

Avril 2026

Lignes directrices

L'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

Une présence qui fait la différence

Le présent document est la quatrième édition du Guide de pratique en dérogation scolaire publié en 2002, 2005 et 2015.

RÉDACTION ET COORDINATION

Ghitza Thermidor, psychoéducatrice, coordonnatrice au développement de la pratique et au soutien professionnel à l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

MISE EN PAGE

Lesley Hernandez, adjointe administrative à la formation continue et aux affaires professionnelles

IMAGES ET GRAPHIQUES

Martine Armand, graphiste

GROUPE DE TRAVAIL

Claire Baudry, Ph. D., psychologue
Professeure titulaire, Département de psychoéducation et travail social
Université du Québec à Trois Rivières, Campus Québec
Chercheure régulière au Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF)
Directrice du laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE)

Line Massé, Ph. D., psychoéducatrice
Professeure titulaire, Département de psychoéducation et de travail social
Université du Québec à Trois-Rivières
Chercheuse régulière au Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE), à l'UMR Synergia, au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) et au CTREQ.

RELECTURE EXTERNE

Amélie Meeschaert, ps. éd., pratique privée et chargée de cours à l'École de psychoéducation, Université de Montréal



Exemples de questions pour une démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire respectant les bonnes pratiques et règles de l'art.

REMERCIEMENTS

L'Ordre remercie les membres qui, à un moment ou à un autre, ont participé en lisant, en commentant ou en enrichissant ce document depuis sa première parution en 2002. L'Ordre remercie aussi chaleureusement le personnel de la permanence et les membres de son conseil d'administration ayant contribué aux travaux.

Les lignes directrices de l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire ont été présentées au conseil d'administration de l'Ordre, qui les a adoptées à sa séance du 21 mars 2026.

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. (2026). *L'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire. Lignes directrices.*

Tous droits réservés ©OPPQ, 2026

Table des matières

INTRODUCTION	6
Contexte des lignes directrices	6
Objectif des lignes directrices	6
CADRE LÉGAL ET RÉGLEMENTAIRE	6
<i>La Loi sur l’instruction publique et le Règlement sur l’admissibilité exceptionnelle à l’éducation scolaire et à l’enseignement primaire</i>	<i>6</i>
Exigences et compétence requises par l’Ordre	9
Compétences pour effectuer une évaluation aux fins d’une dérogation scolaire	10
Compétences pour superviser dans le cadre d’une évaluation aux fins d’une dérogation scolaire	11
ÉTAT DES CONNAISSANCES	12
Accélération scolaire	12
Entrée précoce à la maternelle ou à la première année	13
Trajectoire développementale des enfants ciblés	15
ÉVALUATION AUX FINS D’UNE DÉROGATION SCOLAIRE	16
Distinction entre évaluation psychoéducative et évaluation aux fins d’une dérogation scolaire	16
Balises d’une évaluation aux fins d’une dérogation scolaire	17
Démarche administrative préalable à la demande d’évaluation aux fins d’une dérogation scolaire	18
Démarche de l’évaluation aux fins d’une dérogation scolaire	19
Analyse de la demande	20
Consentement libre et éclairé	21
Entente de service	22
Collecte de données cliniques	23
Fin de l’évaluation à l’étape de la collecte de données	33
Analyse et jugement clinique	34
Suites appropriées au résultat de l’évaluation	36
CONCLUSION	37
RÉFÉRENCES	38
ANNEXE 1 : PRÉCOCITÉ DES SIGNES	42
ANNEXE 2 : TABLEAU SYNOPTIQUE DES ÉTAPES DE L’ÉVALUATION AUX FINS D’UNE DÉROGATION SCOLAIRE	45
ANNEXE 3: SECTIONS SUGGÉRÉES D’UN RAPPORT D’ÉVALUATION AUX FINS D’UNE DÉROGATION SCOLAIRE	47

Liste des figures

Figure 1 : Domaines de compétences en psychoéducation	10
Figure 2 : Exemples de signes de précocité de certains marqueurs développementaux.....	15
Figure 3 : Démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire.....	19
Figure 4 : Sources et méthodes possibles pour la collecte de données cliniques.....	23
Figure 5 : Potentiel adaptatif et potentiel expérientiel lors de la démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire	25

Liste des tableaux

Tableau 1 : Formes d'accélération possibles	13
Tableau 2 : Tableau des sphères développementales de l'enfant.....	29
Tableau 3 : Différents signes de précocité à la petite enfance	42
Tableau 4 : Proposition de différentes sections du rapport pour l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire	47

Introduction

Contexte des lignes directrices

Au Québec, l'âge chronologique exigé par le [Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire](#) (article 12) est de cinq ans révolus, au plus tard le 30 septembre, pour une entrée au niveau préscolaire et de six ans révolus, au plus tard le 30 septembre, pour une entrée en première année du primaire.

Depuis le milieu des années 1980, la [Loi sur l'instruction publique](#) (article 241.1) permet de déroger à cette règle et d'admettre précocement un enfant à la maternelle ou en première année. Comme le stipulent différents articles du [Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire](#), ces mesures d'exception sont accordées pour des raisons humanitaires ou pour éviter un préjudice grave à l'enfant.

Objectif des lignes directrices

Les lignes directrices traduisent les règles de l'art à respecter lors d'une évaluation aux fins d'une dérogation scolaire. Pour autant, elles ne soustraient pas les membres de l'Ordre à l'exercice de leur jugement professionnel et à leur discernement clinique, notamment dans le choix de la méthode de travail à préconiser.

Ces lignes directrices viennent s'ajouter à d'autres documents proposés par l'Ordre, qui offrent des repères aux psychoéducatrices et psychoéducateurs pour baliser leur pratique, notamment les [lignes directrices sur l'évaluation psychoéducative](#) et celles sur [l'utilisation des instruments de mesure](#).

La rédaction du présent document tient compte des connaissances actuelles sur les effets de la dérogation scolaire, mais aussi de celles entourant l'évaluation de ce type de demande.

Cadre légal et réglementaire

La Loi sur l'instruction publique et le Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation scolaire et à l'enseignement primaire

La *Loi sur l'instruction publique* désigne les centres de services scolaires et les commissions scolaires anglophones comme étant habilités à accorder une dérogation à l'âge minimum d'admissibilité au niveau préscolaire ou à la première année du primaire, sur demande des parents. Dans la pratique, certains établissements privés peuvent aussi accorder cette dérogation.

Les articles 1 et 2 du *Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire* précisent les motifs et les conditions pour admettre un enfant avant l'âge prescrit :

- l'enfant dont l'admission hâtive s'avère nécessaire pour lui assurer l'appartenance à un groupe d'élèves compte tenu de la difficulté d'organiser, pour l'année scolaire suivante, une classe de niveau préscolaire dans l'école qu'il devrait fréquenter au niveau primaire;
- l'enfant est domicilié ailleurs qu'au Québec, mais y réside temporairement, vu l'affectation de ses parents pour une période maximale de 3 ans, et son admission permettrait d'établir la correspondance avec le système d'éducation officiel du lieu de son domicile;
- l'enfant a, alors qu'il n'était pas domicilié au Québec, commencé ou complété, dans un système officiel d'éducation autre que celui du Québec, une formation de niveau préscolaire ou primaire;
- l'enfant vit une situation familiale ou sociale qui, en raison de circonstances ou de faits particuliers, justifie que son admission soit devancée;
- l'enfant a un frère ou une sœur né moins de 12 mois après lui, de sorte que les 2 enfants sont admissibles à l'école la même année;
- **l'enfant est particulièrement apte à commencer l'éducation préscolaire ou la première année du primaire parce qu'il se démarque de façon évidente de la moyenne sur les plans intellectuel, social, affectif et psychomoteur.**

C'est dans cette dernière situation que les membres de l'Ordre sont autorisés à évaluer les aptitudes de l'enfant dont les parents en font la demande au milieu scolaire. Cette évaluation des différentes sphères de développement doit permettre de statuer sur les risques de compromission si l'admission de l'enfant à l'école n'était pas devancée. Ainsi, procéder à une évaluation aux fins d'une dérogation consiste à établir que le niveau de développement de l'enfant est tel qu'il subirait un préjudice réel et sérieux si son admission à l'école devait être retardée, et que cet enfant est particulièrement apte à commencer la maternelle ou la première année du primaire avant l'âge prescrit par la loi.

Dans ce sens, pour l'Ordre, **l'évaluation d'un enfant aux fins d'une dérogation scolaire constitue un acte d'expertise. Il est attendu que les membres de l'Ordre s'assurent de posséder les compétences nécessaires pour réaliser cette évaluation selon les règles de l'art en fonction des normes en vigueur.**

Ce que dit le Code :

44. Avant de rendre des services professionnels, le psychoéducateur évalue ses habiletés, ses connaissances et les moyens dont il dispose. Dès que l'intérêt de son client l'exige, il obtient l'assistance d'un autre psychoéducateur ou d'un autre professionnel ou le réfère à l'un d'eux.

45. Le psychoéducateur n'émet de conclusion ou ne donne des avis ou des conseils que s'il possède une connaissance et une compréhension suffisante des faits pour le faire.

Comme il peut être constaté, dans le *Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire*, le point suivant a été abrogé implicitement :

« l'enfant, âgé de 4 ans, présente des déficiences intellectuelles ou physiques graves ou des perturbations socio-affectives marquées et relève de la compétence d'une commission scolaire non inscrite sur la liste des commissions scolaires établie en vertu de l'article 33 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (D.73-90[1-13.3, r.3]). »

Ainsi, le présent document n'abordera pas ce qui réfère à une dérogation tardive. Il semble que cette option demeure possible pour certains enfants, il est recommandé d'effectuer une vérification en ce sens auprès du centre de services scolaire ou commission scolaire anglophone concernée. S'il est envisagé d'évaluer un enfant pour retarder son entrée à l'école, il est attendu que les membres de l'Ordre effectuent une évaluation psychoéducative centrée sur :

- l'enfant;
- ses environnements;
- l'interaction entre l'enfant et les environnements dans lesquels il évolue ou évoluerait.

Cette évaluation peut être nécessaire lors des contextes de transition scolaire, comme le préscolaire vers le scolaire ou encore entre le primaire et le secondaire.

Exigences et compétences requises par l'Ordre

Dans le but de répondre à la mission de l'Ordre, avant de pouvoir effectuer des évaluations aux fins d'une dérogation scolaire de façon autonome, des exigences sont émises pour protéger le public.

En s'appuyant sur le [Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec](#), l'Ordre considère que la psychoéducatrice ou le psychoéducateur qui réalise ce type d'évaluation doit :

- avoir complété un minimum de 15 crédits sur l'évaluation psychoéducative des personnes et des milieux et sur la conception de plans d'intervention;
- avoir complété 3 crédits en psychométrie ou utilisation d'instruments de mesure;
- avoir complété 3 crédits portant sur le développement de l'enfant;
- avoir complété une formation relative aux instruments de mesure actuellement reconnus valides pour l'évaluation du développement cognitif;
- démontrer une maîtrise des savoirs liés aux autres échelles développementales;
- réaliser ses premières évaluations sous la supervision d'une psychoéducatrice, un psychoéducateur ou un.e professionnel.le habilité.e ayant plus de trois ans d'expérience en lien avec la démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire;
- maintenir ses connaissances à jour sur l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire;
- détenir une maîtrise en psychoéducation, constitue un atout.

Considérant le caractère préjudiciable de cette activité, l'Ordre demande aux membres qui souhaitent offrir ce service de l'entamer en effectuant les premières évaluations sous supervision. Celle-ci devrait couvrir les contenus suivants :

- le cadre légal et administratif lié aux demandes de dérogation scolaire;
- le fonctionnement et les exigences du milieu préscolaire et primaire;
- les conséquences possibles d'une scolarisation précoce sur le développement;
- le processus clinique de la démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire.

Il revient au jugement professionnel de la personne assurant la supervision et de la psychoéducatrice et du psychoéducateur de statuer sur le nombre d'évaluations à effectuer avant d'être autonome : réalisation de l'évaluation et rédaction des rapports.

Après avoir complété les exigences, il est de la responsabilité des membres de s'assurer de faire parvenir à l'Ordre, les formulaires suivants dûment remplis :

- [Formulaire d'attestation – évaluation aux fins d'une dérogation](#)
- [Formulaire tutorat – processus d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire](#)

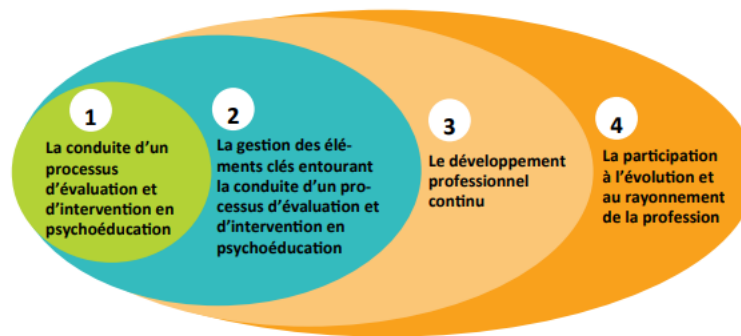
Considérant le déploiement de façon progressive de la maternelle de 4 ans, lorsque l'enfant fréquente déjà le milieu scolaire, il serait possible que la dérogation scolaire soit délaissée au profit de demandes comme évaluer la possibilité qu'un enfant saute une classe. Dans l'éventualité où les membres de l'Ordre exerçant en milieu scolaire reçoivent ce type de mandat (pour les enfants âgés de 4 à 5 ans), il leur est demandé de s'assurer que leurs compétences répondent aux exigences indiquées dans ce document.

Compétences pour effectuer une évaluation aux fins d'une dérogation scolaire

Le [Référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur](#) permet de s'assurer que les membres de l'Ordre exercent avec compétence.

Les compétences incluses au Référentiel sont regroupées en quatre domaines définis dans une logique d'imbrication concentrique des uns par rapport aux autres comme illustrés ci-dessous :

Figure 1 : Domaines de compétences en psychoéducation



Source : Figure conçue par Éduconseil en 2017.

Tout comme la conduite de la démarche d'évaluation psychoéducative, les compétences pour l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire se retrouvent dans le premier domaine. Malgré qu'il soit nécessaire d'adapter les compétences de ce premier domaine aux objectifs poursuivis par ce type d'évaluation, il demeure pertinent de s'y référer. Il est aussi attendu que les membres de l'Ordre actualisent les compétences du deuxième domaine.

Compétences pour superviser dans le cadre d'une évaluation aux fins d'une dérogation scolaire

Pour les membres de l'Ordre souhaitant superviser une psychoéducatrice ou un psychoéducateur dans le cadre d'une évaluation aux fins d'une dérogation scolaire, il importe de s'assurer de détenir la compétence attendue avant de proposer ses services. À cet effet, les critères de démonstration de la maîtrise de cette compétence sont identifiés dans le Référentiel. En voici quelques exemples (se référer à la compétence 4.1 pour une liste exhaustive) :

- prise en considération de ses compétences et des limites de celles-ci;
- prise en considération du contexte lié au projet de supervision clinique (il est requis d'avoir effectué un certain nombre d'évaluations aux fins d'une dérogation scolaire avant d'offrir de la supervision sur le sujet);
- respect de l'entente établie entre les parties à propos du projet de supervision clinique;
- respect des règles relatives à une situation de supervision clinique, dont la tenue des dossiers de supervision.

De plus, la tenue de dossiers est une activité professionnelle balisée par plusieurs articles de lois et règlements. Pour offrir des services de supervision, les membres de l'Ordre doivent tenir compte de certaines obligations légales. Les articles 2, 3, 4 et 6 du [Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et autres bureaux et la cessation d'exercice des psychoéducateurs](#) balisent la tenue de dossiers des psychoéducatrices et psychoéducateurs.

Plus précisément, l'article 6 du *Règlement* stipule que :

« Le psychoéducateur qui agit à titre de superviseur ou de conseiller clinique doit tenir un dossier de supervision ou de consultation en y consignant ses interventions, incluant les éléments mentionnés aux articles 3 et 4, le cas échéant. »

En conformité avec divers règlements précisés dans les [Normes d'exercice relatives à la tenue des dossiers et des autres documents en psychoéducation](#) et le [Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices](#), la superviseure ou le superviseur, membre de l'Ordre, tient un dossier au nom de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur et y verse les différents éléments requis. De plus, la conservation du dossier doit être assurée pour une durée d'au moins 5 ans (article 10 du *Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et autres bureaux et la cessation d'exercice des psychoéducateurs*).



POUR ALLER PLUS LOIN

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2024). [Feuille de déontologie 14 : Le mandat de supervision : responsabilité professionnelle et tenue de dossiers.](#)

État des connaissances

Cette section, sans avoir la prétention d'effectuer une revue de littérature exhaustive sur les différentes formes d'accélération, présente les points à retenir. Il est rappelé aux membres de l'Ordre, qu'il est de leur responsabilité de maintenir à jour leurs connaissances sur le sujet.

Ce que dit le Code :

43. Le psychoéducateur offre au public des services professionnels de qualité notamment en:

- 1° assurant la mise à jour et le développement de sa compétence;
- 2° évaluant la qualité de ses interventions et de ses évaluations;
- 3° favorisant les mesures d'éducation et d'information dans le domaine où il exerce sa profession.



- Est-ce que mes connaissances sont à jour sur le sujet?
- Quels sont les moyens pris pour maintenir mes connaissances à jour?
- Quel est mon niveau de maîtrise des connaissances sur le sujet?



POUR ALLER PLUS LOIN

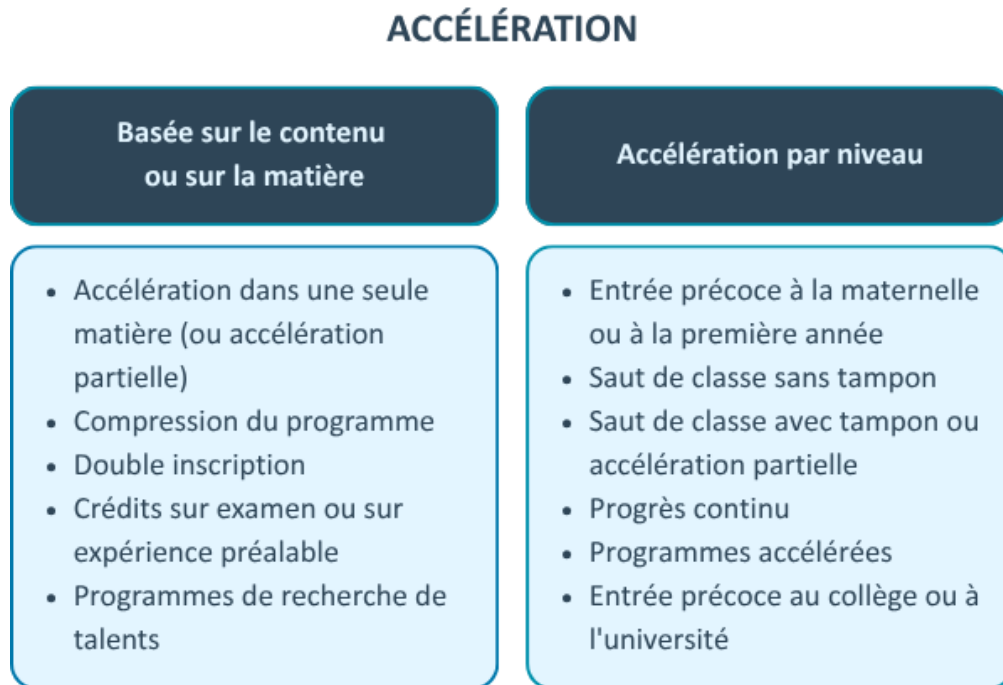
Assouline, S. G., Colangelo, N., Van Tassel-Baska, J. et Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A nation empowered: evidence trumps the excuses holding back america's brightest students*. Volume 2. Belin-Blank center.

Massé, L., Verret, C. et Courtinat-Camps, A. (2024). *L'éducation des élèves doués : soutenir le développement du potentiel et le goût d'apprendre*. Tome 1. Chenelière Éducation.

Accélération scolaire

L'accélération scolaire englobe l'ensemble des mesures qui peuvent être mises en place dans le milieu de l'éducation pour permettre aux élèves présentant des capacités intellectuelles plus élevées que la moyenne de cheminer dans le système scolaire à un rythme correspondant à leurs capacités (Southern et Jones, 2015). Il est possible de classer ces différentes options en deux catégories, soit l'accélération basée sur le contenu ou sur la matière, ou l'accélération par niveau (Lupkowki-Shoplik, et al, 2015).

Tableau 1 : Formes d'accélération possibles



Basé sur Southern et Jones, 2015; Lupkowki-Shopluk, et al, 2015

La première stratégie propose à l'élève du contenu avancé, soit avant l'année ou l'âge auquel ce contenu est habituellement présenté. La seconde vise à réduire le nombre d'années nécessaires pour compléter la scolarité. Dans ce type d'accélération, l'élève est souvent intégré à temps plein dans un niveau scolaire plus avancé que celui des élèves typiques de son âge (Comité douance-accélération scolaire, 2024).

Entrée précoce à la maternelle ou à la première année

Les données probantes présentent les différentes formes d'accélération scolaire comme une façon efficace de répondre aux besoins des jeunes présentant des capacités intellectuelles plus élevées que la moyenne et aussi pour ceux qui sont talentueux sur le plan scolaire ou qui ont une maîtrise suffisante des contenus à voir au cours de l'année (Bernstein et al., 2021). Malgré le soutien des données scientifiques sur les bénéfices des différentes formes d'accélération scolaire, une certaine résistance persiste tant chez le personnel scolaire (Massé et al., 2022) que chez certains parents (Southern et Jones, 2015) par rapport à cette option.

L'entrée précoce à la maternelle ou à la première année n'échappe pas à ces préoccupations. Ces dernières sont souvent liées à l'impact de l'admission précoce sur le développement socio-affectif de l'enfant et son adaptation sociale au groupe. Toutefois, sur le plan du développement socio-affectif ou de l'adaptation sociale, diverses études ont conclu que les enfants ayant bénéficié de l'entrée précoce ne se distinguent pas des autres sur ces aspects (Lupkowski-Shoplik et al., 2015, Gagné et Gagnier, 2004).

La littérature montre aussi que cette forme d'accélération est une option à privilégier pour les enfants présentant des capacités d'apprentissage élevées en bas âge (Lupkowski-Shoplik et al., 2015). De plus, en comparaison avec les autres formes d'accélération par niveau, l'entrée précoce semble être celle ayant le moins d'impacts négatifs tant sur le plan scolaire que social (Lupkowski-Shoplik et al., 2015). En raison de leur âge, l'ensemble des enfants n'ont pas eu le temps de créer des amitiés significatives entre eux (Robinson, 2004). Par exemple, lors d'une entrée précoce à la maternelle, l'enfant amorce sa scolarité en même temps que le reste des élèves, donc il n'a pas à se faire une place au sein d'un groupe qui a déjà créé des liens ni à vivre une rupture avec les enfants du groupe dans lequel il a évolué (comme pour le saut de classe par exemple).

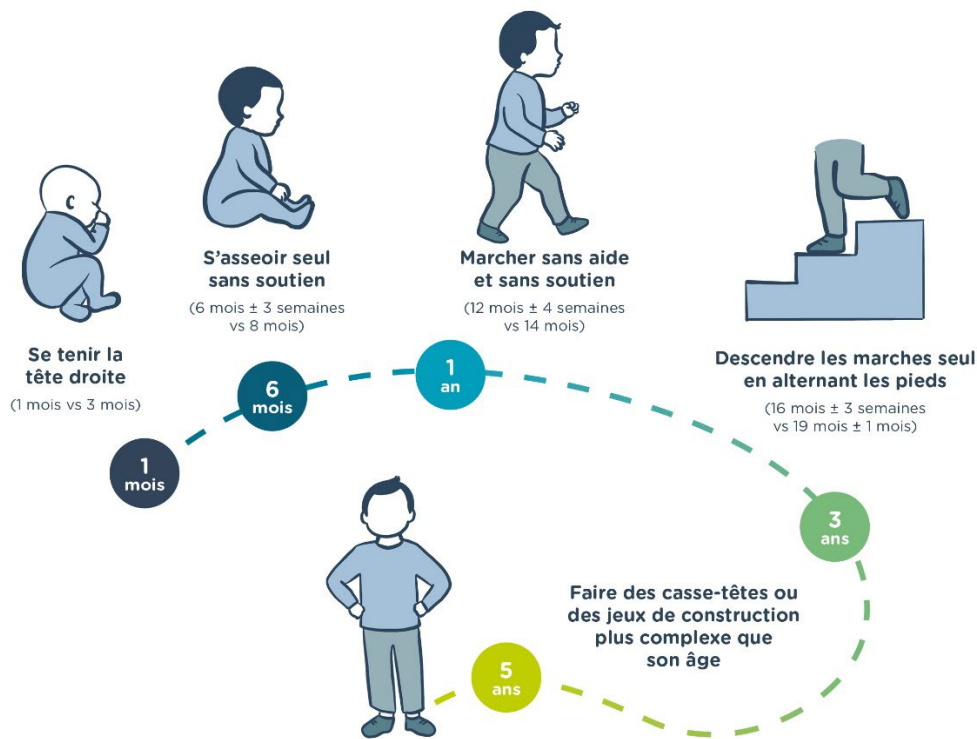
Sur le plan scolaire, l'entrée précoce minimise aussi l'écart possible sur le plan des connaissances qui peut survenir lorsqu'il est proposé à un élève de sauter une année (Robinson et Weiner, 1991 dans Lupkowski-Shoplik et al., 2015). C'est aussi une façon d'offrir à l'enfant un cursus scolaire répondant le mieux à ses aptitudes. Il est ainsi proposé à l'enfant des défis ajustés à sa zone proximale de développement. Ceci pourrait éviter son possible ennui à l'école ou diminuer le risque que l'enfant adopte la mauvaise habitude de ne pas fournir l'effort nécessaire à sa réussite, car le programme offert n'est pas suffisamment stimulant pour lui (Saunders et Espeland, 1991 dans Lupkowski-Shoplik et al., 2015).

Malgré ces constats, il existe certaines précautions à prendre lorsque l'entrée précoce est considérée pour un enfant. Tout d'abord, force est de constater que les informations permettant de statuer sur cette forme d'accélération sont limitées. Ceci découle du fait que cette décision doit être prise avant que l'enfant ait un certain vécu scolaire ou ait le temps de développer des relations avec ses pairs. Il peut alors être difficile de statuer sur les conséquences à long terme de cette décision sur l'enfant (Lupkowski-Shoplik et al., 2015), d'où l'importance d'une démarche d'évaluation rigoureuse. Sur un plan plus pratique, il importe de se rappeler qu'il est possible que l'enfant ayant bénéficié d'une entrée précoce, en raison de son âge, se fatigue physiquement plus facilement que les autres enfants de la classe (Lupkowski-Shoplik et al., 2015). Il importe aussi de demeurer à l'affût du contenu proposé à l'enfant, car il est possible que seule l'entrée précoce ne réponde pas à ses besoins (Lupkowski-Shoplik et al., 2015). Un autre facteur à tenir compte est l'ouverture de l'équipe scolaire à ce type d'accélération scolaire. Cet élément peut avoir un impact sur le succès ou non de l'accélération (Lupkowski-Shoplik et al., 2015).

Trajectoire développementale des enfants ciblés

Lorsque vient le temps d'évaluer un enfant présentant un développement cognitif plus élevé que la moyenne, les instruments de mesure standardisés et normés évaluant ce domaine demeurent un incontournable. Au-delà de ce profil, certains auteurs se sont intéressés au développement de ces enfants (Vaivre-Doucet, 2011; Lupkowski-Shoplik et al., 2015), plus particulièrement à la présence de marqueurs précoces qui pourraient les démarquer en bas âge. Ainsi, il peut être pertinent de chercher des signes de précocité sur les plans du développement moteur, cognitif et du langage. La figure 2 illustre quelques exemples de ces marqueurs, pour une liste plus exhaustive se référer à l'annexe 1 : Différents signes de précocité à la petite enfance qui présente l'ensemble de ces signes.

Figure 2 : Exemples de signes de précocité de certains marqueurs développementaux sur le plan de la motricité



Il demeure que ces marqueurs peuvent être utilisés pour soutenir l'analyse et le jugement clinique, mais ne doivent pas être considérés comme une obligation de présence pour conclure sur les capacités de l'enfant. De plus, ces signes de précocité peuvent éclairer la psychoéducatrice ou le psychoéducateur sur la trajectoire développementale de l'enfant.

Évaluation aux fins d'une dérogation scolaire

Distinction entre évaluation psychoéducative et évaluation aux fins d'une dérogation scolaire

L'évaluation psychoéducative vise à poser un diagnostic des capacités adaptatives de la personne, dans le cadre d'un processus qui analyse les causes et la dynamique des perturbations observées dans les relations de la personne avec ses environnements. Ainsi, l'objet de l'évaluation psychoéducative est la personne en difficulté, prise en compte dans ses interactions avec son entourage et ses environnements. Elle a donc comme finalité la formulation de recommandations utiles à l'élaboration, l'implantation et au suivi d'un plan d'intervention.

De son côté, l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire vise à :

- évaluer le risque de préjudice lié au fait que l'enfant ne soit pas admis de façon précoce en maternelle ou en première année du primaire;
- situer le niveau de développement de l'enfant en fonction du développement moyen des enfants du groupe dans lequel on prévoit l'intégrer;
- mesurer l'écart entre le niveau de développement de l'enfant et celui des enfants de son âge.

Il importe aussi de souligner que l'enfant évalué dans ce contexte n'est pas en difficulté d'adaptation.

Malgré ces distinctions, il n'en demeure pas moins qu'il est possible de faire ressortir le spécifique de la profession, soit l'adaptation, lors d'une évaluation aux fins d'une dérogation scolaire. En effet, la notion d'adaptation, peu importe le contexte, couvre deux dimensions interreliées, soit la personne et son ou ses environnements. Ce qui rejoint la visée de ces deux types d'évaluation.

En effet, l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire prend en considération les caractéristiques de l'enfant afin de déterminer le milieu scolaire qui répondra le mieux à son profil. Ainsi, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur doit s'assurer que les défis qui seront proposés à l'enfant le stimuleront à se mettre en action, soit l'évaluation de la convenance. L'analyse de la situation dans le cadre d'une évaluation aux fins d'une dérogation scolaire repose aussi, à la fois sur le potentiel adaptatif de l'enfant et le potentiel expérientiel que lui offrira le milieu scolaire.

Balises d'une évaluation aux fins d'une dérogation scolaire

Pour une évaluation aux fins d'une dérogation scolaire respectant les règles de l'art, quelques balises à respecter se retrouvent dans la littérature. Il importe de bien connaître celles-ci, car elles offrent un cadre dans lequel se déroule la démarche d'évaluation.

Tout d'abord, l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire devrait être rigoureuse et cibler le développement intellectuel, les habiletés préscolaires de «prélittératie» et de «prénumératie», le développement social, l'autonomie et la maturité affective ainsi que le développement moteur, particulièrement la motricité fine (Colangelo *et al.*, 2010; Diezmann *et al.*, 2001; Kanevsky, 2011; Neihart, 2007; Porath, 2011).

De plus, il est important que l'évaluation de l'enfant se déroule dans la langue dans laquelle il sera scolarisé. L'enfant devrait, au moment de l'évaluation, maîtriser suffisamment cette langue. Une maîtrise insuffisante pourrait constituer un obstacle important à son intégration, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur doit en faire état.

Sur le plan des instruments de mesure normés et standardisés, l'enfant devrait obtenir des résultats au-dessus de la moyenne du groupe dans lequel il est souhaité de l'intégrer pour l'ensemble des sphères du développement (Besnard, 2022, p.48). Il est rappelé que les résultats obtenus aux instruments normés ne devraient pas être interprétés isolément, le jugement clinique de l'évaluation devrait reposer sur diverses sources d'information. Ainsi, selon le jugement professionnel de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur, un enfant ayant des résultats dans la moyenne du groupe dans lequel il est souhaité de l'intégrer pourrait être considéré.

Au-delà des résultats découlant des instruments de mesure, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur devrait s'assurer de la présence d'un désir naturel et réel de l'enfant pour les apprentissages scolaires (Diezmann *et al.*, 2001; Gagné, 2007). De même, il importe de vérifier la présence du soutien des parents et l'absence de pressions indues de leur part (Diezmann *et al.*, 2001; Gagné, 2007; Colangelo *et al.*, 2010; Gamble, 2009).

Parallèlement, l'enfant devrait avoir une expérience préalable de vie de groupe, en prématernelle, en service de garde, ou dans un autre milieu (Colangelo *et al.*, 2010). Il est donc recommandé que l'enfant ait fréquenté un programme préscolaire où il a eu l'occasion d'apprendre le tour de rôle, d'expérimenter la vie de groupe, de partager l'attention d'un adulte avec d'autres et de demeurer assis pendant un certain temps (Neihart, 2007).

De plus, l'enseignant qui reçoit l'enfant devrait être sensibilisé à sa réalité et travailler de concert avec les parents afin de favoriser une intégration positive (Colangelo *et al.*, 2010; Diezmann *et al.*, 2001; Gamble, 2009).

Il importe de préciser que l'ensemble de ces éléments s'appliquent uniquement à l'entrée scolaire précoce et non à d'autres formes d'accélération scolaire, telles qu'un saut de classe. Dans ce dernier contexte, l'enfant est connu du milieu scolaire alors que pour une entrée scolaire précoce ce n'est pas le cas. En raison du risque de préjudice possible pour l'enfant, les critères sont plus sévères. De plus, en raison de leurs caractéristiques, certains auteurs ne recommandent pas cette forme d'accélération pour les enfants présentant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble du spectre de l'autisme ou un trouble spécifique des apprentissages (Massé et al., 2022).

Pour finir cette section, il importe de rappeler aux membres de l'Ordre qu'il leur revient la responsabilité de s'assurer de l'évolution des données probantes sur le sujet et d'ajuster leur pratique selon celles-ci.

Démarche administrative préalable à la demande d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire

Les parents qui désirent effectuer une demande d'entrée précoce pour leur enfant s'adressent à l'école de quartier pour recevoir l'information sur les démarches à suivre. Ce cheminement peut varier selon l'établissement privé, le centre de services scolaire ou la commission scolaire anglophone.

Les demandes d'admission visées à l'article 1 du *Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire* sont présentées par écrit, par les parents de l'enfant. Elles doivent être accompagnées de l'acte de naissance de l'enfant, ou d'une copie authentifiée, ou lorsqu'il est impossible d'obtenir de tels documents, d'une déclaration assermentée ou d'une affirmation solennelle d'un des parents indiquant la date et le lieu de naissance de cet enfant (*Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire*, article 2).

Il revient aux parents de choisir la ou le membre d'un ordre professionnel habilité(e) à effectuer ce type d'évaluation.

Démarche de l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire

L'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire se tient généralement en février ou en mars, soit le plus près possible du moment où l'enfant fera son inscription à l'école. Chaque centre de services scolaire ou commission scolaire anglophone possède ses propres dates butoirs. De même, certaines écoles à vocation particulière ou des établissements privés demandent le rapport très tôt dans l'année scolaire, parfois en octobre ou novembre.

L'évaluation d'une demande aux fins d'une dérogation scolaire doit avoir comme préoccupation centrale **la qualité des interactions de l'enfant avec l'ensemble des composantes de son environnement et la qualité de son adaptation à celles-ci**. Pour ce faire, il importe de s'assurer que l'ensemble des acquis de l'enfant devrait le situer au-delà de la moyenne des enfants du groupe d'accueil, lui permettant une adaptation positive dans ce groupe.

Comme il a déjà été mentionné, bien que la visée de la démarche de l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire se distingue de celle de l'évaluation psychoéducative, le processus clinique demeure le même.

Ainsi, la démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire s'articule, elle aussi, autour de 5 étapes.

Figure 3 : Démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire



Les sections qui suivent reprennent chacune des étapes de la démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire, soit :

- l'analyse de la demande;
- le consentement libre et éclairé;
- la collecte de données;
- l'analyse et le jugement clinique;
- les suites appropriées au résultat de l'évaluation.

Il appartient aux membres de l'Ordre d'exercer leur jugement professionnel afin de statuer sur les modalités nécessaires et pertinentes pour mettre en œuvre ces différentes étapes. L'annexe 2 : Tableau synoptique des étapes de l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire présente un résumé des étapes de l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire.



POUR ALLER PLUS LOIN

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2024). *Lignes directrices sur l'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation.*

Analyse de la demande

Bien que ce soient les parents qui en font la demande, il importe de discuter de ce mandat avec eux et des limites de celui-ci. Cette étape essentielle permet notamment de clarifier les attentes et pourrait même mener à la décision de ne pas engager le processus d'évaluation, par exemple pour un parent qui aurait l'impression que la dérogation est la seule option après l'annonce de la fermeture du service de garde éducatif de son enfant. L'explication du mandat au début et tout au long du suivi peut permettre d'assurer leur compréhension.

Ce que dit le Code :

40. Le psychoéducateur s'acquitte de ses obligations professionnelles avec compétence, loyauté et intégrité.

41. Le psychoéducateur évite toute fausse représentation en ce qui a trait à sa compétence, à l'efficacité de ses propres services ou de ceux généralement rendus par les membres de sa profession ou, le cas échéant, de ceux généralement assurés par les personnes qui collaborent avec lui ou qui exercent leurs activités au sein de la même société que lui.



- Quelles sont mes compétences pour effectuer une évaluation aux fins d'une dérogation scolaire ?
- Quels moyens seraient pertinents et nécessaires pour favoriser la compréhension des parents aux limites du mandat?

Consentement libre et éclairé

Même pour ce type d'évaluation, le consentement libre¹ et éclairé² va bien au-delà de la signature d'un formulaire. Il devrait être considéré comme une démarche. Les obligations et modalités à respecter en matière de consentement sont bien établies, notamment à l'article 15 du *Code de déontologie* ainsi que dans les lois applicables. Les membres de l'Ordre sont responsables de s'assurer que le consentement du client demeure libre et éclairé pendant la durée de la relation professionnelle.

Ce que dit le Code :

15. Le psychoéducateur doit, sauf urgence, obtenir de son client, de son représentant ou de ses parents, s'il s'agit d'un enfant de moins de 14 ans, un consentement libre et éclairé avant d'entreprendre toute prestation de services professionnels.

Afin que son client donne un consentement libre et éclairé, le psychoéducateur l'informe et s'assure de sa compréhension des éléments suivants:

- 1° le but, la nature et la pertinence des services professionnels ainsi que leurs principales modalités de réalisation;
- 2° les alternatives ainsi que les limites et les contraintes à la prestation du service professionnel;
- 3° l'utilisation des renseignements recueillis;
- 4° les implications d'un partage de renseignements avec des tiers ou de la transmission d'un rapport à des tiers;
- 5° le montant des honoraires, la perception d'intérêts sur les comptes et les modalités de paiement.

Dans le cadre d'une évaluation aux fins d'une dérogation scolaire, pour s'assurer d'un consentement libre et éclairé, il importe de préciser aux parents la portée et les limites des recommandations découlant de l'évaluation, en lien avec le pouvoir décisionnel du centre de services scolaire ou de la commission scolaire anglophone. En effet, les parents devraient bien comprendre que la décision de l'admission hâtive de l'enfant appartient au centre de services scolaire ou à la commission scolaire – ou au ministre de l'Éducation s'ils décident de faire appel à la suite d'un refus de la part du centre de services scolaire ou de la commission scolaire. Il importe aussi de clarifier auprès des parents que le mandat confié est d'évaluer leur enfant afin de pouvoir formuler une recommandation favorable ou défavorable sur son entrée précoce à l'école. Cette recommandation vise à éviter un préjudice réel et sérieux à certains enfants.

¹ Libre, c'est-à-dire qui n'est pas effectué sous la contrainte ou une pression externe. La personne décide par elle-même.

² Éclairé, c'est-à-dire utiliser un vocabulaire adapté à la personne, s'assurer de sa compréhension pour chacun des éléments abordés, permettre à la personne de poser des questions ou demander des explications, etc.

Ainsi, l'esprit de la loi (mesure d'exception) et la notion de préjudice devraient être abordés. Il pourrait aussi être utile de discuter avec les parents des conditions à respecter pour une entrée précoce à l'école et de différencier cette forme d'accélération scolaire des autres, par exemple le saut de classe.



- Est-ce que les parents ont la possibilité de poser leurs questions sur le processus d'évaluation?
- Est-ce que les parents connaissent suffisamment les conditions à respecter pour être admis précocement à l'école et savent qu'une avance sur le plan intellectuel, bien que nécessaire, n'est pas suffisante?
- Comment s'assurer que les parents saisissent bien la notion de risque de préjudice réel et sérieux pour leur enfant?
- Est-ce que les parents saisissent bien à qui revient le pouvoir décisionnel ?
- Est-ce qu'il serait pertinent et nécessaire de rendre accessibles les différentes lois encadrant ce type d'évaluation?

Pour finir, il faut rappeler que le droit de consentir est étroitement lié au droit, pour la personne, de retirer son consentement en tout temps, peu importe la raison. En ce sens, les parents pourraient décider de retirer leur consentement avant que l'évaluation ne soit complétée, mettant ainsi fin à la démarche d'évaluation. Il importe de rédiger dans les notes évolutives au dossier les raisons qui justifient le retrait du consentement.

Entente de service

Considérant que l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire s'effectue seulement en contexte de pratique privée, il importe de convenir d'une entente de service avec les parents. Celle-ci consiste aussi à établir un contrat avec ces derniers.

L'article 1378 du *Code civil du Québec* stipule que le contrat est un accord de volonté, par lequel une ou plusieurs personnes s'obligent envers une ou plusieurs autres à exécuter une prestation. Celui-ci doit être consigné au dossier du client tel que le prévoit le *Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et autres bureaux et la cessation d'exercice des psychoéducateurs*, à l'article 4.6.

Ainsi, les éléments suivants devraient figurer dans un contrat de service écrit, établi entre les parents et la psychoéducatrice ou le psychoéducateur, afin de préciser :

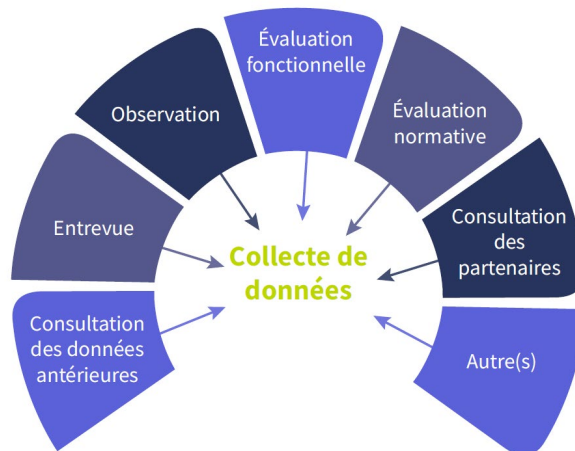
- la description des services à rendre, incluant la rédaction du rapport;
- le temps prévu pour la prestation de services (par exemple, temps d'analyse des instruments de mesure, retour avec les parents);
- le montant des honoraires et les autres frais prévisibles, notamment le taux d'intérêt portant sur les comptes en souffrance;
- les frais administratifs reliés aux rendez-vous manqués;
- les modalités de paiement.

Collecte de données cliniques

Afin de déterminer si l'enfant se démarque dans les sphères développementales, la collecte de données cliniques lors de la démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire devrait être idéalement multiméthode et multi-répondant. En effet, l'analyse et le jugement clinique devraient s'appuyer sur la combinaison de plusieurs sources de collecte de données qui peuvent être directes (observation directe) ou indirectes (entrevues, questionnaires, échelles d'évaluation) (McConaughy et Ritter 2014; Sattler et Schaffer, 2014). Parallèlement à l'approche multiméthode, il appert qu'adopter une telle approche auprès de plusieurs répondants (enfant, parents, personnel du service de garde) augmente la validité prédictive de l'évaluation et diminue le risque d'erreurs d'interprétation. Le principe de recueillir des données qui proviennent de plusieurs méthodes et de plusieurs répondants dans une démarche d'évaluation assure d'obtenir une perspective plus éclairée, nuancée et objective de l'enfant, optimisant ainsi les hypothèses cliniques et par le fait même les objectifs d'intervention (Doctoroff et Arnold, 2004).

La préparation de la collecte de données est une étape importante qui ne peut être négligée. Il importe donc de bien identifier les sources de renseignements et méthodes à privilégier pour bien comprendre le profil de l'enfant.

Figure 4 : Sources et méthodes possibles pour la collecte de données cliniques



Parmi l'ensemble de ces sources et méthodes possibles, il convient de trouver un juste équilibre et d'éviter l'excès de renseignements, car il peut créer un stress chez l'enfant et les parents. Il importe donc de s'en tenir au recueil de renseignements pertinents et nécessaires. Il en va de même lorsqu'il s'agit de colliger ces renseignements au dossier.



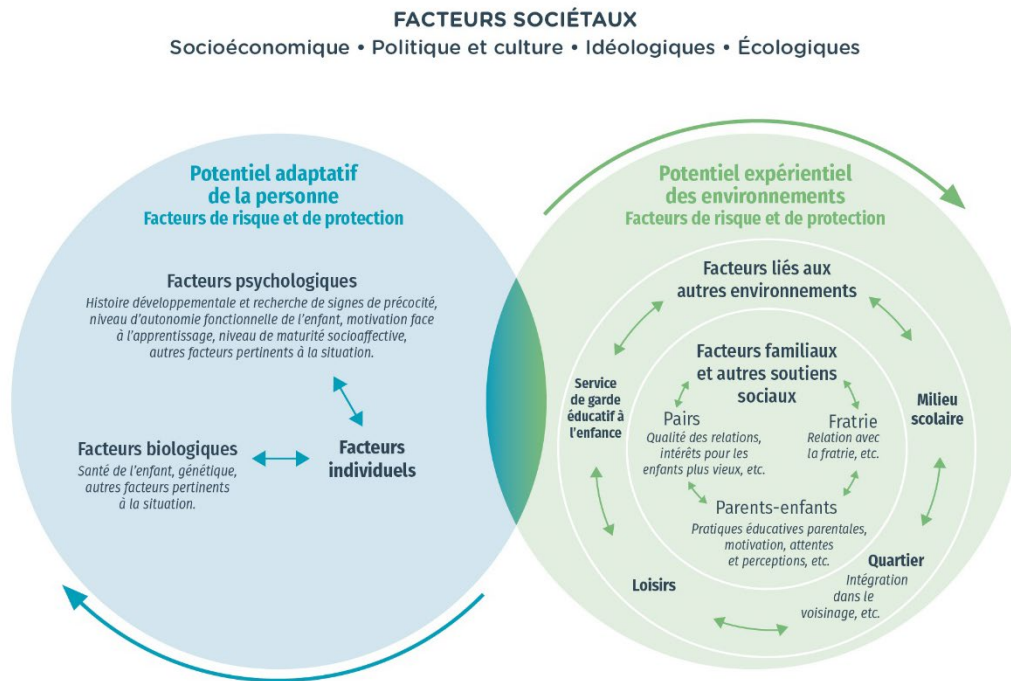
- Est-ce que le recueil de l'ensemble des sources et méthode de collecte de données sont nécessaires et pertinentes?
- Est-ce que certains partenaires pourraient détenir des renseignements pouvant aider à l'évaluation?
- Est-ce que d'autres professionnels réaliseront des évaluations dans le cadre de cette même démarche?

Ce que dit le Code :

36. Le psychoéducateur évite d'effectuer ou de multiplier des actes professionnels sans raison suffisante et s'abstient d'effectuer un acte inapproprié ou disproportionné au besoin de son client.

Pour finir, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur ne devrait pas négliger de prendre en considération l'environnement dans lequel l'enfant évolue et celui qu'il pourrait être appelé à fréquenter. Dans ce sens, les données cliniques à colliger seront déterminées en fonction des milieux de vie et leur pertinence, que ce soit à domicile, dans le service de garde éducatif à l'enfance, ou autres milieux.

Figure 5 : Potentiel adaptatif et potentiel expérientiel lors de la démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire



Voici une brève description des sources et méthodes possibles pour la collecte de données cliniques.

Consultation des données cliniques antérieures

La consultation des données antérieures s'avère importante pour obtenir des renseignements pertinents et essentiels à l'évaluation de l'enfant.

Par exemple :

- des rapports d'observation ou d'évaluation provenant du personnel du service de garde ou de professionnels des services particuliers ou complémentaires, etc.;
- des rapports de membres d'ordres professionnels de services externes.



- Quels sont les renseignements pertinents et nécessaires à l'évaluation de l'enfant?
- Comment ces renseignements soutiennent-ils l'analyse et le jugement clinique?
- Est-ce que les documents consultés sont fiables et encore d'actualité?

Entrevue

L'entrevue permet de recueillir des renseignements et de situer des éléments d'information relatifs à la demande d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire. L'entrevue peut être structurée ou semi-structurée et elle permet de relever certains éléments d'informations. Lors de l'entrevue, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur vérifie la motivation des parents à demander une dérogation scolaire et leur perception du préjudice que subirait leur enfant s'il n'était pas admis précocement à la maternelle ou en première année du primaire. Selon le jugement professionnel de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur, il pourrait être intéressant d'évaluer la motivation de l'enfant et sa compréhension vis-à-vis de l'évaluation et de sa finalité. Cela permettrait de prendre en compte sa perspective.

L'entrevue est aussi l'occasion pour la psychoéducatrice ou le psychoéducateur de recueillir des informations sur l'enfant et sur son environnement.

Concernant l'enfant :

- histoire développementale et recherche de signes de précocité;
- état de santé et taille;
- comportements à la maison, au service de garde éducatif à l'enfance (bulletin, rapport, etc.);
- réseau social: amis, intégration dans le voisinage, milieux éducatifs fréquentés (service de garde, loisirs et cours);
- niveau d'autonomie fonctionnelle à la maison et au service de garde éducatif à l'enfance ou à l'école : habillage, propreté, responsabilités et habitudes de vie;
- motivation et intérêts pour les apprentissages scolaires;
- autres.

Concernant les parents :

- motivation des parents à faire une demande de dérogation scolaire;
- attentes et perceptions à l'égard de l'enfant :
 - parents peuvent être invités à déterminer les forces, les qualités et les défis de leur enfant;
- présence de douance dans la famille;
- pratiques éducatives à la maison (règles et encadrement, responsabilités, partage des rôles, routines, etc.);
- autres.

Concernant la fratrie :

- relations avec la fratrie;
- niveau scolaire des frères et sœurs.

Attention : il importe que les frères et sœurs ne soient pas dans le groupe où l'enfant sera accéléré, sinon l'équipe doit discuter et considérer les implications possibles et prévoir des mesures pour éviter des conséquences négatives pour la fratrie;

- autres.



- Qui participera à l'entrevue?
- Quels sont les renseignements pertinents et nécessaires à recueillir durant l'entrevue?

Il peut aussi être pertinent de prévoir une rencontre avec l'enfant, par exemple pour explorer ses intérêts, sa perception sur ses forces ainsi que son désir naturel et réel pour les apprentissages scolaires.

Comme pour les autres actions professionnelles, l'entrevue a avantage à être bien préparée. Pour ce faire, la préparation des questions à l'avance, sous la forme d'un canevas ou d'une grille, peut permettre de cibler les éléments importants et d'éviter les oublis.

Observation psychoéducative

L'observation psychoéducative est à la fois le moteur de l'évaluation et de l'intervention en psychoéducation (Plamondon et Daigle, 2021). Ainsi, lors de l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire, cette opération professionnelle devrait être préconisée. Par exemple, selon le jugement professionnel, il peut être possible d'observer l'enfant en interaction dans un groupe de pairs au service de garde éducatif à l'enfance ou en cours d'entrevue d'observer son attitude envers la tâche ou ses parents. Il peut aussi être pertinent de créer des mises en situation représentant des activités qui ressemblent à ce qui sera demandé à la maternelle ou en première année afin d'observer ses comportements, son désir pour l'apprentissage et son intérêt, par exemple une activité de lecture.

Pour bien effectuer cette activité professionnelle, la préparation constitue une étape essentielle.



POUR ALLER PLUS LOIN

Bluteau, J., Pronovost, J. et Caouette, M. (2021). (dirs.). *L'observation psychoéducative : concepts et méthodes* (2^e éd.). Béliveau éditeur.

Il est aussi possible d'organiser l'entrevue et les observations en fonction des sphères de développement à évaluer, considérant que tous les moments sont propices à l'observation (ex. : lors de la passation d'instruments standardisés, l'animation d'un jeu, les temps libres, etc.).

Tableau 2 : Tableau des sphères développementales de l'enfant

Concernant les sphères développementales de l'enfant, à la fois, lors de l'entrevue ou que lors des périodes d'observation, voici des éléments qui peuvent être pertinents :

Sphères développementales	Entrevue	Observation
Cognitive	<ul style="list-style-type: none"> • attrait pour la lecture, les chiffres; • avance sur les plans cognitif, socioaffectif et de la motricité, etc.; • réalisations; • caractéristiques de douance observées; • intérêts de l'enfant, niveau et type de jeu privilégié, curiosité; • désir d'apprendre; • motivation et intérêt pour les apprentissages scolaires ou pour aller à l'école; • autres. 	<ul style="list-style-type: none"> • curiosité et intérêts portés aux tâches proposées; • persévérance dans les tâches (verbales et non verbales, faciles ou difficiles, etc.); • rapidité d'exécution/efficacité dans les tâches; • habiletés langagières et de communication; • habiletés de travail; • compréhension des consignes; • capacité et temps d'attention; • inhibition de l'impulsivité; • habiletés de travail; • autres.
Affective	<ul style="list-style-type: none"> • connaissance des comportements jugés inacceptables en public; • maîtrise de ses propres comportements; • autorégulation émotionnelle. • autres. 	<ul style="list-style-type: none"> • réactions aux échecs et réussites; • assurance et confiance en soi; • capacité à se séparer de son parent; • autres.

Tableau 2 : Tableau des sphères développementales de l'enfant (suite)

<p>Sociale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • relations avec la fratrie ou avec les autres enfants (plus jeunes, de son âge ou plus vieux); présence d'amis; • relation avec les adultes; • collaboration avec les autres enfants (ex. : partager, écouter, jouer, se faire des amis, résoudre des conflits); • respect des convenances et des règles de vie de groupe; • respect de l'autorité et suivi des consignes; • autres. 	<ul style="list-style-type: none"> • respect des consignes et de l'autorité; • coopération ou opposition à l'adulte; • capacité à créer un lien avec une personne nouvelle; • autres. <p>Plus spécifiquement au service de garde éducatif à l'enfance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • lors des jeux libres, : leadership, richesse du jeu, négociation avec les pairs, empathie, partage; • lors des jeux dirigés : respect des consignes; • autres.
<p>Psychomotrice</p>	<ul style="list-style-type: none"> • motricité fine; • motricité globale; • coordination visuo-motrice; • autres. 	<p>Motricité fine</p> <ul style="list-style-type: none"> • préhension du crayon, qualité du dessin; • préécriture; • découpage; • précision manuelle (enfilage, casse-tête). <p>Motricité globale</p> <ul style="list-style-type: none"> • latéralité, équilibre; • déplacement (marche, course, escalier); • lancer et réception d'un ballon, d'une balle; • coordination visuo-motrice; • autres.

(Tableau inspiré de Besnard et al., 2022)

Évaluation normative

L'évaluation normative consiste à administrer des épreuves standardisées afin de comparer la personne à une norme issue d'un groupe de référence du même âge, du même genre ou de la même communauté culturelle. Dans le cadre d'une évaluation aux fins d'une dérogation scolaire, les instruments de mesure ciblés doivent permettre de cerner si l'enfant se démarque sur les plans intellectuel, social, affectif et psychomoteur.

Malgré le fait qu'aucun instrument de mesure ne soit légalement réservé à un titre professionnel, des règles de compétence régissent le choix de celui-ci. Celles-ci reposent sur la déontologie professionnelle et la responsabilité individuelle. Les membres de l'Ordre sont imputables de l'utilisation et de l'interprétation des résultats obtenus d'un instrument de mesure normé et standardisé. Il leur appartient donc de juger de leur formation reçue en psychométrie et de son actualisation dans leur pratique. Une connaissance, à jour, des notions relatives à l'évaluation normative est essentielle afin de garantir un agir compétent.

Ce que dit le Code :

25. Le psychoéducateur ne dévoile ni ne transmet les résultats d'une évaluation obtenus à l'aide d'instruments de mesure ou d'évaluation sans l'autorisation écrite de son client.

26. Le psychoéducateur ne peut transmettre qu'à un professionnel compétent les données brutes non interprétées inhérentes à une évaluation.

49. Le psychoéducateur prend les moyens nécessaires afin de ne pas compromettre la valeur psychométrique d'un test et, à cet effet, il ne remet pas le protocole à son client.

50. Le psychoéducateur reconnaît les limites inhérentes aux instruments de mesure qu'il utilise et interprète le matériel psychométrique avec prudence, notamment en tenant compte:

1° des caractéristiques spécifiques des tests ou du client qui peuvent interférer avec son jugement ou affecter la validité de son interprétation;

2° du contexte de l'intervention;

3° de facteurs qui pourraient affecter la validité des instruments de mesure et nécessiter des modifications quant à l'administration des tests ou à la pondération des normes.



- Sur quels savoirs s'appuie ma capacité d'utiliser un instrument de mesure normé et standardisé ?
- Quelle est l'utilisation de ces savoirs dans ma pratique?
- Sur quelle expérience repose l'utilisation de l'instrument?
- Quel est mon degré de connaissance et d'expérience avec la clientèle et le milieu de pratique?

Comme il est nécessaire d'effectuer l'évaluation de différentes sphères développementales pour statuer sur une entrée précoce ou non à la maternelle ou en première année, certains principes devraient être considérés avant d'utiliser un instrument standardisé.

Les instruments de mesure ciblés devraient respecter ces critères :

- les caractéristiques particulières et parfois uniques de l'instrument : nature des items le constituant, finalité, validité, fidélité et autres qualités psychométriques;
- les clientèles pour lesquelles l'instrument a été normé et standardisé (âge, genre, problématiques en cause, caractéristiques personnelles, sociales, ethniques, communautaires et autres);
- les conclusions que l'instrument permet 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'instrument de mesure (voir les normes des auteurs ou des fournisseurs des outils).

Il est pertinent de vérifier si les instruments de mesure possèdent une normalisation récente et si la standardisation est conforme à l'âge chronologique des enfants évalués. De plus, pour les instruments de mesure de l'évaluation du développement cognitif, ces derniers devraient inclure des sous-tests verbaux et non verbaux (Ordre des psychologues, 2006).

Consultation des partenaires

Après avoir obtenu le consentement du client, conformément aux principes d'une évaluation multiméthode et multi-répondants, une bonne pratique est de consulter les partenaires. La préparation de cette démarche auprès des partenaires devrait être structurée afin de déterminer, par exemple, le moment le plus opportun pour les consulter.



- Est-ce que le partenaire connaît bien l'enfant?
- Depuis quand est son lien avec l'enfant?

Autres sources possibles

En plus des sources présentées préalablement, d'autres peuvent être utilisées selon la situation. Les données probantes sur l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire peuvent être de bonnes références pour déterminer les autres sources, méthodes ou instruments de mesure à utiliser pour mieux comprendre la situation.

Fin de l'évaluation à l'étape de la collecte de données

Considérant l'importance des résultats issus des instruments de mesure, plus particulièrement ceux évaluant le développement cognitif de l'enfant, il importe d'aborder lors du consentement le fait que si l'enfant n'atteint pas le minimum requis, il pourrait être opportun de mettre un terme à l'évaluation. En effet, ces résultats montrent que l'enfant ne se démarque pas nettement sur l'un des plans exigés par le *Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire*. Ceci permet d'éviter aux parents de poursuivre une évaluation qui s'avèrerait inutile et coûteuse.



Quelles sont les raisons de poursuivre l'évaluation lorsque les résultats obtenus à l'instrument du développement cognitif n'atteignent pas le seuil attendu?

De plus, il est attendu de la part de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur de déterminer quand il est pertinent et nécessaire de mettre un terme à l'évaluation. En effet, comme l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire doit permettre de situer le niveau de développement de l'enfant au regard des enfants du groupe dans lequel il est prévu de l'intégrer, lorsque des indices montrent en cours d'évaluation que l'enfant n'atteindra pas les seuils, il serait opportun de mettre un terme à celle-ci.

Analyse et jugement clinique

Pour répondre aux exigences du *Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire*, l'étape de l'analyse clinique vise à mesurer l'écart entre le niveau de développement de l'enfant et celui des enfants de son âge. Le jugement clinique, quant à lui, sert à statuer sur la présence d'un risque de préjudice pour l'enfant s'il est précocement admis ou non en maternelle ou en première année du primaire.

Ainsi, refuser l'accès d'un enfant au niveau préscolaire ou en première année du primaire parce qu'il n'a pas l'âge réglementaire pourrait constituer un préjudice sur la base des faits que l'enfant :

- 1) obtient des résultats significativement supérieurs à la moyenne dans l'ensemble des sphères mentionnées précédemment;
- 2) possède les compétences nécessaires pour s'adapter à une classe d'un niveau supérieur;
- 3) présente une harmonie développementale.

Selon Southern et Jones (1991), d'autres points de repère permettent d'établir la nature du préjudice que l'enfant risquerait de subir advenant un refus de déroger à l'âge d'admission.

Les questions suivantes devraient être répondues afin de statuer sur ce risque :

- L'enfant risque-t-il de vivre une mésadaptation scolaire en raison de l'ennui et de la frustration qu'il éprouve à suivre un programme trop lent pour lui?
- L'enfant risque-t-il de perdre sa motivation envers l'école en raison de défis non stimulants et ainsi en venir à faire moins d'efforts?
- L'enfant, en raison de cette faible motivation ou de ce manque d'efforts, risque-t-il de ne pas adopter de bonnes méthodes de travail et de devenir un élève sous-performant?
- L'enfant risque-t-il d'avoir de la difficulté à s'intégrer socialement s'il est avec des pairs de son âge qui sont moins avancés que lui, qui ne partagent pas ses intérêts et qui pourraient ne pas l'accepter, voire le rejeter?
- L'enfant risque-t-il de perdre son groupe d'appartenance (service de garde éducatif à l'enfance, voisinage, amis qui entrent à l'école), ce qui pourrait nuire à son estime de soi?

Il est rappelé que l'évaluation de la présence ou non de préjudice et des conséquences possiblement négatives d'une entrée précoce à la maternelle ou à la première année doit reposer sur des indices observables et objectifs.

À l’opposé, une entrée précoce à la maternelle ou à la première année pourrait ne pas être recommandée si, à la suite de l’évaluation de son développement, l’enfant obtient des résultats qui indiquent:

- un rendement moyen correspondant à son âge chronologique ou légèrement au-dessus;
- un rendement sous le minimum requis ou la présence de retards dans des secteurs stratégiques par rapport à la scolarisation;
- un net décalage entre les différentes sphères de développement;
- un profil intellectuel très hétérogène (un écart-type ou plus entre différentes échelles), il importe alors d’examiner la nature des différences et les échelles qui sont les plus faibles.

Certains parents dont l’enfant a des connaissances élevées, diversifiées et très nombreuses ont tendance à sous-estimer l’importance de la maturité socioaffective et du développement moteur pour assurer une intégration harmonieuse et réussie à l’école. Par exemple, dans les cas où il y a immaturité socio-affective, il peut être recommandé aux parents de ne pas procéder immédiatement à une entrée précoce à la maternelle et de procéder plus tard après observation de son ajustement en maternelle à la possibilité de proposer un autre type d’accélération scolaire. Il est important d’expliquer aux parents le niveau de développement de leur enfant et de déterminer, au besoin, les champs d’acquisitions et d’habiletés à stimuler dans son éducation.

Pour soutenir l’analyse et le jugement clinique, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur devrait aussi s’appuyer sur le niveau de convenance c’est-à-dire l’écart entre le potentiel expérientiel qu’offrent l’entourage, les situations et les capacités et difficultés, les compétences ainsi que les vulnérabilités de l’enfant pour faire face aux défis inhérents aux situations auquel l’enfant sera confronté. Un bon niveau de convenance est celui où les défis proposés présentent un écart significatif approprié (tolérable) qui tient compte des acquis et des potentialités de l’enfant, et qui lui offre un déséquilibre qui l’amène à se mettre en action dans une démarche de motivation scolaire ou d’engagement.

Suites appropriées au résultat de l'évaluation

Une fois la démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire terminée, deux suites sont exigées : la communication des résultats de l'évaluation aux parents et la rédaction du rapport. Le délai de la remise du rapport d'évaluation doit être court, suivant la fin de la démarche d'évaluation afin d'éviter les risques de préjudice, comme le fait de ne pas respecter les délais émis par le centre de services scolaire ou la commission scolaire anglophone.

Communication des résultats de l'évaluation

La démarche d'évaluation aux fins de dérogation scolaire se termine avec la communication du jugement clinique de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur aux parents.

Lorsque la réponse s'avère favorable, il est important d'indiquer aux parents qu'ils auront à préparer et à soutenir concrètement leur enfant au moment de son intégration anticipée au niveau préscolaire ou au primaire. Il s'agit également d'évaluer avec eux l'incidence à plus long terme d'une scolarisation précoce, au moment de l'entrée au secondaire ou au collégial, par exemple. En outre, il demeure pertinent de souligner aux parents les forces, les limites et les besoins de leur enfant, détectés en cours d'évaluation. Finalement, il pourrait être pertinent de discuter avec le parent des moyens à mettre en place afin que l'équipe-école soit sensibilisée au portrait de l'enfant et de travailler de concert avec les parents afin de favoriser une intégration positive (Colangelo *et al.*, 2010; Diezmann *et al.*, 2001; Gamble, 2009).

En cas d'un avis défavorable, il est important de fournir aux parents des informations claires, fondées sur des motifs explicites, en ayant une attitude empathique et une approche de soutien. Cela devrait faire en sorte que la perception de leurs habiletés parentales et celle de la valeur de leur enfant demeurent positives. Il est important de mentionner que le potentiel de l'enfant n'est aucunement remis en question par la démarche d'évaluation.

En effet, certains parents accordent une importance indue à la progression accélérée de leur enfant sur le plan scolaire et risquent, dans un cas de recommandation non favorable, d'avoir des attitudes et des comportements qui pourraient porter préjudice à leur enfant. D'autres peuvent, devant un refus de leur requête, ressentir de la déception, voire un échec. Il importe alors de souligner les forces mises en relief par l'évaluation de leur enfant et de leur proposer des solutions de rechange à la scolarisation précoce afin de répondre aux besoins de leur enfant. Il est également possible de fournir aux parents des moyens concrets de pallier certains retards ou certaines difficultés observées ou appréhendées. Cette approche valorisante et aidante permettra aux parents et à l'enfant de conserver une estime réciproque et de continuer à cheminer ensemble sans sentiment d'échec.

Finalement, il importe d'informer les parents des recours dont ils peuvent se prévaloir s'ils ne sont pas satisfaits des services reçus. S'ils désirent contester les résultats de l'évaluation, les parents peuvent demander une contre-expertise, à leurs frais. Avec le consentement des parents, la professionnelle ou le professionnel qui procédera à cette nouvelle évaluation pourra alors consulter les résultats non interprétés de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur. Il est important de mentionner les instruments de mesure normés et standardisés utilisés afin d'éviter l'effet de pratique produit par la double passation d'un même outil d'évaluation dans un court laps de temps. Au besoin, il est possible de rendre disponible la page frontispice pour une nouvelle interprétation par un deuxième professionnel habilité à effectuer une évaluation aux fins d'une dérogation scolaire.

Rédaction du rapport

Conformément au paragraphe 6 de l'article 2 du *Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement préscolaire*, **un rapport d'évaluation doit être rédigé**. Il doit comporter des données et observations pertinentes concernant notamment **la capacité intellectuelle, la maturité socio-affective et le développement psychomoteur de l'enfant**. Il doit en outre clairement indiquer la nature du préjudice appréhendé. L'annexe 3: Sections suggérées d'un rapport d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire propose les sections qu'un rapport d'évaluation de la démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire devrait contenir.

Conclusion

La démarche d'évaluation psychoéducative est au cœur de l'identité professionnelle de la profession. Sa singularité et son unicité contribuent à se distinguer des autres évaluations du domaine de la santé mentale et des relations humaines. Ces caractéristiques inhérentes permettent l'exercice rigoureux nécessaire à l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire.

Références

- Bernstein, B. O., Lubinski, D. et Benbow, C. P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being : A 35 year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 830-845.
<https://doi.org/10.1037/edu0000500>
- Beery, K. E., Buktenica, N. A. et Beery, N. A. (2010). *The Beery-Buktenica developmental test of visual-motor integration: administration, scoring, and teaching manual* (6th ed.). Pearson.
- Besnard, T., Tremblay, J. et Houle, A. A. (2022). Le processus d'évaluation aux fins de dérogation scolaire : une opportunité pour devancer ou retarder le début de la scolarisation. Dans I. Thibault et M. Argumedes (dirs.), *L'évaluation psychoéducative : une opération professionnelle aux multiples facettes* (p. 43-66). Béliveau éditeur.
- Code civil du Québec (chapitre CCQ-1991).
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/CCQ-1991>
- Code des professions (chapitre C-26, r.207.2.01). Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices.
<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/C26,%20r.%20207.2.01%20/>
- Code des professions (chapitre C-26, a.91). Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et autres bureaux et la cessation d'exercice des psychoéducateurs.
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/C-26,%20r.%20207.3>
- Comité de douance-accélération scolaire. (2024). *Guide de référence en accélération scolaire*.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., Marron, M. A., Castellano, J. A., Clinkenbeard, P. R., Rogers, K., Calver, E., Malek, R. et Smith, D. (2010). Guidelines for developing an academic acceleration policy. *Journal of Advanced Academics*, 21(2), 180-203.
<https://doi.org/10.1177/1932202X1002100202>
- Daigle, S. et Larivière-Durocher, G. (2019). *Processus menant au jugement clinique en psychoéducation*. [Document inédit]. Université Laval.
- Diezmann, C., Watters, J. J. et Fox, K. (2001). Early entry to school in Australia : Rhetoric, research and reality. *Australian Journal of Gifted Education*, 10(2), 5-18.

- Doctoroff, G. T. et Arnold, D. H. (2004). Parent-rated externalizing behavior in preschoolers: The predictive utility of structured interviews, teacher reports, and classroom observations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 813-818.
- Gagné, F. et Gagnier, N. (2004). The socio-affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review*, 26(3), 128-138.
<https://doi.org/10.1080/02783190409554258>
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted child quarterly*, 51(2), 93-118.
- Gamble, C. (2009). *Acceleration: An interpretive study of gifted students within a primary school setting*. School of Education. Murdoch University.
- Kamphaus, R. W. et Reynolds, C. R. (2015). *Système d'évaluation du comportement de l'enfant- troisième édition – version pour francophones du Canada (BASC-3 CDN-F)*. Pearson.
- LaFrenière, P. J., Dumas, J. E., Capuano, F. et Durning, P. (1997). *Profil socio-affectif (PSA)*. Les éditions du Centre de psychologie appliquée.
- Loi sur l'instruction publique* (chapitre I-13.3).
<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>
- Loi sur l'instruction publique* (chapitre I-13.3, r. 1). *Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire*.
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/i-13.3,%20r.%201>
- Loi sur l'instruction publique* (chapitre I-13.3, r. 8). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*.
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/i-13.3,%20r.%208>
- Lupkowski-Shoplik, Assouline, S. G. et Colangelo, N. (2015). Whole-grade acceleration : Grade-skipping and early entrance to kindergarten or first grade. Dans S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska et A. Lupkowski-Shoplik (dirs.), *A nation empowered: evidences trumps the excuses holding back America's brightest students*, volume 2 (p. 53-71). Belin-Blank Center.
https://www.accelerationinstitute.org/nation_empowered/Order/NationEmpowered_Vol2.pdf








- Massé, L., Baudry, C., Nadeau, M.-F., Verret, C., Couture, C., Bégin, J.-Y., Lagacé-Leblanc, J. et Martineau-Crête, I. (2022). Attitudes des enseignants québécois du préscolaire/primaire envers l'éducation des élèves doués. *Revue de psychoéducation*, 51(1), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1088626ar>
- Massé, L., Beaudry, C. et Touzin, C. (2022). Accélération scolaire. LaRIPADE. https://www.uqtr.ca/de/PA_accel_scol
- Massé, L., Verret, C. et Courtinat-Camps, A. (dir.) (2025). *L'éducation des élèves doués. Tome 1 : soutenir le développement du potentiel et le goût d'apprendre*. Chenelière Éducation.
- McConaughy, S. H. et Ritter, D. R. (2014). Best practices in multimethod assessment of emotional and behavioral disorders. Dans P. Harrison et A. Thomas (dir.), *Best practices in school psychology: Data-based and collaborative decision making* (p. 367-390). National Association of School Psychologist.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendation for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341. <https://doi.org/10.1177/0016986207306319>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). Le référentiel des compétences liées à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec. <https://ordrepsed.qc.ca/publications/le-referentiel-de-competences-lie-a-lexercice-de-laprofession-de-psychoeducatrice-ou-psychoeducateur-au-quebec/>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2015). *L'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire. Lignes directrices*.
- Ordre des psychologues. (2006). Lignes directrices pour l'évaluation d'un enfant en vue d'une demande de dérogation à l'âge d'admission à l'école.
- Plamondon, A. et Daigle, S. (2021). L'observation psychoéducative : une opération professionnelle distincte. Dans J. Bluteau, J. Pronovost et M. Caouette (dir.), *L'observation psychoéducative : concepts et méthodes*, (p. 39-68). Béliveau Éditeur.
- Porath, M. (2011). School readiness for gifted children: Considering the issues. *Exceptionality Education International*, 21(2), 16-28.








- Robinson, N. M. (2004). Effects of acceleration on the socio-emotional status of gifted students. Dans N. Colangelo, S. G. Assouline et M. U. M. Gross (dirs.), *A nation deceived : how schools hold back America's brightest students*, volume 2 (p. 59-67). The Connie Belin and Jacqueline N. Blank international center for gifted education and talent development.
- Sattler, J. M. et Shaffer, J. B. (2014). Introduction to the behavioral, social, and clinical assessment of children. Dans J. M. Sattler (dir.), *Foundations of behavioral, social, and clinical assessment of children* (6e éd., p. 1-46). J. M. Sattler.
- Southern, W. T. et Jones, E. D. (2015). Types of accelerations : Dimensions and issues. Dans S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska et A. Lupkowki-Shoplik (dirs.), *A nation empowered : evidences trumps the excuses holding back America's brightest students*, volume 2 (p. 9-18). Belin-Blank Center.
https://www.accelerationinstitute.org/nation_empowered/Order/NationEmpowered_Vol2.pdf
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of “high-level potentialities” (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*.
<https://doi.org/10.1155/2011/420297>
- Weschler, D. (2013). *Échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire – quatrième édition- Version pour francophones du Canada*. Pearson.




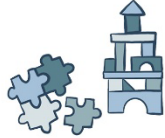
Annexe 1 : Précocité des signes

Tableau 3 : Différents signes de précocité à la petite enfance

Il est rappelé que ces marqueurs peuvent être utilisés pour soutenir l'analyse et le jugement clinique, mais ne doivent pas être considérés comme une obligation de présence pour conclure sur les capacités de l'enfant. Ces signes de précocité peuvent éclairer sur la trajectoire développementale de l'enfant.

PRÉCOCITÉ	SIGNES	DÉVELOPPEMENT NORMAL
1 mois	 Se tenir la tête droite	3 mois
4 mois <i>± 3 semaines</i>	 Babiller	7 mois
4 mois <i>± 4 semaines</i>	 Tourner du dos au ventre	6 mois <i>± 1 mois</i>
6 mois <i>± 3 semaines</i>	 S'asseoir seul sans soutien	8 mois
8 mois <i>± 2 semaines</i>	 Prendre un petit objet entre le pouce et l'index	9 mois
8 mois <i>± 3 semaines</i>	 Ramper	10 mois <i>± 1 mois</i>
8 mois à 9 mois	 Premier pas	12-13mois

PRÉCOCITÉ	SIGNES	DÉVELOPPEMENT NORMAL
9 mois <i>± 1 semaine</i>	 Premier mot parlé	12 mois
12 mois <i>± 4 semaines</i>	 Marcher sans aide et sans soutien	14 mois
12 mois <i>± 2 semaines</i>	 Manger avec une cuillère	18 mois <i>± 1 mois</i>
16 mois <i>± 3 semaines</i>	 Descendre les marches seul en alternant les pieds	19 mois <i>± 1 mois</i>
18 mois <i>± 2 semaines</i>	 Utiliser 2 ou 3 mots dans une phrase	21 mois
24 mois <i>± 3 semaines</i>	 Rouler en tricycle ou à bicyclette avec roues stabilisatrices	30 mois <i>± 1 mois</i>
2 ou 3 ans	 Parler comme un adulte	4 ans

PRÉCOCITÉ	SIGNES		DÉVELOPPEMENT NORMAL
24 mois		Identification des lettres et des chiffres	4 ans
Avant le préscolaire		Compter jusqu'à 20	
Avant le préscolaire ou au début		Lire	
		Faire des casse-têtes ou des jeux de construction plus complexe que son âge	

(Vaivre-Doucet, 2011; Lupkowski-Shoplik et al., 2015)

Annexe 2 : Tableau synoptique des étapes de l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire

Ce tableau résume les diverses étapes de la démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire. Il demeure que le jugement professionnel doit être utilisé à chacune des étapes et pour le choix des instruments normés et standardisés.

Analyse de la demande	<p>Discussion avec les parents du mandat et les limites de celui-ci.</p> <p>Exemples de questions à se poser :</p> <p><i>Quelles sont mes compétences pour effectuer une évaluation aux fins d'une dérogation scolaire ?</i></p> <p><i>Quelles sont les attentes des parents ?</i></p> <p><i>Quels moyens seraient pertinents et nécessaires pour favoriser la compréhension des parents aux limites du mandat ?</i></p>				
	<p>Pour un consentement libre et éclairé, il importe de préciser aux parents notamment la portée et les limites des recommandations découlant de l'évaluation en lien avec le pouvoir décisionnel du centre de services scolaire ou de la commission scolaire anglophone. De même, il serait important d'aborder le fait que si l'enfant n'atteint pas le minimum requis à un instrument de mesure normé et standardisé, il pourrait être opportun de mettre un terme à l'évaluation.</p> <p><i>Considérant que l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire s'effectue seulement en contexte de pratique autonome, en plus de la démarche pour l'obtention du consentement libre et éclairé, il importe de convenir d'une entente de service avec eux.</i></p>				
Collecte de données cliniques : exemples de sources	Entrevue/Observation	<p>Cognitif</p> <p>Exemples : précocité des signes; attrait pour la lecture, les chiffres; persévérance dans les tâches; capacité et temps d'attention et de concentration, etc.</p>	<p>Affectif</p> <p>Exemples : connaissance des comportements jugés inacceptables en public; maîtrise de ses propres comportements; réactions aux échecs et réussites, etc.</p>	<p>Social</p> <p>Exemples : relations avec la fratrie ou avec les autres enfants (plus jeunes, de son âge ou plus vieux); présence d'amis; relation avec les adultes, etc.</p>	<p>Psychomoteur</p> <p>Exemples : <u>motricité fine</u> : prise du crayon, préécriture, enfilage, latéralité, etc. <u>motricité globale</u> : équilibre, marche, course, escalier, etc.</p>
	Instruments normés et standardisés	<p>Exemple : Échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire – 4e édition – version pour francophones du Canada (WPPSI-IV CDN-F) [Wechsler, 2013]</p>	<p>Exemples : Profil socio-affectif (LaFrenière et al., 1997) BASC-3-CDN-F (Kamphaus et Reynolds, 2015)</p>	<p>Exemples : Profil socio-affectif (LaFrenière et al., 1997) BASC-3-CDN-F (Kamphaus et Reynolds, 2015)</p>	<p>Exemple : Berry-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration (Beery et al., 2010)</p>

Analyse clinique

Sur le plan de l'utilisation d'instruments de mesure normés et standardisés, en plus de se démarquer par rapport aux enfants de son groupe d'âge, l'enfant devrait obtenir des résultats au-dessus de la moyenne de celle du groupe dans lequel il est souhaité de l'intégrer pour l'ensemble des sphères du développement (Besnard, 2022, p. 48).

Tenir compte des différentes observations :

- Malgré des résultats obtenus dans la moyenne du groupe dans lequel il est souhaité de l'intégrer aux instruments de mesure normés et standardisés, est-ce que la dérogation scolaire pourrait être considérée pour cet enfant? Pourquoi?
- Sont-elles en concordance avec les résultats aux instruments de mesure normés et standardisés?
- Est-ce qu'il existe des écarts importants entre les sphères du développement?
- Est-ce que l'enfant manifeste un désir naturel et réel pour les apprentissages scolaires? Comment?
- Est-ce que les parents exercent une pression indue pour que l'enfant intègre le milieu scolaire de façon précoce?
- Est-ce que l'entrée précoce favorise un niveau de convenance adéquat pour l'enfant?
- *Etc.*

Jugement clinique

Réponse à la question suivante :

Est-ce que l'enfant se démarque de façon évidente de la moyenne sur les plans intellectuel, social, affectif et psychomoteur?

Si oui, quel est le préjudice réel et sérieux si son admission à l'école devait être retardée, en fonction des caractéristiques de l'enfant et du milieu scolaire?
Quelles sont les recommandations?

Si non, quelles sont les recommandations pour l'enfant en fonction de ses caractéristiques et l'environnement?

Annexe 3: Sections suggérées d'un rapport d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire

Le tableau suivant présente des propositions de différentes sections qui peuvent se retrouver dans le rapport d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire. Il revient à chaque psychoéducatrice ou psychoéducateur, en fonction de la situation et de son jugement professionnel de prendre une décision sur les sections à utiliser et les renseignements à verser.

Tableau 4 : Proposition de différentes sections du rapport pour l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire

Données d'identification	<ul style="list-style-type: none">➤ Date de la référence➤ Date du rapport➤ Prénom et nom de l'enfant➤ Date de naissance➤ Genre➤ Âge au moment de l'évaluation➤ Nom du ou des détenteurs de l'autorité parentale
Motifs de la demande d'évaluation	<ul style="list-style-type: none">➤ Formuler la nature de la requête de dérogation à l'âge d'admission à la maternelle ou à la première année du primaire;➤ Préciser la motivation des parents pour la requête de dérogation à l'âge d'admission pour leur enfant;
Résumé des étapes de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none">➤ Dates des entrevues ou des observations;➤ Noms des personnes rencontrées;➤ Objectifs de ces évaluations;➤ Présentation des instruments de mesure normés et standardisés utilisés;➤ Autres renseignements pertinents découlant de la collecte de données. <p>* Il importe que l'ensemble des sources et méthodes de collecte de données utilisées soient bien indiquées.</p>

<p>Entrevue</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Antécédents familiaux et environnementaux; ➤ Antécédents prénataux, périnataux et postnataux (si pertinents); ➤ Antécédents personnels; ➤ Histoire développementale faisant ressortir des signes de précocité; ➤ Perceptions de l'enfant; ➤ Perceptions des parents; ➤ Perceptions du service de garde; ➤ Etc.
<p>Observations comportementales et situationnelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observations faites au cours des rencontres, par exemple, lors des moments de passation d'instrument de mesure, des moments de vécu partagé avec l'enfant dans différents contextes situationnels ou d'activités d'apprentissage.
<p>Résultats d'évaluations effectuées à l'aide d'instruments normés et standardisés</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interprétation des données sous une forme synthétique. ➤ Indication des résultats obtenus et description brève de la signification de ceux-ci. <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Aucune donnée brute ne doit se trouver dans le rapport. Seuls les résultats interprétés sont présentés.</p>
<p>Analyse clinique</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analyse du profil de l'enfant au regard des observation et des résultats obtenus à la suite de la passation des instruments de mesure normés et standardisés ➤ Analyse des forces, des limites et des besoins de l'enfant qui ressortent de l'évaluation.
<p>Jugement clinique</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Si entrée scolaire précoce recommandée : préciser la nature du préjudice appréhendé.
<p>Recommandations</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Si entrée scolaire précoce recommandée : formuler les recommandations accompagnées de justifications concises et claires à l'intention de l'école.