducateurs*, adopté par l'Ordre en 2003. Le tableau suivant établit la correspondance entre trois compétences sollicitées dans l'intervention et les opérations professionnelles s'y rapportant.

Compétences générales du psychoéducateur	Opérations professionnelles correspondantes	
1. Déterminer un plan ou un programme d'intervention, préventif ou réadaptatif pour une personne ou un groupe	Planifier	Observer — Évaluer — Communiquer
2. Assurer la mise en place du plan ou du programme d'intervention et de ses modalités spécifiques	Organiser	
3. Soutenir, conseiller ou assister la personne, le groupe ou l'organisation dans sa démarche d'adaptation	Animer - Utiliser - Évaluer	

Tableau 3. Les compétences générales et les opérations professionnelles du psychoéducateur

Déterminer un plan ou un programme d'intervention préventif ou réadaptatif pour un élève ou un groupe d'élèves

La planification d'une intervention individuelle, d'une activité ou d'un programme s'appuie généralement sur une évaluation rigoureuse des capacités et des difficultés de l'élève, du groupe ou de l'environnement. Cette opération suppose aussi de savoir :

- **Proposer des objectifs stimulants, adaptés au potentiel et aux limites de l'élève et du groupe;**
- **Choisir des moyens d'intervention en lien avec les besoins identifiés et les conditions particulières du milieu;**
- **Déterminer des modalités d'évaluation et des indicateurs de changement;**
- **Solliciter la participation des acteurs concernés dans la réalisation du plan ou du programme et préciser les responsabilités de chacun.**

Tant dans le choix de ses stratégies d'intervention individuelle que dans celui d'un programme préventif, le psychoéducateur a le souci de connaître les meilleures pratiques en fonction des besoins identifiés. Les meilleures pratiques sont celles dont « le processus, la méthodologie, l'approche ou le traitement visé a prouvé son bon fonctionnement et produit de bons résultats. La meilleure pratique revêt également un statut de modèle puisqu'elle engendre les meilleurs résultats possibles selon l'avis d'experts » (Fortin, 2011). Les meilleures pratiques sont à distinguer des bonnes pratiques, lesquelles représentent les manières standards de faire issues d'un consensus entre professionnels et produisant un résultat satisfaisant. Le psychoéducateur peut aussi référer aux composantes de la structure d'ensemble de Gendreau pour élaborer son activité en fonction des capacités des élèves et des défis à leur présenter.

Assurer la mise en place du plan ou du programme d'intervention et de ses modalités spécifiques

Une fois son intervention planifiée, le psychoéducateur voit à la mise en place des conditions qui lui seront favorables. Cette opération de « mise en œuvre » fait appel à son sens de l'organisation, à son autonomie et à son initiative. En tant que « porteur de dossier » d'un élève ou d'un groupe, il voit à la coordination des actions de chacun et à la communication entre les acteurs. Il s'assure du bon déroulement des interventions prévues en sollicitant l'engagement des acteurs concernés, enseignants, parents et autres intervenants, en vue de la poursuite des objectifs. Dans le cas d'un programme de prévention ou d'intervention, il identifie les ressources humaines et matérielles nécessaires aux activités. Le psychoéducateur peut aussi collaborer avec la direction et l'équipe-école à l'organisation des activités cliniques et de concertation : évaluation, discussions de cas, plan d'intervention.

Soutenir, conseiller ou assister l'élève, le groupe d'élèves ou l'organisation scolaire dans sa démarche d'adaptation

Le psychoéducateur apporte à l'élève en difficulté l'aide dont il a besoin pour sa réussite éducative. À cette fin, il met

en place des stratégies d'intervention individuelle (entretien d'aide, système de renforcement, techniques de modification du comportement, etc.) qui s'accompagne d'un soutien à l'environnement, particulièrement à l'enseignant. Ces actions de soutien, de conseil et d'assistance trouveront tout leur sens et augmenteront en efficacité à la faveur de la relation de confiance que le psychoéducateur établira avec l'élève et les personnes significatives de son environnement. La compréhension et la prise en compte des besoins de chacun contribuent à l'instauration du lien de confiance. La présence du psychoéducateur aux différents moments de vie de l'école (activités en classe, activités parascolaires, périodes de transition, périodes libres) permet des observations pertinentes de même que des interactions significatives.

En milieu scolaire, il importe que le psychoéducateur soit capable d'animer un groupe et d'exercer son leadership sur celui-ci. En intervenant dans une situation précise ou en prenant en charge des activités reliées aux habiletés sociales, à l'estime de soi ou à la prévention de problématiques, le psychoéducateur fait vivre une expérience positive aux élèves comme à l'enseignant. Les situations de vécu éducatif partagé avec les élèves sont autant d'occasions à saisir pour permettre au jeune de faire des liens, pour l'amener à la généralisation. Il s'agit de « l'utilisation », une opération professionnelle qui caractérise l'approche du psychoéducateur. Elle fait appel à la capacité de susciter la prise de conscience ou un déséquilibre mobilisateur, de favoriser l'intégration et la généralisation d'une nouvelle habileté. De son côté, l'enseignant pourra tirer profit de ces périodes d'animation pour observer les interactions entre les élèves et celles du psychoéducateur avec ceux-ci. Ainsi, il aura la possibilité de prendre connaissance de modèles d'intervention différents utilisés avec son groupe.

Outre les animations en classe, le psychoéducateur peut faire bénéficier le milieu scolaire de la compréhension qu'il a d'un jeune ou d'une situation et proposer les ajustements nécessaires en tenant compte des limites de l'élève, du groupe ou de l'environnement. S'il le juge nécessaire, il peut offrir quelques rencontres de suivi à l'enseignant ou à d'autres intervenants du milieu. Il sait également intervenir pour désamorcer les situations de crise et recommander des pistes de solution, incluant la prévention de ces situations. Finalement, il peut soutenir la direction d'école, que ce soit au sujet des interventions à réaliser auprès des parents ou dans l'animation de rencontres cliniques ou de plans d'intervention.

L'intervention du psychoéducateur ne saurait être complète sans son évaluation ou analyse post-situationnelle. Cette opération professionnelle fait référence à la capacité d'évaluer l'atteinte des objectifs, de mesurer les changements intervenus et de poser un regard critique sur la mise en œuvre des interventions. Elle repose sur le choix de critères observables et pertinents ainsi que sur la réceptivité du psychoéducateur aux rétroactions des personnes ayant bénéficié de ses services professionnels. Au terme de cette étape, le psychoéducateur sera en mesure d'identifier les principaux facteurs qui ont pu influencer les résultats de l'intervention. Cette démarche est essentielle, car elle permet d'apporter les ajustements nécessaires à l'atteinte des objectifs.

5.3 Enjeux relatifs à l'intervention auprès de l'élève

Tenir compte du contexte organisationnel

Plusieurs éléments propres à chaque école sont à prendre en considération dans le choix des interventions à mettre en place. L'organisation des services éducatifs et l'allocation des ressources spécialisées en font partie. Par exemple, l'existence de classes ou de services destinés à des élèves ayant des problèmes particuliers et la composition de l'équipe des services professionnels ont un impact sur le rôle et les tâches attendus du psychoéducateur. Aussi, le temps qui lui est accordé influence le type d'intervention qu'il peut accomplir. Un nombre limité d'heures par semaine dans une école ne permet pas de s'acquitter de toutes ses tâches avec diligence et efficacité. Il vaut mieux alors convenir avec son supérieur des mandats qu'il est possible de mener à terme et trouver des solutions alternatives telles que déléguer certaines responsabilités ou orienter le jeune et sa famille vers des services spécialisés. Le psychoéducateur peut recourir à des organismes externes afin de mieux répondre aux besoins des élèves qui manifestent des difficultés de comportement intenses nécessitant des interventions plus soutenues ou spécialisées.

Informier et associer l'entourage

Souvent, l'élève qui présente des comportements perturbateurs, celui qui dérange et dont la scolarisation pose problème, est le premier orienté vers les services du psychoéducateur. Ce dernier peut alors subir de la pression pour trouver des solutions rapides et efficaces, dont l'issue, à plus long terme, n'est pas toujours optimale pour l'élève. S'il doit tenir compte de cette réalité, le psychoéducateur doit aussi aider le milieu à mieux comprendre les besoins de l'élève et le sens de ses comportements afin d'ajuster ses interventions. Dans une optique d'inclusion, la sensibilisation des intervenants scolaires aux réalités vécues par les élèves à risque et ayant des problèmes particuliers est essentielle. De même, l'obtention de la participation des enseignants et des parents aux différentes stratégies envisagées constitue une condition du succès de l'action du psychoéducateur.

Choisir le niveau et l'intensité d'intervention appropriés

Tel que démontré par le triangle de Sugai, il y a différentes actions possibles qui ciblent tous les élèves ou certains d'entre eux voire qui s'appliquent à l'organisation du milieu. Après avoir procédé à une analyse rigoureuse de la situation, le psychoéducateur peut déterminer les interventions les plus pertinentes pour répondre aux besoins du jeune. Son choix devrait prendre en compte un ensemble de facteurs dont l'urgence de la situation, les ressources du milieu, la présence d'éducateurs spécialisés ou d'autres intervenants, sa charge de travail et la gestion de ses priorités. Les interventions privilégiées devraient être reconnues comme étant valides et efficaces. En ce sens, le partage de moments de vie avec l'élève n'est pas une fin, mais bien un moyen à inscrire dans une intervention planifiée.

Maintenir le cap malgré les changements

Dans le milieu scolaire où l'intervention est appelée à varier en fonction des spécificités rencontrées et des ressources disponibles, les capacités adaptatives et la créativité du psychoéducateur sont particulièrement sollicitées. Son principal défi consiste à continuer d'exercer ses opérations professionnelles et à déployer ses compétences de façon rigoureuse, malgré les structures parfois contraignantes, les événements imprévus ou les changements. Dans un tel contexte de mouvance, le psychoéducateur peut offrir à l'élève en difficulté une présence stable et une relation privilégiée.

6. EXERCER UN RÔLE-CONSEIL

En milieu scolaire, il est habituel de voir l'intervention du psychoéducateur cibler un élève, lui proposant des stratégies qui auront comme effet d'améliorer ses conditions d'apprentissage ou son comportement. Cette aide directe s'accompagne généralement d'actions indirectes qui viennent orienter et appuyer les autres intervenants ou les parents. L'exercice d'un rôle-conseil couvre une autre réalité. Dans ce type de mandat, le psychoéducateur ne cible plus directement l'élève, mais plutôt le milieu de vie qu'est l'école. Il accompagne l'équipe-école, incluant les enseignants et la direction, dans une démarche de réflexion et de changement. La visée de son intervention peut être préventive, éducative ou avoir comme objectif de dénouer une situation complexe. Lorsque le psychoéducateur est sollicité dans ce rôle, son action en est une d'accompagnement afin que, ultimement, l'ensemble du milieu soit mieux informé ou plus habile à répondre aux besoins des élèves.

L'exercice du rôle-conseil sera présenté en quatre points. Il sera d'abord défini sous ses diverses formes et particularités. La démarche d'accompagnement qu'il suppose fera l'objet d'une deuxième partie, suivie d'une discussion des enjeux et des défis qui s'y rattachent. Finalement, il sera brièvement question des obligations du psychoéducateur quand il tient un rôle-conseil.

6.1 Agir dans un rôle-conseil, une compétence particulière du psychoéducateur

Tout psychoéducateur en milieu scolaire peut être appelé à intervenir en rôle-conseil. Dans certains cas, il s'agit de son mandat premier. Il est alors associé à un service-conseil spécialisé offrant, pour une période déterminée, un appui intensif aux équipes-écoles dans les actions à mettre en place pour un ou des élèves. Dans d'autres cas, ses interventions de conseil s'ajoutent à un mandat d'intervention directe. Le psychoéducateur aura à accompagner des enseignants dans la compréhension d'une problématique particulière, une équipe-école dans la mise sur pied d'un programme de prévention ou encore un enseignant dans la gestion de sa classe présentant des problèmes particuliers. Même si elles peuvent varier tant en intensité qu'en formes suivant le mandat confié au psychoéducateur, toutes ces interventions de rôle-conseil empruntent une démarche structurée.

L'intervention en rôle-conseil dont il est ici question exclut la contribution ponctuelle du psychoéducateur à une discussion clinique ou l'éclairage qu'il peut apporter sur une situation ou un événement. Fréquents, ces conseils, explications cliniques, *debriefings* font partie de l'apport quotidien du psychoéducateur aux services éducatifs du milieu. Souvent informels, ils ne demandent pas de planification comme l'exigent les interventions associées à l'exercice d'un rôle-conseil.

Certaines particularités du rôle-conseil le distinguent de l'intervention directe auprès de l'élève. D'abord, le psychoéducateur n'a habituellement pas en suivi individuel les élèves concernés. N'étant pas impliqué directement dans la situation, il peut porter un regard différent sur les éléments en jeu. Sa fonction étant de soutenir le milieu dans son développement ou sa recherche de solutions, il doit prendre le temps d'analyser la situation problématique et de la documenter, si nécessaire. Ensuite, lorsque la demande d'aide provient de l'équipe-école, le psychoéducateur peut compter sur cette motivation première pour proposer un plan d'action. Cette motivation n'exclut pas qu'il ait à recourir à des stratégies pour mettre en action les personnes qu'il accompagne.

En jouant un rôle-conseil, le psychoéducateur est perçu comme une référence, un conseiller compétent envers lequel les attentes peuvent être nombreuses. Si cette perception peut constituer un ingrédient favorable à l'établissement d'une relation d'accompagnement, elle peut aussi devenir lourde de responsabilités pour le psychoéducateur.

Au sein d'une école, la manière d'agir en rôle-conseil revêt différentes formes. L'action du psychoéducateur peut s'apparenter au tutorat, forme d'intervention qui guide et modèle l'apprentissage d'une nouvelle façon de faire. La préparation et l'animation de formations servent également cet objectif de perfectionnement du milieu. Le rôle-conseil peut aussi se rapprocher de la consultation alors que le psychoéducateur accompagnera l'enseignant ou l'équipe-école pendant une période plus ou moins longue dans le but de résoudre une situation problème. Le psychoéducateur peut finalement jouer un rôle de superviseur auprès d'une personne novice ayant besoin d'acquérir ou de solidifier ses compétences. Ces différentes formes d'intervention de conseil varient selon la nature de la relation d'accompagnement et l'intention visée (Guillemette et Simon, 2009). Mais elles ont toujours comme sujet l'équipe-école comme milieu ou un intervenant de ce milieu, leur proposant une démarche d'accompagnement en vue d'un changement.

6.2 La démarche d'accompagnement

L'exercice du rôle-conseil suppose une démarche d'accompagnement comportant des étapes dont nombre de définitions se retrouvent dans la littérature. Sans privilégier l'un ou l'autre des modèles, les étapes suivantes, qui s'apparentent aux opérations professionnelles définies par Gendreau (2001), leur sont communes.

1-Évaluer la situation

Il s'agit, pour le psychoéducateur, de clarifier la demande qui lui est faite, de bien situer le besoin, de repérer les éléments en jeu. Pour ce faire, une collecte de données est nécessaire : observer, questionner, recourir à des outils d'évaluation portant sur les interactions et sur l'environnement sont autant de moyens permettant de documenter la situation nécessitant une intervention. À l'occasion, la consultation du dossier d'aide particulière peut s'avérer utile. Le psychoéducateur doit par la suite analyser ces informations. Ces opérations peuvent demander 3-un certain temps, selon la complexité de la situation.

2-Planifier son action

Le psychoéducateur fixe des objectifs et choisit les stratégies pour guider l'apprentissage, soutenir les expérimentations ou modéliser les nouveaux savoir-agir. Ce choix tient compte des conditions et réalités du milieu de même que des besoins exprimés par les personnes à accompagner. Une entente de service, discutée et convenue avec les personnes concernées, vient finaliser cette étape. Selon les normes d'exercice publiées en 2014 par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, cette dernière devrait inclure des renseignements de nature administrative (temps, lieu) et d'ordre clinique (motifs de la consultation et objectifs poursuivis).

3- Mettre en oeuvre le projet d'accompagnement

Selon Guillemette (2011), les conditions de réalisation de l'accompagnement sont de trois ordres. L'ordre opérationnel est lié à la gestion du temps (fréquence des rencontres, durée de l'intervention); l'ordre éthique réfère à l'établissement d'une relation de confiance, au respect de l'autre et à la confidentialité; l'ordre professionnel concerne la qualité des interventions et de l'animation de même que l'engagement de l'accompagnateur, soit le psychoéducateur. À la lumière du déroulement de l'intervention, il est possible que des ajustements soient nécessaires.

4- Évaluer les résultats obtenus et la démarche empruntée

Après avoir proposé des mesures de soutien et de généralisation qui aideront à l'autonomie des personnes, le psychoéducateur se retire du processus.

L'ensemble de la démarche repose sur une communication constante et attentive aux besoins et réactions des personnes accompagnées. La dimension affective est particulièrement importante dans un processus de changement, qu'il s'agisse des attitudes, émotions et croyances, du concept de soi ou de l'engagement (Lafortune *et al.*, 2008). Le psychoéducateur doit à la fois exercer son leadership qui peut parfois être confrontant et établir avec les personnes accompagnées des liens de coopération, deux compétences relationnelles propres à favoriser la mobilisation autour d'un projet commun. Il importe également que le psychoéducateur, qui exerce un rôle-conseil, collabore avec ses collègues psychoéducateurs qui interviennent directement auprès des élèves. Ces derniers disposent d'observations cliniques pouvant enrichir son analyse de la situation.

Selon la modalité du rôle-conseil exercé par le psychoéducateur, des compétences différentes, mais complémentaires sont sollicitées. Des savoirs disciplinaires (connaissances sur les difficultés d'adaptation et les interventions) sont nécessaires pour accompagner le milieu dans la compréhension des problématiques d'adaptation et la mise en place de programmes ou d'interventions ajustés. La capacité d'analyser une situation selon une grille systémique et des habiletés en résolution de problèmes peut aider à dénouer les situations complexes vécues par les équipes ou le milieu. Finalement, une centration sur le processus de changement des intervenants est essentielle au psychoéducateur qui accompagne une personne dans le développement de nouvelles compétences (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2005).

En 2005, des formateurs universitaires en psychoéducation étaient interrogés au sujet des compétences nécessaires à l'exercice du rôle-conseil. Voici une partie de leurs propos :

[...] le rôle-conseil exige de solides compétences pour l'analyse et l'évaluation des situations de même que la recherche de solutions, cette démarche devant s'appuyer sur les connaissances actuelles et être réalisée avec une rigueur exceptionnelle. Les capacités de s'ajuster aux demandes du milieu, de manifester de l'ouverture aux réactions des partenaires et d'évaluer ses actions sont également soulignées (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2005, p.14).

6.3 Enjeux relatifs à l'exercice du rôle-conseil

Trouver la position appropriée, entre proximité et distance

La position du psychoéducateur dans son milieu teinte d'une couleur particulière l'accompagnement qu'il lui offrira. D'un côté, il partage avec l'équipe-école une mission éducative. Souvent, il participe au vécu quotidien de l'école. Cette inclusion dans le milieu constitue un atout pour agir avec la perspective systémique inhérente au rôle-conseil. D'un autre côté, il est souhaitable que le psychoéducateur qui exerce un rôle-conseil puisse prendre le recul nécessaire pour apporter un éclairage différent et plus objectif sur la situation problématique. Selon les formes que prendront ses interventions, le psychoéducateur aura à se situer entre ces deux pôles. Le premier, de proximité, lui donne une connaissance sensible du milieu; le second, de distance, lui permet d'objectiver les éléments en jeu dans la situation.

Être en mesure de se ressourcer

Le rôle-conseil s'exerce souvent dans des situations complexes ou inhabituelles. Cet état de fait implique que le psychoéducateur soit à jour dans ses connaissances et qu'il ait la possibilité de se ressourcer. Outre des notions sur les problèmes d'adaptation et les interventions qui leur conviennent, une aide extérieure peut lui être nécessaire pour objectiver ses impressions et réactions. La capacité d'agir en rôle-conseil auprès d'autres intervenants s'appuie notamment sur sa propre expérience et l'analyse qui en est faite. Une supervision ou toute autre modalité venant appuyer le psychoéducateur dans sa pratique peut permettre de renforcer cette capacité. À cet effet, le psychoéducateur moins expérimenté à qui on confierait un tel mandat devrait pouvoir compter sur un soutien externe. En l'absence de ce soutien, dans le cas où la situation dépasserait ses compétences, il devrait refuser ce mandat.

Construire une relation de confiance

Lorsqu'il exerce un rôle-conseil auprès de collègues, le psychoéducateur n'occupe pas une position hiérarchique ou d'autorité. Il doit plutôt compter sur ses habiletés relationnelles et sur la possibilité de faire alliance. Susciter l'engagement des intervenants et construire une relation de coopération constituent des ingrédients essentiels à la démarche d'accompagnement.

Demeurer dans les limites de son mandat

Souvent, le psychoéducateur qui agit en appui à l'équipe-école ou aux intervenants scolaires reçoit des confidences ou a connaissance de problèmes, de conflits, d'enjeux qui ne relèvent pas de son pouvoir ni de son mandat. À ces moments, il peut être sollicité pour jouer un rôle de médiateur, d'arbitre ou d'émissaire incompatible avec sa fonction. Dans le même ordre d'idées, la direction peut trouver chez le psychoéducateur un soutien dans la gestion des ressources humaines de l'école, ce qui s'accorde mal avec l'établissement d'une relation d'aide. Si le psychoéducateur est appelé à offrir un soutien particulier à un membre du personnel de l'école, son intervention doit demeurer dans les limites de son mandat. En clair, il ne doit pas se substituer à un programme d'aide aux employés ou à toute autre forme d'aide individuelle. Le psychoéducateur doit rester à l'affût de ces dérives possibles du rôle-conseil.

6.4 Obligations du psychoéducateur

Les actions que pose le psychoéducateur quand il agit en rôle-conseil constituent des interventions professionnelles au sens où :

- Elles relèvent de son champ d'exercice et de ses compétences;
- Elles cherchent à produire un changement chez un membre de l'équipe-école ou au sein du milieu;
- Elles peuvent comporter la collecte ou la révélation de renseignements confidentiels;
- Elles s'inscrivent dans un projet planifié dont les résultats peuvent être observés ou mesurés.

De ce fait, le psychoéducateur doit respecter les droits du client d'être informé de la nature et de la forme du conseil qui lui sera apporté et de consentir à cette action. Les normes d'exercice sur les dossiers de consultation (OPPQ, 2014) précisent que ces éléments doivent faire partie d'une entente établie entre le psychoéducateur et son client. Il doit en effet discuter avec ce dernier des motifs de consultation, des objectifs poursuivis par son intervention de conseil et de la transmission de certaines informations sous forme de bilan ou de rapport, le cas échéant.

Les interventions réalisées en rôle-conseil doivent être consignées dans un dossier ouvert au nom du client: membre de l'équipe-école concerné, du groupe-classe ou de l'équipe-école comme milieu. Dans ce dernier cas, l'entente est convenue avec un membre de la direction. Le dossier doit contenir toute documentation pertinente à la compréhension de la démarche poursuivie avec le client : éléments d'évaluation, interventions posées, communications, synthèse.

OBSERVATIONS EN CLASSE

Le psychoéducateur pourrait observer en classe pour être en mesure de soutenir et d'outiller une enseignante sur les stratégies à adopter pour intervenir avec un enfant perturbateur. Puisque c'est l'enseignante qui bénéficie du conseil du psychoéducateur, le consentement de cet élève ou des parents n'a pas, dans ce contexte, à être obtenu. Tant que le rôle du psychoéducateur demeure dans les limites du soutien à l'enseignant et qu'il n'intervient pas directement auprès de l'élève, il n'outrepasse pas les limites d'un mandat clair à cet effet.

À la différence du dossier professionnel de l'élève qui peut être conservé puis archivé par la commission scolaire, ce dossier est sous la responsabilité du psychoéducateur qui doit en assurer la garde et l'accès pendant au moins cinq ans.

AVOIR SOUS LA MAIN

- American Educational Research Association, American Psychological Association et National Council on Measurement in Education (2003). *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation* (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, trad. sous la dir. de Georges Sarrazin). Montréal : Institut de recherches psychologiques.
- American Psychiatric Association (2015). *DSM-5. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Caouette, M. (dir.) (2016). *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil. Conception et pratiques*. Boucherville : Béliveau.
- Dumas, J.-E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (3^e éd.). Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2013). *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation, intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. *Répertoire d'instruments de mesure, de programmes et d'outils d'intervention*. www.ordrepsed.qc.ca (section membres).
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2015). *Exercer son rôle-conseil, La pratique en mouvement*, 10 (octobre 2015)
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices*. Montréal.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal : Sciences et culture.
- Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée. Permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*. Québec : École et comportement.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome I : Les problèmes internalisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II : Les problèmes externalisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Troisième partie

Obligations déontologiques du psychoéducateur

7. OBLIGATIONS DÉONTOLOGIQUES

Membre d'un ordre professionnel, le psychoéducateur est tenu de respecter certaines règles qui vont dans le sens du respect des droits du client et de la qualité des services offerts. Le Code de déontologie et le *Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et autres bureaux et la cessation d'exercice* présentent les obligations principales auxquelles il doit se conformer. Pour sa part, l'employeur doit permettre que celles-ci soient respectées par le psychoéducateur dont il retient les services.

Cette dernière partie du cadre de référence présente les obligations déontologiques du psychoéducateur telles qu'elles s'appliquent en milieu scolaire. La première obligation concerne la consignation, dans un dossier professionnel, des observations et actions liées à son mandat. Après avoir présenté les dossiers usuels utilisés en milieu scolaire, les différents types de dossiers que le psychoéducateur est appelé à ouvrir et à documenter seront passés en revue. Il sera par la suite question du consentement libre, éclairé et continu à la base de la relation professionnelle. L'obligation de préserver la confidentialité des renseignements révélés par le client⁸ au cours de la démarche d'aide fera l'objet du point suivant avant de terminer par diverses situations de transmission d'informations confidentielles.

7.1 Tenir un dossier

Malgré le fait que chaque commission scolaire ait ses propres règles administratives et qu'elle établisse certaines conditions de pratique dans ses milieux, le psychoéducateur ne doit pas perdre de vue ses obligations face à la tenue de ses dossiers. Les informations suivantes visent à différencier les types de dossiers du milieu scolaire et à clarifier les contextes où le psychoéducateur a l'obligation de constituer un dossier professionnel.

Les différents dossiers du milieu scolaire

Le milieu scolaire a recours à différents types de dossiers pour consigner et conserver les renseignements relatifs au cheminement scolaire de chacun des élèves ainsi que les interventions reçues des professionnels. Un document du ministère de l'Éducation datant de 1993⁹ décrit les types de dossiers que sont le dossier scolaire, le dossier d'aide particulière et le dossier professionnel.

Le dossier scolaire

Il contient l'ensemble des données à caractère administratif et pédagogique, comme les pièces d'identité ayant servi à l'admission de l'élève, les formulaires d'inscription, les preuves de fréquentation, les résultats scolaires et les recommandations de classement. Ce dossier est sous la responsabilité de la commission scolaire, mais il est généralement conservé à l'école; c'est la direction qui en assume la gestion.

⁸ Le client auquel cette partie fait référence peut être l'élève, ses parents, le groupe-classe, un enseignant ou un intervenant de l'école.

⁹ Ministère de l'Éducation du Québec. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (1993). *La protection des renseignements personnels à l'école. Document d'information.*

Le dossier d'aide particulière

Le dossier d'aide particulière est constitué de l'ensemble des données concernant le cheminement de l'élève en fonction de l'aide individuelle qui lui est apportée par les intervenants de l'école. Il est composé, entre autres, du plan d'intervention maintenu à jour ainsi que des avis, des conclusions d'évaluation ou des recommandations que le personnel y a déposées relativement au suivi de l'élève. Le dossier d'aide est sous la responsabilité du directeur de l'école et celui-ci en gère l'accès. Généralement, les enseignants et les autres intervenants impliqués auprès de l'élève concerné auront la possibilité de consulter ce dossier. À l'intérieur d'une même commission scolaire, le dossier d'aide particulière suit habituellement l'élève lors d'un changement d'école ou au moment du passage au secondaire. Il est donc souhaitable d'y retrouver toutes les informations pertinentes favorisant la meilleure transition possible pour l'élève et une cohérence dans le suivi qui lui sera apporté.

Le dossier d'aide particulière peut contenir un ou plusieurs des éléments suivants :

- La demande de service ou la référence de l'enseignant;
- Un rapport d'étude de cas ou un résumé des discussions tenues en comité multidisciplinaire;
- Des rapports d'observation du comportement de l'élève fournis par des enseignants ou tout membre du personnel, par exemple les éducateurs du service de garde ou la direction adjointe;
- Un exemplaire des plus récentes feuilles de route ou tout autre outil utilisé pour consigner les comportements de l'élève à l'école;
- Les communications entre l'école et les parents, par exemple un avis de suspension, les messages à l'agenda, les échanges de courriels;
- Certaines observations, résumés de rapports, conclusions d'évaluation et recommandations déposés par les professionnels, **dont le psychoéducateur**;
- L'original du plan d'intervention prescrit par la LIP.

Le dossier professionnel de l'élève

Le dossier professionnel est constitué des renseignements recueillis auprès d'un élève par un professionnel lui offrant des services : conseiller d'orientation, orthophoniste, psychologue, psychoéducateur pour ne nommer que les principaux rattachés au milieu scolaire. Ce dossier est protégé par le secret professionnel¹⁰. Il est sous la responsabilité du professionnel concerné.

¹⁰ Article 15 du Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices et article 60.4 Code des professions, L.R.Q., c. C-26

Les dossiers du psychoéducateur

Le dossier professionnel de l'élève

Le dossier professionnel sert à consigner les services rendus à un élève, soit à la demande de la direction, pour lui permettre de satisfaire aux obligations que lui prescrit la LIP, soit à celle de l'élève ou de ses parents, pour lui permettre de bénéficier des services professionnels mis à sa disposition. Quelle que soit la provenance de la demande¹¹, il n'y a qu'un type de dossier professionnel et celui-ci doit être conforme aux règlements de l'Ordre tant sur le plan de sa tenue qu'en ce qui concerne sa garde, sa conservation et ses règles d'accès.

Le psychoéducateur ouvre un dossier professionnel au nom de l'élève dès que son intervention :

- Relève spécifiquement de son champ d'exercice et de ses compétences;
- Cherche à amener un changement en réponse au besoin exprimé;
- Peut comporter la collecte ou la révélation de renseignements confidentiels;
- S'inscrit dans un projet structuré, à la différence d'une intervention ponctuelle.

Ces critères ont été élaborés par l'Ordre afin d'aider à déterminer si le service donné requiert l'ouverture d'un dossier et le consentement libre et éclairé qui en découle. Dans certaines occasions, le psychoéducateur peut être amené à intervenir sans procéder à l'ouverture d'un dossier, même si des notes sur l'événement avaient avantage à être conservées de manière confidentielle.

- Situation d'urgence

Une situation d'urgence demande une intervention immédiate qui ne laisse pas place à l'obtention du consentement du client. Le psychoéducateur agit alors de façon diligente pour répondre du mieux possible aux besoins des individus et du milieu. Il s'assure que l'information pertinente soit diffusée aux personnes concernées. Si un suivi plus formel devait être amorcé à la suite de l'événement, le psychoéducateur ouvrirait un dossier en respectant les conditions habituelles, dont l'obtention d'un consentement libre et éclairé.

- Intervention ponctuelle

Le psychoéducateur est souvent appelé à intervenir de façon ponctuelle, par exemple pour aider à régler des conflits entre des élèves. Les conseils donnés dans ces circonstances ne s'inscrivent pas dans une continuité et n'ont pas fait l'objet d'une planification. Le psychoéducateur peut noter dans un cahier de bord une description des faits et des engagements pris. Il pourra y référer, au besoin, si un suivi est amorcé ou s'il a besoin de partager ces informations avec la direction ou les autres intervenants de l'école. Les informations contenues dans ce cahier sont confidentielles, car bon nombre d'entre elles sont nominatives. Elles devraient être conservées sous clé, à l'abri des regards indiscrets. Si, après quelques contacts avec l'élève, le psychoéducateur juge pertinent de débiter un suivi plus formel, il obtiendra le consentement du client et ouvrira un dossier.

¹¹ Certaines commissions scolaires créent deux types de dossiers selon la source de la référence : le dossier professionnel et le dossier professionnel confidentiel. L'Ordre n'appuie pas cette pratique, puisque tout dossier professionnel constitué au sujet d'un élève relève des services complémentaires offerts aux élèves.

- Animation de programmes

Le psychoéducateur qui œuvre en milieu scolaire réserve souvent une part de sa tâche à des interventions de prévention s'adressant à l'ensemble ou à une partie des élèves d'une même école. Ainsi, plusieurs programmes touchant des sujets variés sont animés de façon occasionnelle ou régulière par le psychoéducateur. À moins qu'il ne s'agisse d'une intervention spécifique auprès d'un groupe ciblé, le psychoéducateur n'a pas l'obligation de tenir un dossier propre à ces activités. Il est toutefois recommandé de noter les informations pertinentes et de les consigner de manière confidentielle lorsqu'elles sont nominatives. De même, les parents des élèves devraient être avisés de la tenue de ces activités de prévention.

Le Règlement sur les dossiers¹² détermine les règles à suivre pour une tenue conforme de ceux-ci. Les deux tableaux suivants reprennent les éléments à retrouver dans tout dossier tenu par un psychoéducateur, soit de manière obligatoire (article 3), soit le cas échéant (article 4). Ces éléments sont annotés et commentés afin de les adapter au milieu scolaire. Certains d’entre eux peuvent être collectés à l’aide d’un formulaire, ce qui permet de gagner en efficacité et en clarté.

Éléments obligatoires énumérés à l’article 3	Notes et commentaires
1. La date d’ouverture du dossier	Elle peut correspondre au moment de la première intervention ou à la date du consentement.
2. Le nom du client, sa date de naissance, son sexe et les coordonnées pour le joindre	Les numéros de téléphone, l’adresse de messagerie électronique et, le cas échéant, les coordonnées des deux parents s’ils vivent séparément sont des coordonnées utiles à avoir sous la main. Le sexe de l’élève n’est pas toujours repérable à la lecture de son nom.
3. (Ne s’applique pas ici)	
4. Une description des motifs de la consultation	La source de la référence (direction, l’élève ou ses parents) et les raisons ou difficultés invoquées pour bénéficier des services du psychoéducateur sont à noter.
5. Les notes relatives au consentement du client	Il peut s’agir du formulaire signé ou d’une note explicite indiquant le nom de celui qui donne le consentement et les termes de l’entente conclue avec l’élève ou ses parents.
6. Une évaluation de la situation propre au client qui intègre les composantes individuelles ainsi que les éléments et conditions de son environnement	Une évaluation fonctionnelle est indispensable pour orienter la démarche d’intervention. Le dossier doit rendre compte de ce jugement clinique posé par le psychoéducateur.
7. Une description sommaire des services rendus et la date où ils ont été rendus	Ces éléments correspondent aux notes chronologiques; ils peuvent être combinés aux éléments de l’alinéa 9.
8. Les objectifs et moyens d’intervention envisagés ainsi que leur révision périodique	Il s’agit du plan d’action du psychoéducateur, souvent arrimé au plan d’intervention multidisciplinaire (PI).
9. Les notes relatant l’évolution de l’intervention professionnelle et le cheminement du client pendant la durée du service professionnel, y compris la note de fermeture	Ces éléments correspondent aux notes évolutives, observations ou résumés d’entrevues permettant de suivre le fil de la relation professionnelle. La conclusion de celle-ci sera inscrite dans une note de fermeture : atteinte des objectifs, déménagement ou changement d’école, abolition du service de psychoéducation, etc.
10. Les documents relatifs aux services professionnels rendus	Toute correspondance échangée avec un tiers à propos d’un élève (parents, enseignants, direction, ressources externes) peut se trouver au dossier.

Tableau 4. Les éléments à retrouver au dossier selon l’article 3 du Règlement sur les dossiers

¹² *Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et autres bureaux et la cessation d’exercice des psychoéducateurs* (L.R.Q., c. C-26, a. 91).

Éléments obligatoires énumérés à l'article 4	Notes et commentaires
1. Les données relatives à l'évaluation du client obtenues par l'utilisation d'instruments de mesure, standardisés ou non, ainsi que les conclusions et les recommandations qui en découlent	Lorsque des tests sont utilisés, qu'ils soient standardisés ou non, les données brutes et les résultats doivent être conservés dans le dossier professionnel du psychoéducateur. Ces données et résultats doivent toujours être interprétés.
2. Le plan d'intervention multidisciplinaire et ses révisions périodiques	Une copie du plan d'intervention multidisciplinaire (PI) est versée au dossier du psychoéducateur, l'original étant conservé au dossier d'aide particulière.
3. Les notes relatives à l'autorisation du client de transmettre des données confidentielles à un tiers	Lors de la transmission d'information à des ressources extérieures à l'école (médecin, autre intervenant ou professionnel), il est recommandé d'utiliser un formulaire distinct de celui du consentement.
4. Les rapports ou autres documents obtenus d'autres professionnels et intervenants concernant le client	Les rapports de spécialistes tels le pédopsychiatre ou le neuropsychologue devraient être versés au dossier professionnel et non au dossier d'aide particulière vu le caractère possiblement préjudiciable et confidentiel des informations qui y sont contenues.
5. Les motifs de communication d'un renseignement protégé par le secret professionnel dans les cas où la loi l'ordonne ou le permet	Dans les situations d'exception où de tels renseignements sont transmis sans autorisation, il importe d'en conserver trace dans le dossier. Cela ne signifie pas pour autant que ces informations soient accessibles au client.
6. Une copie de tout contrat de service ou de toute autre entente particulière conclue avec le client	En milieu scolaire, ces ententes peuvent, par exemple, porter sur une divulgation restreinte des renseignements à l'enseignant ou aux parents ou encore des modalités particulières lors des rencontres de suivi.
7. Le relevé d'honoraires ou de tout autre montant perçu	Plus fréquent dans les écoles privées, le dossier peut inclure le relevé de temps facturé et une copie des reçus.
8. Les motifs qui ont mené le psychoéducateur à mettre fin au service professionnel	Différente de la note de fermeture de dossier (art. 3, al. 9), il s'agit de la situation où le psychoéducateur met fin volontairement au service avant l'atteinte des objectifs, par exemple pour des raisons de conflit d'intérêts ou de bris du lien de confiance avec le client.

Tableau 5. Les éléments qui peuvent se retrouver au dossier, le cas échéant, selon l'article 4 du Règlement sur les dossiers

Tout élément inscrit au dossier doit être signé ou paraphé par le psychoéducateur¹³ accompagné des initiales ps.éd. (ou, en anglais, Ps.Ed.), ces dernières lui étant légalement réservées. Les notes au dossier doivent aussi être datées.

Le psychoéducateur rédige ses notes de façon concise et claire, en relatant des faits et en ayant toujours en tête le respect de l'élève et de son entourage. Il évite les commentaires désobligeants ou les suppositions gratuites en se souvenant que le dossier pourrait être lu par l'élève ou toute autre personne autorisée. Dans le cas d'un suivi d'élève, les écrits consignés aux différents dossiers sont utiles pour mieux comprendre sa dynamique, ses forces et ses difficultés et, surtout, pour choisir les interventions favorisant son développement optimal. Si un nouveau psychoéducateur devait prendre la relève dans un suivi, il aurait en main tous les éléments nécessaires pour poursuivre l'accompagnement de l'élève. C'est une des raisons pour lesquelles les dossiers professionnels doivent être tenus à jour¹⁴. Consigner ses observations avec diligence fait partie des responsabilités professionnelles.

Le dossier de groupe

Le psychoéducateur qui anime, le plus souvent hors de la classe, une activité ou un programme spécialisé auprès d'un sous-groupe d'élèves ciblés tient un dossier relativement à cette intervention. Ce dossier comporte le nom, la date de naissance, le sexe et les coordonnées de chacun des participants ainsi que la description et l'évaluation de l'intervention¹⁵. Des notes relatives au consentement de chacun des participants doivent aussi s'y retrouver.

Suivant le type d'intervention mis en place, le dossier de groupe peut contenir d'autres éléments comme :

- Le motif de référence ou de sélection de l'élève participant;
- La chronologie des séances avec une description des objectifs visés lors de chacune;
- La liste de présence aux séances;
- Les notes évolutives et observations cliniques sur chacun des participants;
- Un bilan ou une synthèse de participation pour chaque participant.

Il peut arriver que des participants soient déjà suivis par le psychoéducateur qui aura à leur sujet un dossier professionnel actif. Dans un tel cas, il ne s'agit pas de dédoubler l'information à consigner. Le motif de sélection, les notes évolutives ainsi que le bilan ou la synthèse seront alors notés au dossier professionnel.

Le dossier de groupe n'est pas un dossier professionnel au sens de ceux exigés par le MÉLS. Le psychoéducateur est donc responsable de sa conservation, dans un endroit qui assure sa confidentialité pour la période prévue au *Règlement sur les dossiers*.

¹³ Article 7 du Règlement sur les dossiers.

¹⁴ Article 8 du Règlement sur les dossiers.

¹⁵ Article 5 du Règlement sur les dossiers.

Le dossier de consultation ou de rôle-conseil

Lorsqu'un psychoéducateur a pour mandat d'apporter un appui systématique et prolongé à un intervenant scolaire ou qu'il conseille une école quant à la mise en place de stratégies éducatives particulières, son intervention relève toujours de son champ d'exercice. Si son client n'est plus l'élève, il doit tout de même documenter sa pratique en consignait ses interventions dans un dossier de consultation¹⁶. Adapté à la nature de ce mode d'intervention, le dossier de consultation doit contenir toute la documentation pertinente à la compréhension de la démarche poursuivie, notamment l'identification de la personne, des membres du groupe ou du milieu qui seront l'objet du service, la nature de l'entente de service, l'évaluation de la problématique et la chronologie des interventions.

L'entente établie entre le psychoéducateur et la personne (ou le représentant du milieu) qui bénéficiera de ses services tient lieu de consentement libre et éclairé. Elle spécifie le traitement qui sera fait des informations confiées dans le cadre de la relation professionnelle. Comme dans le cas du dossier de groupe, le psychoéducateur demeure responsable de protéger les informations confidentielles consignées au dossier de consultation et d'en assurer la garde.

La gestion des dossiers par le psychoéducateur

Les dossiers tenus par le psychoéducateur peuvent prendre plus d'une forme : papier, informatique ou une combinaison des deux. Quel que soit le support utilisé, le psychoéducateur s'assure que la confidentialité, la conservation et le droit d'accès du client soient respectés.

À l'école, le dossier professionnel de l'élève est sous la garde du psychoéducateur. Tant qu'il est en poste, celui-ci est responsable de tous ses dossiers (d'élève, de groupe ou de consultation) à moins qu'ils ne soient archivés par la commission scolaire. Autrement, les dossiers demeurent sur les lieux du service et l'école doit en gérer l'accès en respectant les normes prescrites par l'Ordre.

En vertu du *Règlement sur les dossiers*, le psychoéducateur conserve ses dossiers « dans un local ou un meuble auquel le public n'a pas librement accès et pouvant être fermé à clé ou autrement »¹⁷. Même si, en milieu scolaire, plusieurs intervenants partagent bureau et classeur, l'obligation de confidentialité est valable pour tous. À titre de professionnel, le psychoéducateur a toutefois une obligation plus grande, devant préserver le secret des renseignements personnels qui lui sont confiés. Il pourrait, par exemple, mettre en place une procédure pour que le bureau et le classeur soient fermés à clé lorsqu'il s'absente, et ce, même pour une courte période durant la journée.

Les dossiers sont habituellement conservés sur les lieux de travail. L'Ordre permet le transport des dossiers professionnels ou une partie de ceux-ci à l'extérieur des murs de l'école. Cette réalité touche particulièrement le psychoéducateur qui se déplace d'une école à l'autre. Il est alors conseillé de s'entendre avec le supérieur immédiat et de vérifier les règles de la commission scolaire à cet effet. L'obligation du psychoéducateur est de prendre toutes les mesures raisonnables pour assurer la garde matérielle et pour protéger la confidentialité des renseignements qui s'y trouvent en utilisant une mallette qui se ferme à clé.

¹⁶ Article 6 du Règlement sur les dossiers et OPPQ (2014). *La tenue d'un dossier de consultation ou de supervision en psychoéducation. Normes d'exercice*.

¹⁷ Article 9 du Règlement sur les dossiers.

Le psychoéducateur conserve ses dossiers cinq ans à partir de la date du dernier service rendu¹⁸, par exemple la dernière rencontre avec le client ou la dernière intervention faite à son endroit. Si la commission scolaire a prévu ses propres règles de conservation ou d'archivage de dossiers, il s'y conforme tant qu'elles n'entrent pas en contradiction avec les règles de l'Ordre. Ces règles sont pour l'Ordre et ses membres les normes minimales à respecter. À l'expiration du délai, le psychoéducateur peut procéder à la destruction des dossiers en s'assurant de préserver la confidentialité des renseignements qui y sont contenus¹⁹. La plupart du temps, il n'a pas à gérer lui-même la destruction de ses dossiers professionnels, car ceux-ci sont déjà archivés. La commission scolaire confie cette tâche à un membre de son personnel qui doit le faire en respectant la confidentialité des éléments qu'ils contiennent.

7.2 Obtenir le consentement du client

Peu importe le milieu où il travaille, le psychoéducateur doit obtenir le consentement libre et éclairé de son client avant de débiter toute intervention professionnelle²⁰. Le consentement est une démarche importante, à la base de la relation de confiance entre le professionnel et son client. C'est le moment privilégié qui devrait permettre au client de comprendre la nature et les limites du service offert par le psychoéducateur²¹. Une fois en possession de toutes les informations nécessaires et après avoir obtenu des réponses à toutes les questions, le consentement donné par le client sera éclairé. Il sera libre s'il est donné sans contrainte d'aucune sorte. Le consentement est une étape essentielle qui précède toute intervention. Il doit être réaffirmé en cours d'intervention et peut être retiré à tout moment²². En l'absence d'un tel accord, le psychoéducateur pourra tout de même apporter un soutien à l'entourage.

Le consentement peut être écrit ou verbal. Lorsqu'il est écrit, il reprend l'essentiel de l'entente intervenue entre le psychoéducateur et l'élève ou ses parents. S'il est verbal, le dossier du psychoéducateur doit faire explicitement mention de l'échange qu'il a eu avec l'élève ou avec ses parents au sujet de l'intervention projetée et de l'accord de ces derniers.

Dans certaines écoles ou commissions scolaires, il arrive qu'une demande soit faite au parent ou à l'élève, en début d'année, de signer une autorisation à recevoir l'ensemble des services éducatifs complémentaires comme la psychoéducation, la psychologie, l'orientation ou l'orthophonie. Cette façon de faire ne relève pas le psychoéducateur de son obligation d'obtenir un consentement éclairé sur la démarche qu'il amorce avec l'élève. Par contre, l'Ordre accepte que le consentement soit donné au service de psychoéducation de l'école plutôt qu'à un psychoéducateur désigné. S'il y a remplacement du psychoéducateur en cours d'année, le nouveau psychoéducateur peut simplement se présenter et exposer la manière dont il entend poursuivre le service et ainsi s'assurer que l'élève ou son représentant légal maintienne son consentement. Une note au dossier, signée par le psychoéducateur, fait alors foi du consentement verbal obtenu de l'élève ou de son représentant légal s'il a moins de 14 ans

¹⁸ Article 10 du Règlement sur les dossiers.

¹⁹ Article 10 du Règlement sur les dossiers.

²⁰ Article 15 du Code de déontologie.

²¹ Article 15 du Code de déontologie.

²² Articles 16 et 17 du Code de déontologie.

Le travail en milieu scolaire comporte ses limites et ses contraintes, lesquelles doivent être clairement expliquées à l'élève ou à son représentant légal. Par exemple, l'élève a le droit de savoir quelles informations seront partagées avec les autres intervenants de l'école, incluant la direction²³. Il doit aussi connaître les disponibilités du psychoéducateur qui, souvent, travaille dans plus d'une école.

Qui donne le consentement?

Lorsque l'élève a plus de 14 ans, il lui revient de donner son accord à recevoir les services du psychoéducateur. La déficience intellectuelle d'un élève ne signifie pas qu'il est inapte à consentir. Le psychoéducateur peut rechercher la collaboration de cet élève, dans la mesure de ses capacités de compréhension. En cas d'incapacité selon la loi, le psychoéducateur obtient le consentement du représentant légal.

Lorsque l'élève est âgé de moins de 14 ans, ce sont les parents qui donnent le consentement aux services (article 15 du Code de déontologie). Si les parents habitent ensemble et que l'un des deux parents donne son assentiment à une intervention, il est présumé qu'il le fait avec l'accord de l'autre. Toute action devra respecter les parents, leurs croyances et leurs difficultés, en tenant compte toujours des besoins et de l'intérêt de l'élève.

Lorsque les parents sont séparés, ils conservent le droit de prendre ensemble les décisions importantes concernant l'enfant, et ce, même si la garde a été confiée à l'un d'eux. À moins de situations exceptionnelles, le psychoéducateur doit obtenir le consentement des deux parents, surtout s'il a des raisons de croire que l'autre parent pourrait être en désaccord. Par ailleurs, le formulaire peut être signé par l'un d'eux : le consentement de l'autre parent pourra être noté au dossier. Le psychoéducateur prend tous les moyens raisonnables pour obtenir le consentement des deux parents avant d'intervenir, mais en cas d'impossibilité pour des raisons hors de son contrôle, il privilégie l'intérêt de l'enfant pour pouvoir débiter un suivi et il documente son dossier en ce sens. En cas de refus explicite de l'autre parent, celui qui désire avoir le service de psychoéducation doit faire une requête au tribunal pour obtenir une ordonnance du juge, lequel statuera dans l'intérêt de l'enfant (articles 603 et 604 du Code civil du Québec). L'intervention ne pourra débiter qu'après que le tribunal l'eût ordonnée.

Il est très rare qu'un tribunal retire à l'un des parents ou aux deux le droit de prendre les décisions concernant leur enfant (déchéance d'autorité parentale). S'il le fait, seule la personne désignée dans le jugement comme le titulaire de l'autorité parentale pourra donner son consentement à recevoir les services du psychoéducateur.

Si l'enfant est soumis à une ordonnance du Tribunal de la jeunesse ou à des mesures volontaires de la part des parents, le psychoéducateur devrait vérifier auprès de la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) qui a le pouvoir de consentir aux soins. Si le dossier de l'enfant n'a pas encore été soumis au tribunal (étape du signalement, par exemple), à moins d'avis contraire, le parent conserve ses droits et autorise le service.

²³ Le consentement écrit pourrait comprendre une note en ce sens : « Étant donné le contexte d'interdisciplinarité des écoles et dans le but de mettre en place les meilleurs services pour votre enfant, le psychoéducateur ne transmettra que les informations jugées pertinentes et nécessaires au personnel intervenant directement auprès de votre enfant. Soyez avisé qu'un résumé de rapport ainsi qu'un plan d'intervention pourront être transmis à la direction de l'école, en vue d'être déposés au dossier d'aide particulière, si la situation le requiert ».

7.3 Préserver la confidentialité des renseignements obtenus dans le cadre de ses fonctions

Dans une école, il est essentiel que certaines informations, utiles et nécessaires, soient partagées afin de permettre une action concertée auprès de chacun des élèves qui auraient des besoins particuliers. L'élève ou ses parents s'attendent à cette nécessaire transmission d'information; ils y ont consenti²⁴. Cette caractéristique du milieu scolaire ne doit pas faire oublier que la relation de confiance qui se construit entre un professionnel et son client repose sur l'assurance que les révélations faites au cours de l'intervention seront protégées. Le psychoéducateur a la responsabilité de préserver ce secret, tant dans ses conversations ou communications que dans le traitement de ses dossiers. Ces derniers contiennent des informations nominatives ou de nature privée, des confidences, des résultats d'évaluation et des pistes d'analyse émises par le psychoéducateur. C'est pourquoi le nombre de personnes pouvant prendre connaissance du dossier ou en demander copie est limité. Des règles de transmission s'appliquent différemment selon la nature du destinataire. Le tableau 6 fait état de ces différents contextes.

La législation prévoit un principe général de confidentialité dont le professionnel ne peut être relevé qu'avec l'autorisation de son client ou si la loi l'ordonne ou l'autorise. Certaines situations apportent des mesures d'exception entraînant le dévoilement, à des tiers, d'informations sans que le psychoéducateur ait besoin d'obtenir le consentement du client²⁵. Voici les situations les plus courantes :

- **Le psychoéducateur a un motif raisonnable de croire qu'un élève est victime d'abus. Il doit, sans délai, aviser le Directeur de la Protection de la jeunesse et lui transmettre toutes les informations nécessaires à son intervention²⁶. Si ce signalement entraîne une enquête policière, le psychoéducateur devra y collaborer en divulguant les informations pertinentes à l'enquête²⁷.**
- **Le psychoéducateur juge qu'une personne ou un groupe identifiable d'individus est en danger. Il peut communiquer avec les personnes visées ou encore avec des individus en mesure de les protéger, par exemple, les policiers, un parent ou encore les services d'urgence 911²⁸. Il ne doit fournir que les informations nécessaires pour assurer leur protection. La prévention du suicide est considérée comme un acte de violence qui permet la divulgation d'information.**
- **Le psychoéducateur découvre qu'un élève est en possession d'une arme à feu. Il a l'obligation d'informer les autorités policières de ce fait²⁹.**

Dans tous ces cas, le psychoéducateur devra vérifier si la commission scolaire ou l'établissement pour lequel il travaille a mis en place un protocole pour la communication des informations.

²⁴ Articles 22 et 24 du Code de déontologie.

²⁵ Article 18 du Code de déontologie et article 60.4 du *Code des professions*.

²⁶ Article 39 de la *Loi sur la protection de la jeunesse*.

²⁷ *Entente multisectorielle relative aux enfants victimes d'abus sexuels, de mauvais traitements physiques ou d'une absence de soins menaçant leur santé physique*, ministère de la Santé et des Services Sociaux, 2001.

²⁸ Articles 19 et 20 du Code de déontologie et article 60.4 alinéa 3 du *Code des professions*.

²⁹ *Loi visant à favoriser la protection des personnes à l'égard d'une activité impliquant des armes à feu et modifiant la Loi sur la sécurité dans les sports*, plus particulièrement les articles 1 à 8.

De plus, pour chacune de ces situations, il inscrira au dossier de l'élève concerné, le nom des personnes avisées ainsi que le contenu de ce qu'il a dévoilé.

L'accès du client à son dossier

Le client (élève, parent, membre de l'équipe-école) a accès à tout ce qui le concerne dans un dossier constitué à son sujet. S'il désire prendre connaissance de son dossier ou obtenir copie des documents qui s'y trouvent, il peut faire parvenir sa demande directement au professionnel, sinon au responsable de l'accès à l'information de la commission scolaire.

Le dossier professionnel du psychoéducateur au sujet d'un élève âgé de moins de 14 ans est accessible à ses parents. Dans le cas où les parents sont séparés, la garde de l'élève par l'un d'eux n'affecte en rien le droit de l'autre, par exemple, à obtenir une copie du dossier de l'enfant. Toutefois, le psychoéducateur prendra garde que les éléments qui s'y trouvent ne causent pas de préjudice à l'élève ou à l'autre parent. Dans de pareils cas, il les rendra inaccessibles ou obtiendra une autorisation pour les divulguer. Quant à l'élève de 14 ans et plus, il a accès à tout ce qui le concerne dans son dossier; il en est de même pour ses parents qui pourraient prendre connaissance des notes sur les échanges qu'ils ont eus avec le psychoéducateur ou des documents qu'ils lui ont transmis dans le cadre du suivi. Par contre, s'ils désirent avoir accès à d'autres éléments du dossier, leur enfant devra les y autoriser. C'est aussi lui qui, en général, refusera ou acquiescera aux demandes d'accès des tiers.

Le psychoéducateur doit donner suite, au plus tard dans les 20 jours de sa réception, à toute demande d'accès³⁰. Si l'élève ou le parent désire consulter son dossier, il pourra le faire à l'école, durant les heures d'ouverture et en présence du professionnel. Celui-ci pourra expliquer ce qui s'y trouve et répondre aux questions. Si le client désire obtenir une copie de son dossier, en tout ou en partie, des frais raisonnables de reproduction peuvent lui être exigés. Une trace de la démarche d'accès doit se retrouver au dossier par une note où seront inscrites la date de la demande, celle de la communication et toute autre information pertinente.

À NOTER

La direction d'école agit souvent comme « client référent » auprès du psychoéducateur. À ce titre, elle a le droit d'être informée des suites données à sa demande, le tout à la condition que l'information recueillie soit en lien avec son mandat. Le psychoéducateur doit lui rendre des comptes tout en respectant la confidentialité des informations qui ne sont pas en lien avec le mandat donné par la direction. Il ne faut pas oublier qu'au sens du Code de déontologie et du Règlement sur les dossiers, c'est l'élève qui est le client, car il est l'« objet du service ».

Le client peut aussi demander la correction ou la suppression de tout élément inexact, incomplet, équivoque, périmé ou non justifié contenu à son dossier. Toutefois, il ne peut faire une telle requête parce qu'il est en désaccord avec l'évaluation ou les recommandations du psychoéducateur. S'il le désire, il pourra tout de même formuler, par écrit, les raisons de son désaccord, lesquelles seront jointes à son dossier ou au rapport contesté³¹.

³⁰ Article 28 du Code de déontologie.

³¹ Article 29 du Code de déontologie

Le demandeur a accès à tout ce qui le concerne qu'il s'agisse de résultats de tests, de rapports écrits ou de notes évolutives. Même manuscrites, ces dernières font partie du dossier professionnel et l'information qui s'y trouve est accessible au client, à moins d'y retrouver des éléments préjudiciables. Une attention particulière doit être accordée aux informations reliées à l'utilisation d'instruments de mesure. Ce qui relève des procédures de passation des tests, les consignes, les questions posées et les réponses attendues ne constituent pas des renseignements personnels qui concernent le client, mais plutôt des outils de travail pour l'administrateur du test. Par ailleurs, les données brutes et non interprétées, c'est-à-dire les réponses données par le client seront accessibles pourvu qu'elles ne permettent pas d'identifier les questions posées, compromettant ainsi la validité du test. Règle générale, les données interprétées devraient toujours être préférées aux données brutes, car elles sont plus significatives pour le client.

Il revient au psychoéducateur de juger du contenu accessible dans son dossier professionnel. Ainsi, il peut masquer ou retirer toute information qui risque d'entraîner un préjudice grave pour la santé du client ou pour un tiers. Cette situation constitue la seule exception au droit d'accès du client à son dossier. Voici quelques exemples de renseignements potentiellement préjudiciables :

- Une information qui touche la santé d'un tiers, par exemple du parent ou d'un ex-conjoint, et qui n'est pas nécessairement connue de l'élève (ou de l'autre parent, si c'est ce dernier qui demande un accès);
- Une note relative à un signalement à la DPJ : tout ce qui touche le signalement est inaccessible afin de préserver la confidentialité de son auteur et de toutes les informations à caractère hautement préjudiciables qui ont été transmises, comme les confidences de l'enfant;
- Une confidence grave ou pouvant être préjudiciable d'un enfant de moins de 14 ans à l'égard d'un de ses parents alors que ce dernier demande d'avoir accès au dossier;
- Les résultats bruts d'un test s'il est jugé qu'une mauvaise interprétation risque d'apporter une détérioration de la santé mentale du client ou de lui être préjudiciable, par exemple en cas de problèmes de toxicomanie ou d'un trouble mental.

Le client a le droit de connaître les raisons qui justifient le refus de lui transmettre une partie ou la totalité de son dossier. Ces motifs peuvent être inscrits dans la marge d'un paragraphe manquant ou masqué du document ou encore dans une lettre adressée au client lorsque la totalité d'un document ou du dossier est refusé. Les motifs sont rédigés de manière à ne pas révéler d'éléments préjudiciables, soit par la mention « information sur un tiers » ou, si le préjudice est à l'égard du client lui-même, par la mention « renseignement inaccessible en vertu de l'article 30 du Code de déontologie ».

7.4 Transmettre des informations dans le respect des droits du client

Il arrive que le psychoéducateur ait à transmettre des informations relatives à l'intervention qu'il a effectuée auprès d'un élève. La plupart du temps, avec son autorisation ou celle de son représentant légal, le psychoéducateur verra à communiquer un rapport ou un bilan de son intervention à la personne qui en fait la demande. Exceptionnellement, ce rapport pourrait comprendre des données brutes et non interprétées obtenues lors de la passation de tests. Ces données ne sont transmissibles qu'à un psychoéducateur voire à un autre professionnel compétent, comme un psychologue. Il se peut aussi que le psychoéducateur ait à répondre à une demande de transfert du dossier professionnel ou d'une copie de celui-ci. Cette pratique est plus souvent observée lorsqu'il s'agit de s'assurer de la poursuite du service par un psychoéducateur dans un autre établissement scolaire. Le tableau suivant répertorie ces principales situations de transfert du dossier professionnel ainsi que les règles et les mesures à suivre.

Destinataire	Règle	Mesures à prendre
Un psychoéducateur de la même commission scolaire	Le dossier professionnel dans son entièreté peut être transmis. L'élève ou son représentant légal est informé de ce transfert de dossier.	Vérifier s'il existe une politique administrative à cet effet au sein de la commission scolaire et s'assurer qu'il y a un psychoéducateur à l'école d'accueil. Peu importe la situation, le psychoéducateur qui reçoit le dossier communique avec l'élève ou avec ses parents afin de s'assurer de son consentement à poursuivre le service.
Un intervenant (agent de réadaptation, éducateur spécialisé, direction d'école, enseignant) ou un professionnel (psychologue, orthophoniste, conseiller d'orientation) de la même commission scolaire	Protégé par le secret professionnel, le dossier du psychoéducateur ou une partie de celui-ci ne peut être transmis. Le dossier d'aide particulière est accessible aux autres intervenants. Il devrait contenir tous les renseignements nécessaires pour assurer la continuité et la cohérence des services dans le milieu.	Le psychoéducateur a la responsabilité de verser au dossier d'aide particulière le plan d'intervention à jour, les rapports de synthèse ou un bilan d'intervention de même que les résultats de ses évaluations. Il veille à transmettre des recommandations claires pour favoriser la poursuite des interventions.
Un psychoéducateur d'une autre commission scolaire	Une copie du dossier professionnel peut être transmise, avec l'autorisation de l'élève ou de son représentant légal. La transmission d'un résumé du dossier ou de ses extraits pertinents, toujours d'actualité, peuvent parfois suffire (copie du plan d'intervention et certains renseignements d'ordre pédagogique).	Vérifier s'il existe une politique administrative à cet effet au sein de la commission scolaire.

Tableau 6. Modalités de transmission du dossier professionnel

Lorsque le psychoéducateur quitte son emploi

Si le psychoéducateur quitte son emploi en cours d'année, il confiera ses dossiers au psychoéducateur qui lui succède. Ce dernier s'assurera d'avoir le consentement de l'élève ou de ses parents avant de poursuivre le service. S'il n'est pas remplacé, le psychoéducateur procède à la fermeture de ses dossiers. Il a alors la responsabilité d'informer la direction des services professionnels (ou la direction d'école, le cas échéant) des obligations auxquelles il est tenu en vertu du *Règlement sur les dossiers*, notamment les règles de conservation qui en garantiront la confidentialité et l'accès. Une personne qui n'a pas le titre de psychoéducateur n'a pas accès aux dossiers professionnels en psychoéducation.

Si le psychoéducateur a des raisons de douter du traitement qui pourrait être fait des dossiers professionnels en son absence (conservation inappropriée, destruction hâtive ou violation des règles d'accès), l'article 27 du Code de déontologie prévoit qu'il doit en aviser l'Ordre. Il est recommandé d'informer le secrétaire de l'Ordre par écrit. La direction d'école devrait être mise au courant de cette démarche, ce qui pourrait l'amener à mettre en place les mesures nécessaires visant au respect des obligations du psychoéducateur quant à la tenue de ses dossiers.

AVOIR SOUS LA MAIN

- *Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.*
- *Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014). La tenue de dossiers en psychoéducation, Normes d'exercice.* Montréal.
- *Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014) La tenue d'un dossier de consultation ou de supervision en psychoéducation, Normes d'exercice.* Montréal.
- *Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et autres bureaux et la cessation d'exercice des psychoéducateurs.*

CONCLUSION

Le cadre de référence fait état de la contribution actuelle du psychoéducateur aux services éducatifs offerts aux élèves des écoles primaires et secondaires, en s'attardant sur ses compétences et responsabilités professionnelles. Il y est question de l'évaluation des élèves en difficulté d'adaptation, de l'intervention directe apportée à ceux-ci et du rôle-conseil que peut exercer le psychoéducateur auprès de l'ensemble du milieu scolaire. Ces trois axes de l'action du psychoéducateur sont précisés en fonction de son champ d'exercice et de l'état actuel des connaissances en psychoéducation. Une place importante est accordée aux défis pouvant se poser au psychoéducateur dans la gestion quotidienne de sa pratique. Cette pratique s'inscrit dans un cadre structurel et légal qui en définit la portée. Elle est aussi soumise à certaines règles déontologiques qui en assurent la rigueur et l'intégrité.

Les informations et observations présentées pourront autant soutenir le psychoéducateur dans sa pratique quotidienne qu'éclairer le milieu scolaire sur les mandats qu'il peut confier à ce professionnel. Le cadre de référence peut devenir le point de départ d'un dialogue entre le professionnel et celui qui requiert ses services. Il peut permettre au psychoéducateur de revoir sa pratique ou de prendre conscience des enjeux qu'il rencontre. Outil de référence, chaque psychoéducateur, chaque direction, chaque école peut l'utiliser selon ses besoins et l'enrichir de son expérience.

L'école a un rôle de premier plan pour l'avenir des jeunes. Institution fondamentale de la société, elle est constamment appelée à faire face à de nouvelles réalités. Aujourd'hui, les élèves à risque ou en difficulté d'adaptation expriment différemment leur souffrance et leurs besoins; ils ont accès à d'autres formes de communication. Les intervenants scolaires doivent savoir repérer et entendre ces appels à l'aide. À cet égard, le psychoéducateur peut contribuer à comprendre et à aider ces élèves, directement ou par la voie d'un appui au milieu. Avec le projet de loi 21, il est appelé à être davantage associé aux problèmes de la santé mentale. En même temps, la complexité des situations vécues par les élèves demande que l'école soit ouverte à la communauté et aux ressources de son environnement et que des partenariats cliniques prennent en charge les cas les plus lourds.

Finalement, par-delà les procédures et les normes administratives du milieu scolaire, les modes et l'organisation des services, le psychoéducateur doit demeurer le spécialiste du quotidien, c'est-à-dire de ces moments qui appartiennent à la relation avec l'élève, le parent et l'enseignant. Ces temps d'écoute, de présence à l'autre feront toujours la différence.

Références bibliographiques

American Educational Research Association, American Psychological Association et National Council on Measurement in Education (2003). *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation* (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, trad. sous la dir. de Georges Sarrazin). Montréal : Institut de recherches psychologiques.

American Psychiatric Association (2015). *DSM-5. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris : Elsevier Masson.

Bissonnette, S., Bouchard, C. et St-Georges, N. (2010, mai). *Le Soutien Comportemental Positif (SCP). Positive Behavioral Intervention & Support (PBIS)*. Communication présentée au 3e congrès biennal du Conseil québécois des jeunes en difficulté de comportement, Québec.

Collège des médecins du Québec et Ordre des psychologues du Québec (2012). *Les troubles du spectre de l'autisme, l'évaluation clinique*. Montréal.

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF), (2013). *Plan de classification. Personnel professionnel des commissions scolaires francophones*. Québec.

Cummings, E.M., Davies, P.T. et Campbell, S.B. (2000). *Developmental and Family Process: Theory, Research, and Clinical Implications*. New York : Guilford Press.

Desbiens, C. (2010). *Service ALUEPI : intervenir auprès des élèves du primaire et du secondaire présentant des problèmes de comportement dans une communauté autochtone*. Rapport de stage présenté comme exigence partielle de la maîtrise en psychoéducation, Université du Québec en Outaouais.

Douville, L. et Bergeron, G. (2015). *L'évaluation psychoéducative. L'analyse du potentiel adaptatif de la personne*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Dumas, J.-E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (3e éd.). Bruxelles : Éditions de Boeck.

Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) (2013). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. Québec.

Fédération des comités de parents du Québec (2009). *Le projet éducatif et le plan de réussite. Tracer la route de la réussite* (fascicule no 7). Québec.

Fortin, J. (2011). Pratique innovante, de pointe, exemplaire, prometteuse... Typologie des pratiques en santé et services sociaux. *Le point en administration de la santé et des services sociaux*, 7(1), 8.

Gendreau, G. et al. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal : Sciences et culture.

Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Gouvernement du Québec (1993). *Loi sur l'enseignement privé*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (1993). *Loi sur les services de santé et les services sociaux*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (1994). *Code civil du Québec*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (1999). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (2000). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (2005). *Partageons nos compétences. Modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et relations humaines. Rapport du comité d'experts*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (2007). *Loi visant à favoriser la protection des personnes à l'égard d'une activité impliquant des armes à feu et modifiant la Loi sur la sécurité dans les sports*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (2008). Projet de loi no 88. *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (2009). *Projet de loi no 21. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (2016). *Faire un signalement au DPJ, c'est déjà protéger un enfant. Quand et comment signaler?* Québec : Direction des communications du MSSS du Québec.

Gouvernement du Québec (2016). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (2017). *Code des professions*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Guillemette, S. (2011, mai). *Modèle d'accompagnement collectif par une démarche de recherche-action : analyse et partage de pratiques par un savoir-agir sensé*. Communication présentée à l'ACFAS, Sherbrooke.

Guillemette, S. et Simon, L. (2009, novembre). *Les différents types d'accompagnement selon les intentions et les relations*. Communication présentée à l'Association des cadres scolaires du Québec.

Lafortune, L. et al. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement. Un référentiel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.

Lemay, L. et al. (2007). *Ensemble vers un même horizon. Manuel de référence pour la réalisation des Plans de services individualisés (PSI) et intersectoriels (PSII)*. Agence de la santé et des services sociaux de Laval : Laval.

Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.) (2013). *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation, intervention*. 2e édition. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Ministère de l'Éducation du Québec (1993). *La protection des renseignements personnels à l'école. Document d'information*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les états généraux de l'éducation 1995-1996*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Ministère de l'Éducation du Québec (2004). Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *École en santé. Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005 b)). *Le renouveau pédagogique. Ce qui définit « le changement » préscolaire – primaire – secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et primaire*. Québec : 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 (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008 b)). *Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Difficultés de comportement : Nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *La convention de partenariat. Outil d'un nouveau mode de gouvernance. Guide d'implantation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Code de référence pour soutenir le développement et le renforcement d'un continuum de services intégrés pour les jeunes aux paliers local et régional*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2001). *Entente multisectorielle relative aux enfants victimes d'abus sexuels, de mauvais traitements physiques ou d'une absence de soins menaçant leur santé physique*. Québec : Gouvernement du Québec.

Office des professions du Québec (dir.) (2013). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Guide explicatif*.

Québec : Gouvernement du Québec.

Organisation mondiale de la Santé (1992). *CIM-10/ICD-10. Classification internationale des troubles mentaux et du comportement*. Genève.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2003). *Le Profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Montréal.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014). *La tenue d'un dossier de consultation ou de supervision en psychoéducation. Normes d'exercice*. Montréal.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2011). *Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et autres bureaux et la cessation d'exercice*. Montréal.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2013). *Code de déontologie des membres de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec*. Montréal.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices*. Montréal.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (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.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2005). Être formé à exercer un rôle-conseil, possible? Des professeurs se prononcent. *En pratique*. 4, 13-15.

Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal : Sciences et culture.

Roy, D. (2006). *La santé mentale à l'école : Apprivoiser la complexité. Guide d'accompagnement à l'intention des interventions des équipes-écoles*. Montréal : Service régional de soutien en psychopathologie. Commissions scolaires francophones - Région de Montréal.

Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée. Permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*. Québec : École et comportement.

Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C. et Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'élèves à risque et sur les interventions éducatives efficaces. Volume 1*. Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture et au ministère de l'Éducation. Québec.

Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome I : Les problèmes internalisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000 b)). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II : Les problèmes externalisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

Une présence qui fait la différence

510-1600, boul. Henri-Bourassa Ouest, Montréal (Québec) H3M 3E2

Téléphone : 514 333-6601 ou 1 877 913-6601

Télécopieur : 514 333-7502 Courriel : info@ordrepsed.qc.ca

Site Web : www.ordrepsed.qc.ca