

Évaluation authentique en intervention précoce et importance de la complémentarité entre l'évaluation fonctionnelle et normative en psychoéducation

Authentic assessment in early intervention and the importance of complementary functional and normative assessment in psychoeducation

Colombe Lemire, Maxime Poitras and Carmen Dionne

Volume 48, Number 1, 2019

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1060007ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1060007ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lemire, C., Poitras, M. & Dionne, C. (2019). Évaluation authentique en intervention précoce et importance de la complémentarité entre l'évaluation fonctionnelle et normative en psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 69–88. <https://doi.org/10.7202/1060007ar>

Article abstract

Early intervention is a set of services (assessment, teaching/rehabilitation) provided by a team of professionals aimed at improving the development of very young children (0 to 5 years). In early intervention, psychoeducators are recognized for their ability to construct an individual profile of the child's adaptation in his daily life. The information required for this purpose is often times difficult to access by interview or through the use of traditional standardized assessments. This individual profile of the child (strengths and needs) is useful for planning and implementing appropriate interventions. Currently, concerns are being raised in psychoeducation about the increased use of normative assessments to identify a problem without the goal of supporting the intervention. For several years, in early intervention the scientific literature has highlighted the lack of meaningful links between normative results from standardized tests and functional descriptions of early development and early intervention. Indeed, the items of these tests are sometimes micro-skills not very useful in the child's daily life. «Authentic» assessment has been developed to respond to this gap, characterized by the observation of the skills necessary for the independent functioning of children in their daily environments. This article is a reflection on the relevance of authentic assessment in a psychoeducational assessment context. First, we will discuss the requirements and characteristics of psychoeducational assessment. We will then define the parameters of authentic assessment based on a literature review. Finally, we will discuss the relevance of authentic assessment in psychoeducation, in particular, because it is based on shared experience and meets the standards of best practices in the assessment of young children.

Évaluation authentique en intervention précoce et importance de la complémentarité entre l'évaluation fonctionnelle et normative en psychoéducation

Authentic assessment in early intervention and the importance of complementary functional and normative assessment in psychoeducation

C. Lemire¹
M. Poitras²
C. Dionne¹

¹ Université du Québec à
Trois-Rivières

² Université de Sherbrooke

Résumé

L'intervention précoce est un ensemble de services (évaluation, adaptation/réadaptation) dispensés par une équipe de professionnels visant l'amélioration du développement des jeunes enfants (0 à 5 ans). En intervention précoce, les psychoéducateurs sont reconnus pour leur capacité à dresser un portrait de l'adaptation de l'enfant dans son quotidien. Les informations requises à cette fin sont parfois difficilement accessibles par entrevue ou par le recours à des évaluations standardisées traditionnelles. Ce portrait de l'enfant (forces et besoins) est utile pour planifier, réaliser l'intervention. Actuellement, des questions sont soulevées en psychoéducation sur l'utilisation accrue des évaluations normatives visant à cerner un problème sans que l'objectif soit de soutenir l'intervention. Or, depuis plusieurs années, en intervention précoce, les écrits scientifiques soulignent un manque de liens entre l'évaluation normative réalisée avec des tests standardisés du développement et l'intervention. En effet, les items de ces tests sont parfois des micro-habilités peu utiles dans le quotidien de l'enfant. L'évaluation « authentique » a été développée pour répondre à cette lacune. Elle se caractérise par l'observation des habiletés nécessaires à l'autonomie de l'enfant dans son milieu de vie. Cet article est une réflexion sur la pertinence de l'évaluation authentique dans un contexte d'évaluation psychoéducative. D'abord, nous aborderons les exigences et caractéristiques de l'évaluation psychoéducative. Nous définirons l'évaluation authentique en prenant appui sur une recension des écrits. Finalement, nous discuterons de la pertinence de l'évaluation authentique en psychoéducation, notamment car elle se base sur le vécu partagé et répond aux normes des meilleures pratiques en évaluation des jeunes enfants.

Mots-clés : évaluation authentique, évaluation psychoéducative, intervention précoce, évaluation fonctionnelle, test standardisé.

Correspondance :

Colombe Lemire

3351 boulevard des Forges,
Trois-Rivières, QC,
G8Z 4M3

Tél. bur. : (819) 376-5011 # 4256

Tél. : (819) 384-3924

colombe.lemire@uqtr.ca

Abstract

Early intervention is a set of services (assessment, teaching/rehabilitation) provided by a team of professionals aimed at improving the development of very young children (0 to 5 years). In early intervention, psychoeducators are recognized for their ability to construct an individual profile of the child's adaptation in his daily life. The information required for this purpose is often times difficult to access by interview or through the use of traditional standardized assessments. This individual profile of the child (strengths and needs) is useful for planning and implementing appropriate interventions. Currently, concerns are being raised in psychoeducation about the increased use of normative assessments to identify a problem without the goal of supporting the intervention. For several years, in early intervention the scientific literature has highlighted the lack of meaningful links between normative results from standardized tests and functional descriptions of early development and early intervention. Indeed, the items of these tests are sometimes micro-skills not very useful in the child's daily life. «Authentic» assessment has been developed to respond to this gap, characterized by the observation of the skills necessary for the independent functioning of children in their daily environments. This article is a reflection on the relevance of authentic assessment in a psychoeducational assessment context. First, we will discuss the requirements and characteristics of psychoeducational assessment. We will then define the parameters of authentic assessment based on a literature review. Finally, we will discuss the relevance of authentic assessment in psychoeducation, in particular, because it is based on shared experience and meets the standards of best practices in the assessment of young children.

Keywords: authentic assessment, psychoeducational assessment, early intervention, functional assessment, standardized test.

Introduction

En 2009, le 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, vient baliser la pratique dans le domaine de la santé mentale et des services sociaux par des modifications au Code des professions. Certaines actions professionnelles deviennent alors des activités réservées en raison d'éventuels préjudices qu'elles pourraient causer à des clientèles vulnérables (Office des professions du Québec [OPQ], 2013). Pour le psychoéducateur, la majorité des activités réservées qu'il peut exécuter se rapporte à la compétence d'évaluer. Dans ce contexte, Renou (2014) relève la possibilité que l'évaluation prenne de plus en plus de place en psychoéducation. De leur côté, Douville et Bergeron (2015) mentionnent que l'évaluation devient pour les psychoéducateurs une pratique clinique en soit. Des données récentes indiquent que les psychoéducateurs s'entendent avec un degré d'accord élevé sur le fait que l'évaluation psychoéducative est un élément distinctif de la profession (Daigle, Couture, Renou, Potvin et Rousseau, 2018a). De plus, 17,3 % (N = 462) des psychoéducateurs affirment consacrer 50 % et plus de leur temps à l'évaluation psychoéducative (Daigle, Couture, Renou, Potvin et Rousseau, 2018b). Selon ces auteurs, l'évaluation psychoéducative tend à prendre proportionnellement plus de place dans la pratique des psychoéducateurs ayant moins de 5^e ans d'expérience comparativement à ceux ayant plus de 21 ans d'expérience, ce qui va dans le sens des propos de Renou (2014).

Renou (2014) soulève également des inquiétudes quant à un possible délaissement de l'évaluation fonctionnelle au profit de l'évaluation normative à l'aide

de tests standardisés. L'évaluation normative permet d'identifier et de documenter un problème : sa nature, sa gravité, son caractère (temporaire ou persistant) et donc de contribuer à guider l'intervention (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2014). Cependant, afin d'orienter l'intervention, des limites apparaissent. En effet, ce type d'évaluation s'attarde surtout aux difficultés et donne peu d'information sur l'environnement ou le cheminement développemental de la personne (Douville et Bergeron, 2015). De son côté, l'évaluation fonctionnelle s'attarde aux connaissances et aux compétences d'une personne en relation avec son milieu humain et physique (Macy et Hoyt-Gonzales, 2007; Magerotte et Willaye, 2010). Toutefois, elle ne permet pas de comparer une personne à un groupe de référence comme le fait l'évaluation normative (Hallam, Lyons, Pretti-Frontczak et Grisham-Brown, 2014). Il demeure que l'évaluation fonctionnelle par le vécu partagé et l'observation permet d'accéder à des données terrains utiles à la planification et à la mise en œuvre des stratégies d'intervention (Renou, 2014; Bégin, Massé, Couture et Villeneuve, 2018).

Pour différents auteurs (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux, 2012; Renou, 2014), ce partage du quotidien (vécu partagé) avec les personnes que les psychoéducateurs aident serait de moins en moins fréquent. De plus en plus de psychoéducateurs basent leur évaluation fonctionnelle sur du vécu rapporté (Puskas et al., 2012; Renou, 2014). En fait, par des entrevues avec des proches de l'individu évalué, le psychoéducateur recueille les données. De plus, les résultats de Daigle et al. (2018b) montrent que 73,5 % des psychoéducateurs n'utilisent jamais ou juste parfois le vécu partagé en évaluation psychoéducative. Par conséquent, il est possible que l'utilisation complémentaire (évaluation fonctionnelle et normative) ne soit pas toujours mise en œuvre comme recommandé en évaluation psychoéducative (Daigle et al., 2018b). Quelles sont donc les caractéristiques d'une bonne évaluation psychoéducative? Pour répondre à cette question, nous présenterons les fondements théoriques et la démarche d'évaluation psychoéducative. Nous nous attarderons à l'évaluation psychoéducative du développement des jeunes enfants. Puis, nous décrirons les pratiques recommandées d'évaluation en petite enfance énoncées par des organisations phares en intervention précoce.

Fondements théoriques

Les fondements théoriques de l'évaluation psychoéducative relèvent du modèle psychodéveloppemental de Cummings, Davies et Campbell (2000). Dans ce modèle conceptuel, l'adaptation réfère à des processus dynamiques s'inscrivant à même la trajectoire développementale d'une personne. Cummings et al. (2000) mentionnent : « ... il est attendu que l'organisation du fonctionnement psychologique à un moment donné influence le fonctionnement psychologique plus tard (à savoir le fonctionnement au temps 1 influencera le fonctionnement au temps 2). » [traduction libre] (p. 89). De plus, le fonctionnement psychologique (les cognitions ou les émotions, la réponse physiologique/biologique et sociale) d'un individu résulte de l'interaction entre différents facteurs (individuels, familiaux, sociétaux, environnementaux). Ces facteurs de risque ou de protection ainsi que le vécu développemental influencent l'insertion des individus dans des trajectoires dites normales, à risque ou pathologiques.

Dans cette optique, le point de départ d'une démarche d'évaluation psychoéducative est une collecte de données afin de cerner le problème tant dans son anamnèse que dans ses symptômes (OPPQ, 2014). Des informations sont recueillies sur les facteurs de risque et de protection individuels et environnementaux (Douville et Bergeron, 2015; OPPQ, 2014). Différentes méthodes d'observation (systématique, indirecte, directe ou participante) font partie des stratégies utilisées pour recueillir des informations par le psychoéducateur (Bluteau, 2013; Douville et Bergeron, 2015).

Pour Pronovost, Caouette et Bluteau (2013) : « L'observation psychoéducative s'inscrit dans la méthodologie de l'observation directe ou participante qui s'est développée en sciences humaines au cours des dernières décennies » (p. 16). En observation participante, l'évaluateur demeure partie prenante de la situation observée, mais son degré d'implication peut varier : observation en retrait, partage actif de l'activité (OPPQ, 2009; 2014; Puskas et al., 2012). Selon Pronovost et al. (2013), l'observation participante demeure la méthode la plus représentative de la profession. La richesse expérientielle du partage du quotidien permet à l'observateur de saisir avec plus d'acuité la réalité de la personne qu'il veut aider (Puskas et al., 2012).

Au cœur de l'évaluation psychoéducative se trouve l'analyse du fonctionnement adaptatif (capacités et difficultés) de la personne ainsi que des forces ou des lacunes propres à son environnement selon les composantes du modèle de Gendreau (2001). Cette analyse vise à évaluer la convenance, soit le niveau d'équilibre entre le potentiel adaptatif de l'individu et les expériences offertes par le milieu ou une situation (Gendreau, 1978, 2001; Renou, 2005). À partir de ces informations, le psychoéducateur doit porter un jugement clinique sur l'adaptation de l'individu selon différentes perspectives théoriques reconnues : psychodynamique, écosystémique, cognitive comportementale, humaniste, neurobiologique (Douville et Bergeron, 2015). Puis, des hypothèses sont dégagées afin de proposer des recommandations utiles pour l'intervention (Douville et Bergeron, 2015; OPQ, 2013; OPPQ, 2009; 2010; 2014).

Tout au long de cette démarche évaluative, le psychoéducateur s'assure de prendre en compte les besoins et les attentes de la personne ainsi que ceux de son environnement personnel et social (OPPQ, 2009, 2014). Cette collaboration, entre autres, avec les parents est essentielle lors d'une évaluation psychoéducative du développement des jeunes enfants (OPPQ, 2013).

Évaluation du développement des jeunes enfants

Plus du tiers des psychoéducateurs (n = 1°591) œuvrant au Québec identifient les jeunes enfants (0 à 4 ans) dans leur clientèle selon le tableau des membres de l'OPPQ en 2017. D'ailleurs, une des activités réservées que le psychoéducateur partage avec d'autres professionnels (travailleur social, psychologue, orthophoniste, audiologiste, ergothérapeute, infirmière, médecin) est : « l'évaluation des enfants présentant des indices de retard global de développement afin de déterminer les services d'adaptation ou de réadaptation répondant à ses besoins » (OPQ, 2013, p. 28). Cette évaluation touche les enfants dont les habiletés acquises dans une

ou plusieurs sphères développementales sont en deçà de la norme des enfants du même âge (OPPQ, 2010). L'exercice de cette activité vise à expliciter de manière précise les difficultés rencontrées chez l'enfant sur le plan développemental, ou encore à déduire l'existence d'un trouble du développement. Le psychoéducateur contribue à cette évaluation en se prononçant sur le fonctionnement adaptatif de l'enfant (OPPQ, 2015).

L'évaluation du retard de développement, de la même manière que toute autre évaluation psychoéducative, doit se faire en utilisant des évaluations normatives et fonctionnelles de façon complémentaire (OPPQ, 2013). L'évaluation normative vise à situer le développement de l'enfant en comparaison à la norme selon son âge et sa culture par le biais de tests standardisés (OPPQ, 2013). De son côté, l'évaluation fonctionnelle repose sur l'observation des comportements d'une personne à même le vécu partagé (Renou, 2014), donc à partir de l'observation participante. Selon l'OPPQ (2013), l'évaluation fonctionnelle s'avère utile pour concevoir le plan d'intervention, ce qui rejoint clairement les recommandations émises par des organisations américaines telles que la *Division for Early Childhood* (DEC, 2014) et au niveau national, le Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle et en Trouble Envahissant du Développement de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec – Institut Universitaire (CRDITED MCQ – IU; 2015).

Pratiques recommandées d'évaluation en intervention précoce

L'évaluation en petite enfance doit être un processus continu permettant de suivre les progrès de l'enfant et de soutenir l'élaboration des plans d'intervention (Bagnato, Neisworth et Pretti-Frontzcak, 2010; DEC, 2014). Les cibles du plan d'intervention doivent être des habiletés significatives pour le développement de l'enfant et jugées importantes par les parents (DEC, 2014). D'ailleurs, le guide *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education* (DEC, 2014) identifie clairement la collaboration avec la famille comme une pratique incontournable en évaluation des jeunes enfants. Ainsi, les familles devraient être impliquées au tout début dans le choix du processus d'évaluation et lors de la collecte de données sur le développement de l'enfant. Au Québec, dans le guide de pratique *L'intervention précoce auprès des enfants de 2 à 5 ans présentant un retard global de développement*, la Fédération Québécoise des Centres de Réadaptation en Déficience Intellectuelle et en Trouble Envahissant du Développement (FQCRDITED; 2015) recommande fortement de prendre en considération le contexte familial. Ce contexte englobe le fonctionnement de l'enfant dans son quotidien ainsi que les informations quant aux forces et aux difficultés perçues par les parents.

En somme, le portrait produit par l'évaluation doit témoigner de l'adaptation de l'enfant à son environnement. Ce portrait complet du jeune enfant doit permettre de planifier et de bâtir l'intervention. Par conséquent, la recommandation d'utiliser de façon complémentaire des évaluations normatives et fonctionnelles prend tout son sens. Cependant, dans les lignes directrices sur l'évaluation du retard de développement, l'OPPQ (2013) mentionne :

Malgré cette complémentarité, l'évaluation du retard de développement s'appuie davantage sur des tests standardisés ou normalisés. La démarche d'évaluation fonctionnelle peut quand même aider à saisir la signification et la fonction des comportements problématiques dans l'adaptation de l'enfant et être utile pour concevoir le plan d'intervention. (p.°15)

Dans ce même document, plus de 75 % des outils d'évaluation du développement proposés sont de type normatif. De plus, dans une recension systématique (CRDITED MCQ – IU, 2015) visant à identifier les outils d'évaluation du développement des jeunes enfants ayant de bonnes qualités psychométriques, 74 % des 62 outils identifiés sont de type normatif. Seul 3 % sont des outils d'évaluation dits authentiques disponibles en français pouvant soutenir l'évaluation fonctionnelle. Du côté des États-Unis, les évaluations normatives sont les plus utilisées dans l'optique de juger du besoin de services d'un enfant (Macy et Bagnato, 2010).

Or, les résultats des tests normalisés ou standardisés s'avèrent parfois difficilement transférables en objectifs d'intervention (Bagnato et al., 2010). Dans les dernières décennies, l'évaluation authentique s'est développée aux États-Unis en réponse à cette lacune des tests standardisés. Mais qu'entendons-nous par évaluation authentique en intervention précoce? Nous tenterons, dans la prochaine section, de cerner cette forme d'évaluation et de mieux comprendre les raisons de son développement en prenant appui sur une recension des écrits.

Évaluation authentique

Recension des écrits

Cette recension des écrits scientifiques repose sur une recherche documentaire à partir des bases de données Academic Search, ERIC, Education Source et PsycINFO. Les mots clés utilisés sont : *authentic assessment*, *early childhood* et *early intervention*. Les critères de recherche appliqués sont : la date de publication (2000 à 2017), la langue (française et anglaise) et la population (0 à 5 ans). Les articles inclus dans la recension devaient aborder l'évaluation authentique en contexte d'intervention précoce (en milieux de garde, en classes préscolaires ou en ateliers de stimulation). Ils devaient avoir fait l'objet d'une révision par les pairs. Les articles comprenant un échantillon d'enfants âgés de 6 ans et plus ont été exclus. Au total, 115 articles ont été identifiés, excluant les doublons. Les résumés des 115 articles ont été consultés par deux des auteurs de cet article. Le taux d'accord de cette première sélection atteignait 96 % en ce qui concerne la pertinence de l'article par rapport à sa contribution à décrire l'évaluation authentique. Les désaccords touchaient 5 articles. Une lecture complète de ces 5 articles a été réalisée afin d'atteindre un consensus. Cette première sélection a permis d'identifier 54 articles sur la base des critères d'inclusion et d'exclusion. Ces 54 articles ont fait l'objet d'une lecture attentive. Par consensus, 14 articles ont été rejetés. Finalement, 40 articles ont été retenus pour leur pertinence par rapport à la thématique.

Les 40 articles ont fait l'objet d'une analyse selon les étapes établies par Blais et Martineau (2006) : lecture attentive à plusieurs reprises, identification des catégories permettant de définir l'évaluation authentique, révision et raffinement des catégories. Les prochaines sous-sections présentent les principales informations ayant émergé de cette analyse. La première partie s'attarde aux raisons sous-jacentes au développement de l'évaluation authentique, dont les lacunes des tests standardisés traditionnels. La deuxième permet de définir l'évaluation authentique selon les composantes suivantes : 1) l'environnement et le contenu, 2) la méthode et les personnes impliquées et 3) la finalité. La troisième partie s'attarde au lien évaluation/intervention ainsi qu'à la validité de ces évaluations. Pour terminer, les défis perçus par les intervenants quant à l'utilisation de l'évaluation authentique sont abordés.

Développement de l'évaluation authentique

Aux États-Unis, l'*Individuals with Disabilities Act* (IDEA) a été instaurée en 1986. Cette loi donne droit aux enfants présentant des incapacités, de la naissance à six ans, à des occasions éducatives égales à celles offertes aux enfants présentant un développement typique (Hebbeler et Rooney, 2009). Un des points importants de l'IDEA est la reconnaissance de l'inclusion de ces enfants dans des environnements éducatifs normatifs (classe régulière ou milieu de garde) avec leurs pairs au développement typique. Or, l'inclusion dépasse le simple partage d'un lieu physique. L'enfant doit pouvoir participer pleinement à la vie de son groupe, accéder aux activités et à du matériel afin de développer son potentiel (Odom, Buysse et Soukakou, 2011). Pour ces raisons, il s'avère nécessaire que les modes d'évaluation et d'intervention prennent en considération l'environnement et s'intègrent aux activités quotidiennes (Bagnato, McLean, Macy et Neisworth, 2011; Cook, 2004; de Sam Lazaro, 2017; Macy, Bricker et Squires, 2005). Dans ce contexte, certains auteurs mettent en lumière plusieurs insatisfactions et lacunes quant à l'utilisation des tests standardisés (Freeman et Brown, 2008). Ces insatisfactions, qui persistent encore à ce jour, relèvent notamment du contenu et des procédures de ces tests.

Insatisfactions liées à l'utilisation de tests standardisés d'évaluation de l'enfant

Contenu. D'abord, dans plusieurs des tests standardisés d'évaluation du développement des jeunes enfants, le groupe de référence ayant servi aux choix des items inclut seulement des enfants au développement typique (Bagnato et Hsiang Yeh, 2006). Puis, il est déploré que les études de validation de certains de ces instruments n'intègrent pas ou peu d'enfants présentant des incapacités (Neisworth et Bagnato, 2004). D'ailleurs, selon les intervenants, les tests standardisés témoignent difficilement de la complexité associée au fait que le développement des tout-petits varie considérablement d'un enfant à l'autre (Freeman et Brown, 2008). Or, ces tests présentent un nombre parfois insuffisant d'items, ce qui entraîne des difficultés à apprécier efficacement des gains développementaux à plus petite échelle, et ce, particulièrement pour les enfants ayant un rythme développemental plus lent (Macy et Bagnato, 2010). Il peut alors en découler une sous-évaluation des acquisitions d'un enfant et laisser croire à une stagnation du développement.

Par ailleurs, certains items de ces tests s'avèrent peu reliés aux exigences du quotidien ou ne sont pas des habiletés jugées essentielles à l'autonomie du jeune enfant, par exemple : se tenir en équilibre sur une jambe, faire un casse-tête dans un temps donné (Bagnato, 2005; Macy et al., 2005). Il peut alors s'avérer difficile de s'appuyer sur les résultats pour identifier des objectifs d'intervention favorisant une meilleure adaptation de l'enfant.

De plus, peu de tests standardisés du développement des jeunes enfants couvrent l'ensemble des domaines développementaux (cognitif, moteur, adaptatif, social et langagier) (Macy, Bagnato, Macy et Salaway, 2015). Deux conséquences sont alors possibles : 1) le risque de produire un portrait morcelé de l'enfant ou 2) le besoin de recourir à de multiples instruments complexifiant et alourdissant ainsi le processus d'évaluation. Ce processus d'évaluation se caractérise par différentes procédures propres aux tests standardisés.

Procédures. À priori, les conditions d'administration strictes ne permettent pas d'adapter les demandes ou le matériel aux particularités motrices, langagières ou émotionnelles de certains enfants (Freeman et Brown, 2008; Macy et al., 2015). L'impossibilité d'utiliser des pictogrammes pour un enfant non verbal en est un exemple. Il peut alors être ardu de suivre les normes d'administration des tests. De ce fait, les intervenants en viennent à modifier les procédures, par exemple par l'utilisation de traduction lorsque l'enfant ne parle pas le langage du test ou par le retrait de certains items pour des raisons culturelles (de Sam Lazaro, 2017). Par conséquent, l'interprétation des résultats normalisés devient problématique.

Puis, l'évaluation se réalise souvent assise à une table par le biais d'une série d'exercices structurés et décontextualisés (Bagnato, 2005). Dichtelmiller et Enslar (2004) donnent l'exemple suivant : « Nommer les parties du corps sur une poupée puis retirer le jouet à l'enfant et faire un autre exercice. » [traduction libre] (p. 4). Il faut aussi souligner que généralement les enfants ne connaissent pas ou peu la personne qui les évalue (Gao et Grisham-Brown, 2011). L'évaluation se fait rarement dans un environnement familier pour l'enfant, mais plutôt dans une salle d'entrevue ou un bureau (Bagnato et Hsiang Yeh, 2006). Ces situations artificielles peuvent générer du stress et entraîner une sous-performance de l'enfant (Gao et Grisham-Brown, 2011). Ainsi, ces procédures d'évaluation artificielles (tâches d'évaluation réalisées hors contexte, évaluateur étranger à l'enfant) peuvent amener un enfant à ne pas répondre ou à donner des réponses qui ne reflètent pas ce qu'il sait vraiment (Gao et Grisham-Brown, 2011; Neisworth et Bagnato, 2004). Dans cette situation, le portrait de l'enfant peut ne pas refléter ses compétences réelles d'où le risque de choisir des cibles non appropriées d'intervention.

Ensuite, les conditions d'administration de ces tests ne favorisent pas ou peu le travail multidisciplinaire et l'implication des parents (Bagnato et Hsiang Yeh, 2006). De façon générale, ils ont été conçus afin d'être administrés seulement par un professionnel (psychologue, orthophoniste, etc.) et des qualifications sont requises pour assurer la passation (Macy et al., 2015). Les rapports d'évaluation rédigés en termes spécialisés peuvent entraîner chez les parents du désintéressement par rapport aux résultats en raison des difficultés à comprendre l'information (Gao et Grisham-Brown, 2011).

En somme, ces évaluations standardisées du développement de l'enfant sont couramment réalisées par une personne étrangère à l'enfant et mesurent des habiletés décontextualisées parfois non fonctionnelles. En ce sens, les résultats fournissent difficilement des informations pouvant soutenir l'intervention en milieu naturel (Kim, Lambert et Burts, 2013; Neisworth et Bagnato, 2004; Notari-Syverson et Losardo, 2004). Conséquemment, les enfants admis à des services spécialisés sur la base de tests standardisés du développement des jeunes enfants doivent être évalués de nouveau à l'occasion de l'élaboration du plan d'intervention (Macy, Thorndike-Christ et Lin, 2010). Pour l'ensemble de ces raisons, les intervenants considèrent qu'une solution de rechange aux tests standardisés en intervention précoce est nécessaire (Macy et Bagnato, 2013). C'est dans ce contexte et pour ces motifs que l'évaluation authentique a vu le jour.

Définition de l'évaluation authentique

Environnement et contenu. L'évaluation authentique se définit par la cueillette méthodique de données sur le développement de l'enfant par l'observation des habiletés fonctionnelles qu'il utilise en interaction avec son environnement physique et humain, et ce, lors des routines quotidiennes ainsi qu'au fil du temps (Bagnato et Hsiang Yeh, 2006; Bagnato et Macy, 2010; Meisels, Wen et Beachy-Quick, 2010). Le terme « fonctionnel » réfère aux habiletés jugées importantes pour l'autonomie d'un enfant (Hebbeler et Rooney, 2009). D'ailleurs, pour les parents, l'évaluation authentique revêt un caractère concret et pertinent, car elle cible des habiletés usuelles (Macy et al., 2010). Ces habiletés peuvent être, notamment, attendre son tour, identifier des pictogrammes usuels (toilette, arrêt/stop), participer à un jeu coopératif. Pour ces raisons, l'évaluation se réalise dans le milieu naturel de l'enfant (sa maison, sa garderie ou son école), où ces habiletés peuvent être observées (Bagnato et Hsiang Yeh, 2006; Macy et Bagnato, 2010). Elle permet aussi de colliger de l'information sur les caractéristiques du milieu de vie physique et social pouvant influencer le développement de l'enfant (Keilty, LaRocco et Casell, 2009), par exemple le manque d'espace dans une maison qui limiterait l'acquisition d'habiletés motrices.

Méthodes et personnes impliquées. L'observation de l'enfant en action dans les routines quotidiennes est la méthode de collecte de données privilégiée en évaluation authentique (Gao et Grisham-Brown, 2011). Une grille de cotation peut être utilisée pour colliger et structurer les informations sur le développement de l'enfant (Neisworth et Bagnato, 2004). Ces grilles d'évaluation peuvent être explicitement critériées afin de s'assurer d'une cotation identique entre deux personnes pour une même observation du comportement de l'enfant. Il est possible d'observer l'enfant en retrait ou de le filmer lors de la collation, du jeu libre, des transitions ou lors d'activités structurées (Bagnato et Hsiang Yeh, 2006). L'évaluateur peut aussi participer au jeu initié par l'enfant afin de faciliter l'apparition des habiletés fonctionnelles qu'il veut évaluer (Notari-Syverson et Losardo, 2004). Les intérêts de l'enfant servent de leviers pour accéder à son potentiel (Macy et al., 2010). Ainsi, en évaluation authentique, l'enfant serait moins conscient d'être évalué, ce qui faciliterait l'apparition de comportements naturels (Gao et Grisham-Brown, 2011).

La collaboration avec les proches de l'enfant (parent, éducatrice en garderie) et les autres intervenants impliqués auprès de l'enfant fait également partie intégrante de l'évaluation authentique (Keilty et al., 2009; Moreno et Klute, 2011). À cet effet, plusieurs moyens concrets permettent de partager la responsabilité de l'évaluation avec les personnes impliquées auprès de l'enfant : entrevue avec les parents, rapport complété par la famille, utilisation d'un langage commun et exempt de jargon hermétique à une profession (Bagnato et Hsiang Yeh, 2006).

Finalité. En somme, l'évaluation authentique vise à bien saisir les connaissances et les compétences de l'enfant qui lui permettent d'interagir socialement ou de résoudre des problèmes de la vie courante (Meisels et al., 2010). Elle permet de dégager un portrait entier du fonctionnement (forces et difficultés adaptatives) de l'enfant en interaction avec son milieu (McCrary, Brown, Dyer-Sennette et Morton, 2017). Ce portrait se traduit facilement en objectifs d'intervention de qualité répondant aux besoins réels de l'enfant (Grisham-Brown, Hallam et Brookshire, 2006; Macy et al., 2010; Macy et al., 2005). De plus, l'évaluation authentique permet de documenter les progrès de l'enfant puisqu'elle est mise à jour à plusieurs reprises au cours d'une même année (Dichtelmiller et Enslar, 2004; Hannon, 2000; Keilty et al., 2009; Macy et al., 2010).

Plusieurs outils d'évaluation authentique viennent soutenir cette collecte de données réalisée au fil du temps et qui prend en compte plusieurs sources d'information (Bagnato et Macy, 2010). Ces outils se présentent sous diverses appellations : *curriculum based assessment*, *naturalistic assessment*, *performance assessment and portfolio*, *dynamic assessment* (Gao et Grisham-Brown, 2011; Notari-Syverson et Losardo, 2004). Bien que leur appellation diffère, ces outils d'évaluation authentique se caractérisent tous par un lien étroit entre l'évaluation et l'intervention (Hallam, Grisham-Brown, Gao et Brookshire, 2007; Harris, 2009; Meisels et al., 2010; Moreno et Klute, 2011).

Les résultats d'une vaste enquête (Bagnato, Goins, Pretti-Frontczak et Neisworth, 2014) mettent en valeur la qualité des outils d'évaluation authentique comparée aux tests standardisés en fonction de huit normes reconnues en évaluation des jeunes enfants permettant d'apprécier le lien évaluation/intervention. Ces normes sont présentées au Tableau 1.

Au total, 80 outils ont été ciblés par cette enquête, dont 61 outils d'évaluation authentique (p. ex., *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infant and Children* [AEPS®], *Second Edition* [Bricker, 2002]; *The Carolina Curriculum for Preschoolers with special Needs* [CCPSN; Johnson-Martin, Attermeier et Hacker, 1990]) et 19 tests standardisés du développement des jeunes enfants (p. ex., *Bayley Scales of Infant Development*® - *Second Edition* [BSID-II®; Bayley, 1993], *Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition* [SB5; Roid, 2003]). Les 80 outils ont été classés par 969 participants pour chaque norme. Ces 969 participants, issus de 22 États américains, sont des professionnels de l'intervention précoce, des chercheurs et des enseignants. Les outils pouvaient répondre aux normes de façon : « exemplaire », « notable », « acceptable », « marginale » ou « inacceptable ». Les résultats montrent que les évaluations authentiques se classent de « acceptable » à « exemplaire » et les tests standardisés vont de « marginal » à « acceptable »

Tableau 1. Huit normes en évaluation des jeunes enfants

1	Désirabilité	Les intervenants et les parents considèrent que les items de l'outil sont constitués d'habiletés importantes pour l'adaptation du jeune enfant. Ils jugent les procédures d'évaluation pertinentes.
2	Authenticité	Les méthodes privilégiées pour colliger les informations sur les habiletés fonctionnelles de l'enfant reposent sur l'observation en milieu naturel et les connaissances issues des personnes significatives.
3	Collaboration	Différents moyens concrets soutiennent les parents afin qu'ils soient parties prenantes du processus d'évaluation, dont le matériel d'évaluation qui se caractérise par la convivialité.
4	Pertinence	Le matériel et le contenu de l'évaluation tiennent compte des différentes caractéristiques des enfants (incapacités, langue maternelle, culture).
5	Multifactorielle	La collecte de données se réalise dans différents contextes et selon plusieurs méthodes (observation, entrevue avec les parents).
6	Sensibilité	Les items des outils s'organisent selon la séquence d'apparition habituelle des habiletés chez les enfants. Les outils présentent un nombre suffisant d'items afin de pouvoir identifier de petites améliorations développementales. La cotation des items est graduée, par exemple : « non atteint », « en émergence », « atteint ». Il est possible de qualifier la performance, par exemple : « avec aide », « avec modification » ou « adaptation ».
7	Universalité	La flexibilité des procédures permet de ne pas désavantager les enfants présentant des besoins particuliers. L'accent est mis sur la fonction du comportement et non exclusivement sur sa forme d'expression, par exemple se déplacer d'un point A à un point B au lieu de marcher pour un enfant en fauteuil roulant.
8	Utilité	L'instrument doit répondre aux buts spécifiques de l'intervention précoce, soit la planification de l'intervention et le suivi du progrès

(Traduction libre autorisée par Bagnato et al., 2014)

(Bagnato et al., 2014). À titre d'exemple, le test standardisé BSID-II® répond de façon « marginale » aux normes suivantes : authenticité, collaboration, multifactorielle, universalité et utilité. Cet outil se classe « acceptable » pour la désirabilité et la pertinence. L'AEPS®, un outil d'évaluation authentique, répond de façon « notable » aux huit normes.

Validité des évaluations authentiques

En plus des caractéristiques décrites précédemment, les travaux de plusieurs auteurs (Downer, Booren, Lima, Luckner et Pianta, 2010; Gao et Grisham-Brown, 2011; Lambert, Kim et Burts, 2015; Macy et al., 2005; Meisels et al., 2010; Moreno et Klute, 2011; Uys et Alant, 2004) témoignent de la validité et de la fidélité des résultats des grilles d'observation des outils d'évaluation authentique. De plus, les outils d'évaluation authentique se caractérisent par leur utilité et leur pertinence sociale. Ces outils permettent aux intervenants et aux familles de travailler ensemble afin d'avoir une connaissance fine des forces, des capacités et des défis adaptatifs de l'enfant dans un objectif de soutien efficace de son développement au quotidien (de Sam Lazaro, 2017; Gao et Grisham-Brown, 2011; McCrary et al., 2017). Toutefois, les évaluations authentiques présentent également des défis (Gao et Grisham-Brown, 2011; Keilty et al., 2009).

Défis perçus

Ces défis relèvent, entre autres éléments, du temps nécessaire pour réaliser l'évaluation authentique. En effet, le temps requis pour effectuer une évaluation authentique est généralement perçu plus long qu'avec un outil standardisé (Gao et Grisham-Brown, 2011; Seitz et Bartholomew, 2008). Les intervenants soulignent aussi que réaliser l'évaluation en l'intégrant au quotidien est parfois difficile, sans compter qu'une bonne connaissance du développement des jeunes enfants s'avère nécessaire (Cook, 2004; Keilty et al., 2009). De plus, ils considèrent que les informations en provenance des parents peuvent être biaisées. Certains intervenants mentionnent devoir diversifier les sources de collecte de données pour s'assurer de la justesse de l'évaluation (Keilty et al., 2009).

Malgré ces défis, il demeure que l'utilisation de l'évaluation authentique en petite enfance s'avère être une pratique recommandée en intervention précoce (Keilty et al., 2009; Meisels et al., 2010). Dans cet ordre d'idées, notons que l'évaluation authentique concorde avec plusieurs exigences et caractéristiques de l'évaluation psychoéducative.

L'évaluation authentique en convergence avec la psychoéducation

Observation et vécu partagé. D'abord, l'évaluation authentique rejoint les notions de vécu partagé et d'observation participante qui permettent au psychoéducateur de définir les capacités adaptatives et les difficultés de l'individu en interaction avec son environnement (OPQ, 2013). Ce partage de vécu est au cœur des procédures associées à l'évaluation authentique. En ce sens, l'évaluateur peut observer en retrait ou participer aux jeux initiés par l'enfant ainsi qu'aux différentes activités routinières (collation, repas, ...). Cette implication de l'évaluateur vise

à multiplier les occasions offertes à l'enfant afin qu'il témoigne de ses habiletés ou de ses connaissances. Ainsi, l'évaluation authentique rejoint les propos de Puskas et al. (2012) quant à la grande utilité du partage de vécu pour dégager un portrait complet de la personne dans lequel l'engagement de l'évaluateur peut se moduler selon les besoins. D'ailleurs, les psychoéducateurs sont reconnus pour leur capacité à dresser un portrait de l'adaptation d'un enfant dans son quotidien à partir d'informations parfois impossibles à recueillir en contexte d'entrevue ou d'évaluation standardisée (OPPQ, 2011). De plus, ce portrait se rattache à un des aspects fondamentaux de la psychoéducation selon Renou (2014) : la conception d'une personne en difficulté selon un modèle interactionniste.

Conception d'une personne en difficulté (modèle interactionniste).

L'évaluation authentique permet de traiter des éléments centraux de ce modèle interactionniste soit l'interaction et la convenance. En effet, l'évaluation authentique cible les habiletés nécessaires (le potentiel adaptatif) à l'interaction de l'enfant avec son quotidien physique et social (le potentiel expérientiel). Sur le plan de la convenance, les items des évaluations authentiques hiérarchisés du plus facile au plus difficile sont en nombre suffisant pour cibler des améliorations à petite échelle (Bagnato et al., 2010). Par exemple, une habileté telle que « se tient en équilibre en position assise » sera constituée de plusieurs items suivant la trajectoire développementale d'un enfant. Ces items seraient : 1) garde la tête droite par rapport à la ligne médiane en position assise avec appui; 2) maintient la position assise en s'appuyant sur les mains; 3) reprend une position assise droite et stable après s'être penché vers la gauche, vers la droite et vers l'avant; [...]; 6) passe de la position assise à la position à quatre pattes (Bricker, 2006). Il est donc possible de déceler les habiletés émergentes, surtout pour les enfants présentant des incapacités sévères (Bricker, 2002). Ces habiletés émergentes, ou défis adaptatifs, pourront alors devenir des cibles d'intervention possédant un niveau de convenance optimal comme défini par Renou (2014). Prendre en considération la convenance fait partie inhérente du savoir-faire des psychoéducateurs et s'attache par le fait même au respect de l'éthique professionnelle.

Éthique professionnelle. L'éthique professionnelle en psychoéducation englobe toutes les dimensions du savoir : savoir-être, savoir-faire, savoir (Renou, 2014). Sous l'angle du savoir-faire et du savoir, il importe que l'acquisition et la mise à jour des connaissances du psychoéducateur s'appuient sur des données probantes. Le lien clair entre les standards des meilleures pratiques en évaluation à la petite enfance et les caractéristiques des évaluations authentiques rejoint ces dimensions du savoir et du savoir-faire. De surcroît, les outils d'évaluation authentique présentent des qualités psychométriques qui en font des mesures d'évaluation du développement de l'enfant valides et fidèles. Par exemple, sur le plan la fidélité interjuges, le *Teaching Strategies GOLD®* assessment system (GOLD®; Lambert, Kim., Taylor et McGee, 2010) ainsi que l'*Assessment Evaluation Intervention System* (AEPS; Bricker, 2002) présentent respectivement, pour l'ensemble des domaines de développement, des corrélations supérieures à $r = 0,80$ (Lambert et al., 2015; Macy et al., 2005). Le *Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS)* obtient des degrés d'accord interjuges variant de 71 à 99 % (Downer et al., 2010). En ce qui concerne la validité convergente, les corrélations sont positives et modérées pour l'AEPS avec le *Battelle Developmental Inventory*

(Newborg, Stock, Wnek, Guidubaldi et Svinicki, 1984, 1988), $r = 0,65$, $p < 0,05$, et avec le *Survey Form of the Vineland Adaptive Behavior Scales* (Sparrow, Balla et Cicchetti, 1984), $r = 0,52$, $p < 0,05$ (Macy et al., 2005) ainsi que pour le GOLD® avec le *Bracken School Readiness Assessment* (Bracken, 2002; Lambert et al., 2015). Également, différents outils d'évaluation authentique présentent une solide cohérence interne tels que le *Learning Through Relating Child Assets Record* (Moreno et Klute, 2011) et l'AEPS (Bricker, Bailey et Slentz, 1990).

Sur le plan du savoir-être, des attitudes de considération et d'empathie sont inhérentes à la pratique psychoéducative. Le psychoéducateur veut saisir réellement le vécu expérientiel du point de vue de l'autre, dans le cas présent, le vécu de l'enfant en situation d'évaluation. Les qualités reconnues à l'évaluation authentique sont : l'universalité, la pertinence, la sensibilité et l'authenticité. Ces qualités concordent avec ce savoir-être psychoéducatif. De plus, le Code de déontologie (OPPQ, 2017, p. 1) stipule dans son préambule que :

Le psychoéducateur accorde une importance primordiale à préserver, soutenir et promouvoir la dignité de toute personne, particulièrement de celles en situation de dépendance et de vulnérabilité. Il tient compte, dans ses actions, de l'unicité et des capacités de changement et de développement de la personne.

Or, l'évaluation authentique s'inscrit clairement dans cette préoccupation de témoigner de l'unicité des jeunes enfants à risque ou présentant des incapacités en interaction avec leur milieu. Ainsi, l'évaluation psychoéducative et l'évaluation authentique visent toutes deux l'accès au réel potentiel de l'enfant en collaboration avec ce dernier et ses proches.

Collaboration. L'importance de la collaboration avec les familles et les autres professionnels font partie des points de convergence entre l'évaluation authentique et l'évaluation psychoéducative. En évaluation authentique, des moyens concrets sont mis en place afin de recueillir de façon systématique les informations auprès des proches : formulaire à compléter par les parents, entrevue avec la famille (Bricker, 2002, 2006). Concrètement, ces moyens permettent aux parents de partager leurs connaissances sur le développement de leur enfant, ce qui s'avère une réelle reconnaissance de la valeur de leurs propos. De plus, l'utilisation d'un langage écrit et verbal accessible pour tous facilite le partage des connaissances et des responsabilités avec les autres professionnels ainsi qu'avec la famille (Bagnato et Hsiang Yeh, 2006). Par ailleurs, le fait que l'évaluation authentique se réalise en milieu naturel permettrait aux parents de mieux saisir l'ensemble du processus d'évaluation et influencerait positivement leur engagement (Keilty et al., 2009). Comme le conclut Hannon (2000), l'évaluation authentique permet des rapports plus harmonieux entre les professionnels et les parents. Cette qualité des rapports est essentielle en accompagnement psychoéducatif. D'ailleurs, Gendreau (1993) a consacré un ouvrage complet sur la collaboration parent-éducateur et considère les parents comme des coanimateurs du processus de réadaptation dans la structure d'ensemble de son modèle (Gendreau, 2001).

Conclusion

Il importe de rappeler ici que les bonnes pratiques psychoéducatives rattachent l'évaluation à la planification de l'intervention (OPPQ, 2013). Dans son ouvrage *L'identité professionnelle des psychoéducateurs*, Renou (2014) se questionne quant aux impacts de la place grandissante que prend l'opération d'évaluer, entre autres raisons, l'arrivée du projet de loi no 21. D'une part, il met en lumière une possible diminution de l'utilisation de l'évaluation fonctionnelle, dont les caractéristiques se comparent en bien des points aux évaluations authentiques. D'autre part, il relève que l'évaluation normative semble prendre de plus en plus place en tant que finalité sans objectif de soutenir l'intervention. Or, ces propos de Renou qui sont appuyés par des travaux récents (Daigle et al., 2018a; Daigle et al., 2018b) font écho aux insatisfactions sous-jacentes à la naissance de l'évaluation authentique. Par conséquent, il nous semble primordial de continuer à réfléchir aux possibles conséquences du délaissement de l'évaluation fonctionnelle sous l'angle de la spécificité de la pratique psychoéducatrice, de la rigueur professionnelle et de l'éthique.

Cette réflexion pourrait aussi s'attarder à l'utilisation de l'évaluation authentique, dans le domaine de l'évaluation des retards de développement en concordance avec les fondements de la psychoéducation et les meilleures pratiques en intervention précoce. Il serait pertinent de se pencher sur la disponibilité de tels outils en langue française. Sauf erreur, peu d'outils d'évaluation authentique sont disponibles en français et ceux qui le sont ne permettent pas actuellement de déterminer l'admissibilité aux services spécialisés (OPPQ, 2013), d'où la nécessité de remédier à cette situation.

Au final, le vécu partagé, ce partage d'une expérience entre l'aidé et le psychoéducateur qui s'insère dans le quotidien, est ce qui rend toujours spécifique l'action psychoéducatrice (Lemay, 1990). Cette façon de vivre la profession donne sa couleur à l'identité professionnelle du psychoéducateur. Revenir aux fondements de la psychoéducation, le vécu partagé, la compréhension de l'adaptation humaine sous l'angle de l'interaction avec son environnement ne signifie pas revenir en arrière, mais plutôt aller vers l'avant. Dans un contexte où les pressions économiques influent parfois sur la pratique, où l'efficacité et l'efficience se veulent être le mot d'ordre, l'évaluation ne peut être une fin en soi. Il importe que les psychoéducateurs ne se limitent pas à l'évaluation normative. Pour l'ensemble de ces raisons, les psychoéducateurs pourraient privilégier l'utilisation de l'évaluation authentique en petite enfance et l'envisager également pour d'autres clientèles.

Pour terminer, la recension des écrits de cet article présente des limites et des forces. La recension s'est limitée à des documents de langues française et anglaise, publiés entre 2000 et 2017 et révisés par les pairs. De ce fait, elle n'a pas permis de repérer toutes les publications en incluant la littérature grise ou non publiée. Il demeure qu'elle a été réalisée de façon rigoureuse (pourcentage d'accords entre les examinateurs et atteinte de consensus pour les divergences). De surcroît, un nombre considérable d'articles a été retenu permettant de circonscrire la notion d'évaluation authentique.

Références

- Bagnato, S. et Hsiang Yeh, H. (2006). High stakes testing with preschool children: Violation of professional standards for evidence based practice in early childhood intervention. *KEDI Journal of Educational Policy*, 3(1), 23-43.
- Bagnato, S. J. (2005). The authentic alternative for assessment in early intervention: An emerging evidence-based practice. *Journal of Early Intervention*, 28(1), 17-22. doi: 10.1177/105381510502800102
- Bagnato, S. J., Goins, D. D., Pretti-Frontczak, K. et Neisworth, J. T. (2014). Authentic assessment as 'best practice' for early childhood intervention: National consumer social validity research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(2), 116-127. doi: 10.1177/0271121414523652
- Bagnato, S. J. et Macy, M. (2010). Authentic assessment in action: A «R-E-A-L» solution. *NHSA Dialog*, 13(1), 42-45. doi: 10.1080/15240750903458121
- Bagnato, S. J., McLean, M., Macy, M. et Neisworth, J. T. (2011). Identifying instructional targets for early childhood via authentic assessment: Alignment of professional standards and practice-based evidence. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 243-253. doi: 10.1177/1053815111427565
- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T. et Pretti-Frontczak, K. (2010). *Linking authentic assessment & early childhood intervention best measure for best practices*. (2^e éd.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bayley, N. (1993). *Bayley scales of infant development* (2^e éd.). San Antonio, TX: The Psychological Corp.
- Bégin, J.-Y., Massé, L., Couture, C. et Villeneuve, M. (2018). Portrait de la pratique évaluative des troubles du comportement des psychoéducateurs dans les écoles primaires au Québec. *Revue de psychoéducation*, 47(1). doi: 10.7202/1046772ar
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bluteau, J. (2013). L'observation une méthode privilégiée en sciences humaines. Dans J., Pronovost, M., Caouette et J., Bluteau (dir.), *L'observation psychoéducative : concepts et méthode* (p. 19-33). Montréal, QC : Béliveau éditeur.
- Bracken, B. A. (2002). *Bracken school readiness assessment*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Bricker, D., Bailey, E. J. et Slentz, K. (1990). Reliability, validity, and utility of the evaluation and programming system: For infants and young children (EPS-I). *Journal of Early Intervention*, 14(2), 147-160. doi: 10.1177/105381519001400204.
- Bricker, D. (2002). *Assessment evaluation and programming system for infants and children* (2^e éd.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bricker, D. (2006). *Programme EIS évaluation intervention suivi*. Traduction et adaptation auprès d'une clientèle québécoise sous la direction de C. Dionne en collaboration avec C.-A. Tavarès et C. Rivest. Montréal, QC : Chenelière éducation.
- Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle et en Trouble Envahissant du Développement de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec – Institut Universitaire [CRDITED MCQ-IU]. (2015). *Revue systématique - Les outils d'évaluation du développement des enfants de 2 à 5 ans : guide de pratique*. Trois-Rivières, QC : Auteur.
- Cook, R. J. (2004). Embedding assessment of young children into routines of inclusive settings: A Systematic planning approach. *Young Exceptional Children*, 7(3), 2-11. doi: 10.1177/109625060400700301.

- Cummings, M. E., Davies, P. T. et Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process: Theory, research, and clinical implications*. New York, NY: Guilford Press.
- Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018a). Le vécu partagé, une notion fondatrice qui appelle un consensus à actualiser. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 111-133. doi: 10.7202/1046774ar
- Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018b). Spécificité identitaire, usage du vécu partagé et exercice contemporain de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 135-156. doi: 10.7202/1046775ar.
- de Sam Lazaro, S. L. (2017). The importance of authentic assessments in eligibility determination for infants and toddlers. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 88-105. doi: 10.1177/1053815116689061.
- Dichtelmiller, M. L. et Ensler, E. L. (2004). *Infant/toddler assessment: One program's experience*. Reperé à www.journal.naeyc.org/btj/200401.
- Division for Early Childhood [DEC]. (2014). *DEC Recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. Repéré à <http://www.dec-sped.org/recommendedpractices>.
- Douville, L. et Bergeron, G. (2015). *L'évaluation psychoéducative : l'analyse du potentiel adaptatif de la personne*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. et Pianta, R. C. (2010). The individualized classroom assessment scoring system (inclass): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.08.004
- Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement [FQCRDITED]. (2015). *Guide de pratique. L'intervention précoce auprès des enfants de 2 à 5 ans présentant un retard global de développement*. Montréal, QC : Auteur.
- Freeman, N. et Brown, M. (2008). An authentic approach to assessing pre-kindergarten programs: Redefining readiness. *Childhood Education*, 84(5), 267-273. doi: 10.1080/00094056.2008.10523023
- Gao, X. et Grisham-Brown, J. (2011). The use of authentic assessment to report accountability data on young children's language, literacy and pre-math competency. *International Education Studies*, 4(2), 41-53. doi: <http://dx.doi.org/1005539/ies.v4n2p41>
- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psycho-éducative : solution ou défi*. Paris, France : Fleurus.
- Gendreau, G. (1993). *Briser l'isolement entre jeune en difficulté, éducateurs et parents*. Montréal, QC : Sciences et culture.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, QC : Éditions Sciences et culture.
- Grisham-Brown, J., Hallam, R. et Brookshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children's progress toward early learning standards. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 45-51. doi: 10.1007/s10643-006-0106-y
- Hallam, R., Grisham-Brown, J., Gao, X. et Brookshire, R. (2007). The effects of outcomes-driven authentic assessment on classroom quality. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, 9(2).
- Hallam, R. A., Lyons, A. N., Pretti-Frontczak, K. et Grisham-Brown, J. (2014). Comparing apples and oranges: The mismeasurement of young children through the mismatch of assessment purpose and the interpretation of results. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(2), 106-115. doi: 10.1177/0271121414524283
- Hannon, J. H. (2000). Learning to like matthew. *Young Children*, 55(6), 24-28.

- Harris, M. E. (2009). Implementing portfolio assessment. *Young Children*, 64(3), 82-85.
- Hebbeler, K. et Rooney, R. (2009). Accountability for services for young children with disabilities and the assessment of meaningful outcomes: The role of the speech-language pathologist. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(4), 446-456. doi: 1 0.1044/0161-1461(2009/08-0025)
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004)
- Johnson-Martin, N.M., Attermeier, S. et Hacker, B. (1990). *North carolina curriculum for preschoolers 2 to 5 years old*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Keilty, B., LaRocco, D. J. et Casell, F. B. (2009). Early interventionists' reports of authentic assessment methods through focus group research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 244-256. doi: 10.1177/0271121408327477
- Kim, D.-H., Lambert, R. G. et Burts, D. C. (2013). Evidence of the validity of teaching strategies GOLD® assessment tool for english language learners and children with disabilities. *Early Education and Development*, 24(4), 574-595. doi: 10.1080/10409289.2012.701500
- Lambert, R. G., Kim, D.-H. et Burts, D. C. (2015). The measurement properties of the teaching strategies GOLD® assessment system. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 49-63. doi: 10.1080/03004430.2014.992426
- Lambert, R. G., Kim, D.-H., Taylor, H., & McGee, J. R. (2010). *Technical manual for the Teaching Strategies GOLD™ assessment system*. Charlotte, NC: Center for educational measurement and evaluation. Repéré à <http://ceme.uncc.edu/sites/ceme.uncc.edu/files/media/pdfs/Technical%20Manual%20for%20Gold%20System.pdf>.
- Lemay, M. (1990). L'éducateur face à la psychopathologie de la vie quotidienne. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 19(2), 101-115.
- Macy, M. et Bagnato, S. J. (2010). Keeping it «R-E-A-L» with authentic assessment. *NHSA Dialog*, 13(1), 1-20. doi: 10.1080/15240750903458105
- Macy, M. et Bagnato, S. J. (2013). The authentic alternative for assessment in early childhood intervention Dans D. H. Saklofske, C. R. Reynolds, V. L. Schwean, D. H. Saklofske, C. R. Reynolds et V. L. Schwean (dir), *The Oxford handbook of child psychological assessment*. (p. 671-682). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Macy, M., Bagnato, S. J., Macy, R. S. et Salaway, J. (2015). Conventional tests and testing for early intervention eligibility: Is there an evidence base? *Infants & Young Children*, 28(2), 182-204. doi: 10.1097/iyc.0000000000000032
- Macy, M. G., Bricker, D. D. et Squires, J. K. (2005). Validity and reliability of a curriculum-based assessment approach to determine eligibility for part C services. *Journal of Early Intervention*, 28(1), 1-16. doi: 10.1177/105381510502800101
- Macy, M. et Hoyt-Gonzales, K. (2007). A linked system approach to early childhood special education eligibility assessment. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 40-44.
- Macy, M., Thorndike-Christ, T. et Lin, Y.-C. (2010). Parental reports of perceived assessment utility: A comparison of authentic and conventional approaches. *Infants & Young Children*, 23(4), 286-302. doi: 10.1097/IYC.0b013e3181f1ec1b
- Magerotte, G., Willaye, É., Forget, J. et Rivard, M. (2010). *Intervention comportementale clinique : se former à l'A.B.A.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- McCrary, D., Brown, D. L., Dyer-Sennette, J. et Morton, T. (2017). Response to intervention and authentic assessment. *Dimensions of Early Childhood*, 45(1), 30-38.
- Meisels, S. J., Wen, X. et Beachy-Quick, K. (2010). Authentic assessment for infants and toddlers: Exploring the reliability and validity of the ounce scale. *Applied Developmental Science*, 14(2), 55-71. doi: 10.1080/10888691003697911

- Moreno, A. J. et Klute, M. M. (2011). Infant-toddler teachers can successfully employ authentic assessment: The learning through relating system. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 484-496. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.02.005
- National Association for Education of Young Children et National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (2003). *Early childhood curriculum assessment and program evaluation*. National Association for Education of Young Children. Repéré à <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/pscscope.pdf>
- Neisworth, J. T. et Bagnato, S. J. (2004). The mismeasure of young children. *Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal of Early Childhood Intervention*, 17(3), 198-212.
- Newborg, J., Stock, J., Wnek, L., Guidubaldi, J. et Svinicki, J. (1984). *Battelle developmental inventory: Examiner's manual*. Dallas, TX: DLM/Teaching Resource.
- Newborg, J., Stock, J., Wnek, L., Guidubaldi, J. et Svinicki, J. (1988). *Battelle developmental inventory: Examiner's manual*. Dallas, TX: DLM/Teaching Resource.
- Notari-Syverson, A. et Losardo, A. (2004). What assessment means to early childhood educators. *Exchange*, 159, 72-75.
- Odom, S. L., Buysse, V. et Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. doi: 10.1177/1053815111430094
- Office des professions du Québec [OPQ]. (2013). *Le projet de loi 21, des compétences professionnelles partagées en santé mentale et en relations humaine, la personne au premier plan*. Québec, QC : Gouvernement du Québec
- Ordre des psychoéducateurs et psycho-éducatrices du Québec [OPPQ]. (2009). *Guide d'évaluation psychoéducative*. Montréal, QC : Auteur.
- Ordre des psychoéducateurs et psycho-éducatrices du Québec [OPPQ]. (2010). *Profil des compétences*. Montréal, QC : Auteur.
- Ordre des psychoéducateurs et psycho-éducatrices du Québec [OPPQ]. (2011). *Le psychoéducateur en santé mentale*. Montréal, QC : Auteur.
- Ordre des psychoéducateurs et psycho-éducatrices du Québec [OPPQ]. (2013). *Évaluation du retard de développement : lignes directrices*. Montréal, QC : Auteur.
- Ordre des psychoéducateurs et psycho-éducatrices du Québec [OPPQ]. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices*. Montréal, QC : Auteur.
- Ordre des psychoéducateurs et psycho-éducatrices du Québec [OPPQ]. (2015). *Précisions sur la notion de contribution dans le cadre d'une évaluation psychoéducative (projet de loi 21)*. Montréal, QC : Auteur.
- Ordre des Psychoéducateurs et Psycho-éducatrices du Québec. (2017). *Tableau des membres* [ensemble de données]. Repéré à <http://www.ordrepsed.qc.ca/fr/grand-public/tableau-des-membres/>
- Pronovost, J., Caouette, M. et Bluteau, J. (2013). *L'observation psychoéducative : concepts et méthode*. Montréal, QC : Béliveau éditeur.
- Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D. et Mailloux, C. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif : vécu partagé et partage du vécu*. Montréal, QC : Béliveau éditeur.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal, QC : Sciences et culture.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs : une analyse, une conception, une histoire*. Montréal, QC : Béliveau éditeur.
- Roid, G. H. (2003). *Stanford-binet intelligence scales, fifth edition, examiner's manual*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

- Seitz, H. et Bartholomew, C. (2008). Powerful portfolios for young children. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 63-68. doi: 10.1007/s10643-008-0242-7.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A. et Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland adaptive behavior scales: Interview edition survey form manual* (2^e éd.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Uys, K. et Alant, E. (2004). Play-based assessment of communication-related skills in young children with disabilities: *The validation of an assessment tool. Perspectives in Education*, 22(2), 115-128.