

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**PERCEPTION ET VALIDATION SOCIALE DE L'ÉVALUATION
COMPLÉMENTAIRE *DATA MODEL SKILL CHECKLIST* EN CONTEXTE
D'INTERVENTION COMPORTEMENTALE INCLUSIVE QUÉBÉCOISE**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
LOUIS-JUNIOR BAILLARGEON**

FÉVRIER 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

Direction de recherche :

Annie Paquet

Prénom et nom

Directrice de recherche

Carmen Dionne

Prénom et nom

Codirectrice de recherche

Comité d'évaluation :

Annie Paquet

Prénom et nom

Directeur ou codirecteur de recherche

Michel Rousseau

Prénom et nom

Évaluateur

Marianne Paul

Prénom et nom

Évaluateur

Sommaire

La mise en place d'interventions spécialisées dès le plus jeune âge est considérée essentielle afin de tendre vers une meilleure adaptation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) et de leur famille. C'est pourquoi, depuis 2003, les établissements de santé et de services sociaux offrent des services adaptés aux besoins de ces enfants. Le programme d'intervention comportementale intensive (ICI) s'adresse aux enfants âgés de 0 à 5 ans ayant reçu un diagnostic de TSA. Dans le cadre de ce programme, les intervenants offrent de 12 à 20 heures de stimulation par semaine, le plus souvent dans le milieu de garde que fréquente l'enfant.

Dans le contexte du programme d'ICI, il est nécessaire d'individualiser les interventions en fonction des forces et des besoins de chacun des enfants. Les intervenants désirant planifier de telles interventions ont donc recours à des outils d'évaluation afin d'obtenir un portrait de l'enfant et, ainsi, guider le choix des objectifs les plus pertinents pour lui. Or, la majorité des instruments traditionnels utilisés ne sont pas liés directement à des curriculums établis. Cela rend parfois difficile le lien entre les résultats de l'évaluation et l'identification des objectifs à poursuivre. De plus, les habiletés évaluées ne sont pas nécessairement des habiletés fonctionnelles pouvant être la cible des interventions. Afin de faire face à ces défis, il est proposé d'avoir recours à des évaluations authentiques. Ces instruments s'appuient sur les pratiques reconnues en intervention précoce et considèrent les routines et activités quotidiennes du jeune enfant, ainsi que ses forces, ses intérêts et ses habiletés. Parmi les outils authentiques disponibles se trouve le *Programme EIS : Évaluation, intervention, suivi auprès des jeunes enfants de 0 à 6 ans (2^e édition)* (Bricker, 2006a; 2006b; 2008). Ce programme comporte différentes composantes, dont une évaluation authentique du développement de l'enfant permettant d'y associer directement des objectifs d'intervention, de même que le suivi des apprentissages de l'enfant. Afin de s'assurer de considérer les particularités propres au TSA, certains auteurs suggèrent que des items puissent porter plus spécifiquement sur les caractéristiques autistiques. Pour cette raison, Schwartz *et al.* (2017), dans le cadre de leur modèle d'intervention comportementale intensive inclusive, ont développé un instrument d'évaluation portant sur des habiletés plus spécifiques au TSA chez les enfants, le *DATA Model Skills Checklist*.

Cet outil est utilisé de façon complémentaire à l'EIS (2^e éd). Il utilise d'ailleurs le même système de cotation.

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, une traduction française du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), à utiliser en complémentarité avec le programme *EIS : Évaluation, intervention et suivi auprès des jeunes enfants de 0 à 6 ans (2^e édition)* (Bricker, 2006a; 2006b; 2008), fera l'objet d'évaluation par des experts et des utilisateurs. Plus précisément, le présent projet vise à documenter soit 1) la perception l'outil d'évaluation par les utilisateurs; 2) la perception face au contenu de l'outil d'évaluation par les experts ; 3) la validité sociale de la version traduite et adaptée du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017).

Ce mémoire est l'une des premières études, à notre connaissance, à porter sur la validation sociale du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). Les résultats, en plus de fournir des pistes d'amélioration, semblent supporter l'utilisation de cet outil au sein des programmes d'ICI et tendent à démontrer que son utilisation, en complémentarité de l'EIS (Bricker, 2006a; 2006b; 2008), correspond aux critères d'évaluation dites authentiques.

Table des matières

Sommaire	i
Liste des tableaux.....	vii
Remerciements.....	ix
Introduction.....	1
Problématique et cadre conceptuel	3
Problématique	4
Les orientations ministérielles	9
L'intervention précoce auprès des jeunes présentant un TSA	10
L'intervention comportementale intensive (ICI)	10
Les interventions naturalistes, développementales et comportementales.....	14
La participation des parents et des proches à l'intervention	15
L'évaluation	15
L'évaluation à des fins d'intervention	15
Insatisfaction face aux tests conventionnels	16
Des outils de choix.....	19
Le DATA Model Skills Checklist (Schwartz et al., 2017)	22
Cadre conceptuel.....	24
Traduction et adaptation transculturelle.....	25
Évaluation de l'apparence et du contenu d'outils d'évaluation	25
Validité sociale.....	27
L'évaluation authentique	28
Objectifs	32
Méthode	34
Considérations éthiques	35

Participants.....	35
Experts	35
Utilisateurs	37
Instruments.....	39
Collecte de données	41
Plan d’analyse	42
Résultats.....	43
Perception des experts.....	44
Appréciation de la grammaire, des mots et des expressions.....	44
Pertinence.....	55
Clarté.....	63
Nécessité	72
Portrait de l’utilisation	79
Perception des utilisateurs.....	81
Validité sociale.....	83
Authenticité.....	84
Collaboration.....	85
Pertinence ou données probantes	85
Multifactoriel	86
Sensibilité.....	87
Universalité	87
Utilité	88
Commentaires portant sur la validité sociale	89
Discussion.....	93
Perception des experts.....	94

Appréciation de la grammaire, des mots et des expressions.....	94
Pertinence.....	95
Clarté.....	97
Nécessité.....	98
Perception des utilisateurs.....	100
Utilisation.....	101
Forces.....	105
Défis.....	106
Améliorations.....	106
Validité sociale.....	107
Conclusion.....	114
Recommandations et des pistes de réflexion.....	116
Références.....	119
Appendice A.....	132
Appendice B.....	135
Appendice C.....	139
Appendice D.....	143
Appendice E.....	154

Liste des tableaux

Tableaux

Tableau 1 Huit normes en évaluation des enfants.....	31
Tableau 2 Caractéristiques des participants	37
Tableau 3 Caractéristiques des participants	38
Tableau 4 Appréciation de l'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions pour les items du domaine adaptatif	45
Tableau 5 Propositions de modification domaine Adaptatif.....	46
Tableau 6 Appréciation de l'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions pour le domaine des fonctions exécutives	47
Tableau 7 Propositions de modification domaine des fonctions exécutives.....	48
Tableau 8 Appréciation de l'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions pour le domaine cognitif.....	49
Tableau 9 Propositions de modification domaine cognitif	50
Tableau 10 Appréciation de l'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions pour le domaine communication	51
Tableau 11 Propositions de modification domaine communication	52
Tableau 12 Appréciation de l'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions pour le domaine social.....	53
Tableau 13 Appréciation de l'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions pour le domaine jeu	54
Tableau 14 Propositions de modification domaine jeu	55
Tableau 15 Le domaine adaptatif en fonction de la pertinence	56
Tableau 16 Les fonctions exécutives en fonction de la pertinence	57
Tableau 17 Le domaine cognitif en fonction de la pertinence	59
Tableau 18 La communication en fonction de la pertinence	60
Tableau 19 Le domaine social en fonction de la pertinence	61

Tableau 20 Le domaine jeu en fonction de la pertinence.....	62
Tableau 21 Le domaine adaptatif en fonction de la clarté	64
Tableau 22 Le domaine fonctions exécutives en fonction de la clarté	66
Tableau 23 Le domaine cognitif en fonction de la clarté.....	68
Tableau 24 Le domaine communication en fonction de la clarté	69
Tableau 25 Le domaine social en fonction de la clarté.....	70
Tableau 26 Le domaine jeu en fonction de la clarté	72
Tableau 27 Le domaine adaptatif en fonction de la nécessité pour représenter le construit	73
Tableau 28 Le domaine fonctions exécutives en fonction de la nécessité pour représenter le construit.....	74
Tableau 29 Le domaine cognitif en fonction de la nécessité pour représenter le construit	75
Tableau 30 Le domaine communication en fonction de la nécessité pour représenter le construit.....	76
Tableau 31 Le domaine social en fonction de la nécessité pour représenter le construit	77
Tableau 32 Le domaine jeu en fonction de la nécessité pour représenter le construit....	78
Tableau 33 Source ayant permis de faire connaître l’outil	80
Tableau 34 Fins visées par les intervenants lors de l’utilisation de l’Évaluation DATA Model Skills Checklist (Schwartz et al., 2017).....	81
Tableau 35 La désirabilité ou acceptabilité.....	84
Tableau 36 L’authenticité	84
Tableau 37 Collaboration.....	85
Tableau 38 Données probantes	86
Tableau 39 Multifactoriel.....	86
Tableau 40 Sensibilité.....	87
Tableau 41 Universalité	88
Tableau 42 Utilité.....	89

Remerciements

De prime abord, je tiens remercier tout particulier aux irremplaçables codirectrices de ce mémoire, les professeures Annie Paquet et Carmen Dionne, pour leur support inconditionnel, leurs judicieux conseils, leur rigueur incontestable, ainsi que pour la transmission de cette passion pour la démarche scientifique. Annie, Carmen, merci ! Merci d'avoir contribué à alimenter mes réflexions. Merci pour votre exigence stimulante. Merci pour votre aide, votre temps, votre supervision. Merci de m'avoir si bien accompagné dans cette belle initiation au monde scientifique que fut la rédaction de ce mémoire.

Je tiens également à souligner la collaboration avec les différents membres des équipes de la Chaire UNESCO dépistage et évaluation du développement des jeunes enfants et du Groupe de recherche sur l'intervention précoce inclusive, qui ont su contribuer à leur manière, parfois même à leur insu, à l'aboutissement de ce projet. Je tiens à remercier Marie-Joëlle Braconnier pour son support, ses conseils et sa disponibilité. Merci également à la professeure Colombe Lemire pour la justesse de ses travaux, qui se sont avérés inspirants, et la richesse de nos échanges. Merci également à Maude Boutet pour la coordination et les conseils reçus, notamment lors des démarches d'approbation éthique et de compilation des résultats.

Merci à mes parents et mes amis qui ont cru en moi et qui ont su m'insuffler la motivation nécessaire, parfois vitale, pour mener à bien ce projet de longue haleine.

Merci également aux collaborateurs des centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) et centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS) impliqués dans la démarche. Sans votre contribution, ce projet perd tout son sens. Merci aux cheffes des services d'ICI, qui ont porté le projet auprès de leurs intervenants et qui ont grandement contribué au recrutement des participants, malgré le

contexte pandémique difficile. Pour terminer, merci aux participants qui ont accepté de participer à l'avancement des connaissances sur un outil utile à leur pratique. Prendre le temps de s'arrêter et de réfléchir à vos pratiques dans le contexte actuel fut exigeant.

Merci à tous pour votre contribution !

Introduction

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est une condition qui affecte un grand nombre d'individus. Le taux de prévalence mondiale est estimé à 65 pour 10 000 personnes (Zeidan *et al.*, 2022). Considérant les impacts possibles pour la personne et pour sa famille, l'intervention dès le plus jeune âge fait l'objet d'un large consensus (Lord *et al.*, 2022). L'intervention précoce en TSA est susceptible d'influencer la trajectoire développementale de la personne. Pour ce faire, il s'avère nécessaire de disposer d'outils d'évaluation valides et utiles qui considèrent l'ensemble du développement de l'enfant. De surcroît, il est indispensable qu'ils aient accès à des outils permettant de guider les choix relatifs à la mise en œuvre de l'intervention précoce en autisme (Gould *et al.*, 2011). Les évaluations dites authentiques sont toutes indiquées pour répondre à ce besoin. Dans le cadre de ce mémoire, l'objectif est de contribuer à documenter la perception des acteurs concernés (utilisateurs et experts) et la validité sociale d'un outil d'évaluation francophone dit authentique. Utilisé conjointement avec un outil d'évaluation du développement global de l'enfant, le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) permettrait de considérer les particularités autistiques dans l'identification de cibles d'intervention.

Le présent mémoire décrit la démarche scientifique employée afin de documenter la perception des utilisateurs et des experts de la version traduite du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), ainsi que de soutenir la validité sociale de cet outil en contexte d'intervention précoce. La démarche est présentée en six chapitres distincts, soit le cadre conceptuel, le cadre théorique, la méthode de recherche, les résultats, la discussion et, enfin, la conclusion de ce mémoire.

Problématique et cadre conceptuel

Le présent chapitre porte sur la mise en contexte du projet. Il présente la problématique et le cadre conceptuel qui soutiennent la pertinence de l'étude et permet de définir les principaux concepts utilisés.

Problématique

Pour le présent mémoire, le terme Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) est retenu au lieu de l'autisme. Cette terminologie est cohérente avec celle retenue dans les services du réseau de la santé et des services sociaux et représente mieux la diversité des formes que peut prendre cette condition. Les caractéristiques sont multiples et leur intensité variable.

Alors que le taux de prévalence mondial du TSA est estimé à 65 pour 10 000 personnes (Zeidan *et al.*, 2022), l'Agence de la santé publique du Canada révèle une prévalence d'un enfant sur 66 ayant un TSA chez les 5 à 17 ans (2018). Cette prévalence présente un ratio variant d'une fille pour 4 garçons (Zeidan *et al.*, 2022) à une fille pour 3 garçons (Loomes *et al.*, 2017). Selon le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), une augmentation de la prévalence du TSA est observée au Québec comme partout dans le monde depuis les années 2000. Cette augmentation de 850 % entre 2001 et 2015 crée une pression considérable sur les services offerts par le réseau public (MSSS, 2017). Considérant la grande hétérogénéité des profils des personnes ayant un TSA et des réalités familiales, le réseau public doit adapter l'offre de services afin de desservir une vaste gamme de profils de personnes ayant un TSA et leurs familles.

Dans le document *Vers une meilleure intégration des soins et des services pour les personnes ayant une déficience*, le MSSS (2017) présente le cadre de référence des services offerts. Ce document adhère à la définition du TSA présentée dans le DSM-5 (APA, 2013). En effet, le manuel de référence diagnostique énonce deux critères essentiels au diagnostic de TSA. Le premier critère est la présentation de déficits persistants de la

communication et des interactions sociales. Il comprend des difficultés dans la réciprocité émotionnelle ou sociale, au niveau des comportements de communication (contact visuel, expression faciale, langage corporel) et au niveau du développement, du maintien et de la compréhension des relations (jeu imaginaire, socialisation, absence d'intérêt pour les pairs) (APA, 2013). Le second critère présente le caractère restreint ou répétitif des intérêts ou des activités. Ce critère peut toucher les mouvements, l'utilisation d'objets, le langage dans une perspective stéréotypée, l'inflexibilité dans les routines et l'intolérance aux changements, le caractère extrême dans l'intensité ou les intérêts, ainsi que des particularités sensorielles aux stimuli de l'environnement. Ces comportements sont notamment observables lors des routines de la vie quotidienne et lors du jeu (APA, 2013). Le DSM-5 spécifie que les symptômes doivent être présents durant la période développementale et altérer le fonctionnement de l'individu dans différentes sphères de sa vie. Les symptômes ne doivent pas être mieux expliqués par un autre trouble, tel qu'une déficience intellectuelle (DI). Une comorbidité entre le TSA et la DI serait observée dans 32 % des cas (APA, 2013; Schendel *et al.*, 2016).

Au-delà des difficultés identifiées par les critères diagnostiques, certains défis propres au TSA semblent déterminants pour l'intégration sociale future de l'enfant (Schwartz *et al.*, 2017). Malgré le fait que les manifestations précoces associées au TSA semblent être générales plutôt que spécifiques à un domaine (Johnson, 2014), certaines difficultés sont considérées des cibles d'interventions potentielles afin de favoriser le développement de l'enfant. Pour Schwartz et ses collègues (2017), ces difficultés touchent, entre autres, les domaines adaptatif, cognitif, social, de la communication et du jeu, ainsi que les fonctions exécutives.

En ce qui concerne le premier domaine identifié par Schwartz et ses collaborateurs (2017), les enfants présentant un TSA éprouvent des défis considérables sur le plan de leurs comportements adaptatifs. Ces comportements englobent leur capacité à agir de manière autonome vers l'accomplissement des tâches ainsi que leur capacité à accomplir

les obligations quotidiennes. Des difficultés à ce niveau impactent leur fonctionnement et leur autonomie (Harrison et Oakland, 2003; Kjellmer *et al.*, 2012; Ventola *et al.*, 2014).

Au point de vue des fonctions exécutives, elles jouent un rôle déterminant sur le développement de l'enfant principalement par l'entremise des apprentissages, de l'adaptation du comportement et de l'intégration des connaissances sociales (Bastard-Rosset *et al.*, 2018). Les fonctions exécutives regroupent un ensemble de capacités mentales utiles à l'être humain pour organiser, planifier, mémoriser, inhiber et contrôler des comportements, et comprendre des concepts complexes ou abstraits (Attwood, 2006; Planche *et al.*, 2002). Les enfants présentant un TSA seraient plus enclins à présenter des difficultés développementales sur trois composantes essentielles du fonctionnement exécutif, soit la mémoire de travail, la flexibilité mentale et l'inhibition (*updating, shifting, and inhibition*) (Miyake et Friedman, 2012). En ce sens, ces enfants seraient plus susceptibles de vivre des difficultés à réguler leurs pensées, leurs émotions et leurs actions pour atteindre des objectifs (Vivanti, 2019). Plus particulièrement, les difficultés associées à la flexibilité mentale auraient un impact considérable sur le développement des comportements adaptatifs de l'enfant. Ceci agit comme un prédicteur non négligeable de la socialisation future pour les enfants et les adolescents présentant un TSA (Wallace *et al.*, 2016).

Pour poursuivre, le TSA semble être également associé à des défis sur le plan cognitif. Ces difficultés développementales concernent principalement le traitement de l'information. Les personnes présentant un TSA auraient généralement une perception dichotomique des phénomènes; ces processus mentaux seraient impliqués principalement dans la résolution de tâches, rendant difficile la perception de nuances (Bastard-Rosset *et al.*, 2018; Planche *et al.*, 2002). Certaines études démontrent des lacunes chez les enfants présentant un TSA sur le plan du contrôle de l'activité cognitive et de la capacité attentionnelle. Aussi, il est parfois également démontré une déficience des systèmes de filtrage des stimuli en provenance de l'environnement chez plusieurs enfants présentant

un TSA (Bastard-Rosset *et al.*, 2018; Miyake et Friedman, 2012; Planche *et al.*, 2002). De nombreuses difficultés au plan cognitif seraient associées à des difficultés attentionnelles (Petersen et Posner, 2012). Les anomalies attentionnelles sont documentées depuis longtemps chez les personnes présentant un TSA (Allen et Courchesne, 2001; Keehn *et al.*, 2013). De surcroît, des défis sur le plan des mémoires prenant différentes formes sont documentés, mais les études présenteraient une grande variance sur ce point (Vivanti, 2019). En contrepartie, certains enfants autistes présentent de meilleures capacités mnésiques que les enfants de même âge, de même sexe et de mêmes niveaux intellectuels (Planche *et al.*, 2002). À la lumière des synthèses, Vivanti (2019) propose que l'imprévisibilité et l'hétérogénéité du développement cognitif puissent être les principales caractéristiques cognitives des personnes présentant un TSA.

Pour ce qui est de la communication, environ 25 à 30 % des enfants présentant un TSA ne parviendront pas à développer des capacités de langage expressif flexibles, spontanées et communicatives au cours de leur vie (Sandbank, 2017). En ce sens, les premières habiletés d'imitation se sont avérées prédire le diagnostic futur et le développement du vocabulaire expressif chez les nourrissons à haut risque familial (Edmunds *et al.*, 2017; Rowberry *et al.*, 2015), ainsi que la communication intentionnelle et les résultats des interventions chez les enfants d'âge préscolaire présentant un TSA (Sandbank *et al.*, 2017).

En ce qui concerne le domaine social, un répertoire réduit de comportements sociaux au cours du développement précoce limiterait l'engagement de l'enfant présentant un TSA dans les expériences sociales qui sont à la base du développement cognitif social dit « typique ». Le développement de la cognition sociale « atypique » qui en résultera à son tour limiterait les futures capacités à participer à d'autres expériences sociales, exacerbant ainsi les difficultés sur ce domaine développemental :

Contrairement aux enfants présentant un développement typique, les nourrissons présentant un diagnostic de TSA semblent diminuer leur attention

vers les yeux des gens entre 2 et 6 mois (Jones et Klin, 2013). Pendant les 18 premiers mois de leur vie, ils semblent moins sensibles à l'appel de leur nom (Miller *et al.*, 2017), moins intéressés par les scènes d'interaction sociale (Chawarska *et al.*, 2013). Ils seraient moins susceptibles d'utiliser la communication verbale et non verbale (Rozga *et al.*, 2011; Senju et Johnson, 2009). Ils seraient moins engagés socialement (Bolton *et al.*, 2012) et moins sensibles aux émotions (Hutman *et al.*, 2010). Les enfants présentant un TSA montreraient moins d'expressions de plaisir lors d'interactions sociales (Wan *et al.*, 2013). (traduction libre, Vivanti, 2019, p. 69)

Néanmoins, dans la plupart des cas, l'intérêt social serait atténué plutôt que complètement absent (Rogers *et al.*, 2012). Il est à noter que les difficultés sur ce plan peuvent ne pas devenir pleinement manifestes jusqu'à ce que les demandes sociales dépassent les capacités limitées de l'enfant ou, à l'inverse, qu'elles peuvent être masquées par des stratégies apprises (APA, 2013).

Pour terminer avec le domaine du jeu, l'attention conjointe altérée est l'une des caractéristiques les plus systématiquement documentées du TSA (Vivanti, 2019). La façon dont les jeunes enfants explorent et jouent avec des objets a également des liens théoriques avec le développement de la communication chez les jeunes enfants présentant un TSA (Baranek *et al.*, 2005). En contrepartie, certains enfants présentant un TSA démontrent de meilleures capacités visuospatiales, manipulatoires (assemblage d'objets, de puzzles) que les enfants de même âge, de même sexe et de mêmes niveaux intellectuels (Planche *et al.*, 2002).

Ainsi, le TSA affecte un ensemble d'habiletés dans différentes sphères de développement, et ce de façon précoce. Il s'avère donc de toute première importance de soutenir ces enfants et les familles dès le plus jeune âge afin d'influencer leur trajectoire de développement.

Les orientations ministérielles

Inspiré des principes directeurs du document *Un geste porteur d'avenir — Des services aux personnes présentant un trouble envahissant du développement, à leurs familles et à leurs proches* (MSSS et Petit, 2003), le Gouvernement du Québec publiait, en 2017, son plan d'action en TSA (MSSS). Les principes à la base de ces orientations ministérielles sont les suivants : la primauté des besoins et la notion de proximité, le réseau de services intégrés, ainsi que la responsabilité collective de favoriser la participation sociale des personnes. Le nouveau plan d'orientation est constitué de huit axes d'intervention, dont deux qui sont pertinentes pour le présent travail : 1) des services d'évaluation en temps opportun ; 2) des modes d'intervention qui répondent aux besoins et aux profils variés des jeunes enfants. Ces deux axes démontrent la pertinence de s'intéresser à l'évaluation des jeunes enfants présentant un TSA ainsi qu'à l'individualisation des pratiques mises en place pour soutenir leur développement optimal.

Des objectifs découlent des orientations dans le cadre du plan d'action québécois (MSSS, 2017). L'un de ses objectifs est d'assurer une évaluation globale des besoins en travaillant en interdisciplinarité et [de] déterminer les outils d'évaluation privilégiés pour la pratique des différents acteurs ». Pour ce faire, la mesure suivante est recommandée : « Effectuer l'évaluation globale des besoins dans les délais prescrits par le plan d'accès en assurant la disponibilité d'une équipe multidisciplinaire » (MSSS, 2017).

Un autre objectif est de « documenter et proposer d'autres approches basées sur les meilleures pratiques afin de diversifier l'offre de services spécialisés selon les profils et les besoins ». Ledit objectif est marqué d'une étoile pour sa priorisation lors du premier forum québécois sur le TSA et l'élaboration du *Plan d'action sur le trouble du spectre de l'autisme 2017-2022*. Il guide au quotidien les services offerts dans le réseau public comme il guidera la présente recherche. La présente recherche vise à se centrer sur les meilleures pratiques reconnues en matière d'évaluation des jeunes enfants, incluant ceux ayant un TSA.

L'intervention précoce auprès des jeunes ayant un TSA

L'intervention précoce est un ensemble de services dispensés par une équipe de professionnels visant l'amélioration du développement des jeunes enfants de 0 à 5 ans (Lemire *et al.*, 2019; Sandall *et al.*, 2005). Chez les enfants ayant un TSA, différentes interventions spécifiques, mais également des programmes globaux sont considérés comme étant des pratiques reconnues (Steinbrenner *et al.*, 2020). L'ICI compte parmi les programmes globaux reconnus les plus documentés (Leaf et McEachin, 2016) et demeure l'intervention la plus recommandée par le ministère en ce qui concerne les enfants ayant un TSA de 2003 à aujourd'hui (MSSS, 2003, 2017).

L'intervention comportementale intensive (ICI)

L'ICI se définit comme une intervention individualisée, incluant différentes procédures découlant de l'analyse appliquée du comportement. L'approche est basée sur un programme d'apprentissage et d'enseignement conçu sur mesure avec des objectifs et des moyens sélectionnés dans une perspective d'individualisation (Giroux et Giroux, 2012; Hume *et al.*, 2018; Romanczyk *et al.*, 2017; Stahmer *et al.*, 2011). L'individualisation des pratiques se veut une conception des interventions mises en place auprès des jeunes visant à tenir compte des besoins uniques, des réalités, des cadres de vie et des ressources propres à chaque enfant ainsi qu'à sa famille. Elle passe indéniablement par la sélection des objectifs, des stratégies et des contextes d'intervention que l'on retrouve au plan d'intervention (PI) (Leaf et McEachin, 2016; Lemire *et al.*, 2019).

L'objectif des programmes d'ICI est d'apprendre aux enfants ayant un TSA à adopter des comportements appropriés (Smith, 2011). L'ICI doit notamment permettre d'augmenter les interactions avec les pairs. Pour ce faire, l'évaluation des résultats doit reposer sur des indices généraux de fonctionnement social, tels que la réduction des principales caractéristiques du TSA limitant les interactions sociales ainsi que l'augmentation de la qualité des amitiés et des relations avec les membres de la famille

(Smith *et al.*, 2007). Les comportements ciblés comprennent donc une gamme de caractéristiques associées au TSA dans le but d'améliorer le fonctionnement général de l'enfant au quotidien et d'accroître l'accès à des environnements inclusifs, comme les classes d'enseignement dites « normales » (Smith, 2011). Le programme vise également à apprendre aux enfants ayant un TSA des habiletés adaptatives, comme la communication et la socialisation, tout en réduisant l'émission de comportements problématiques (Smith, 2011).

Ce type d'approche inclut l'utilisation de renforcement positif afin de garder l'enfant motivé à apprendre (Giroux et Giroux, 2012). Bien que les procédés de renforcement soient à la base du programme depuis sa création (Lovaas, 1987), un nombre croissant de stratégies semblent pertinentes et reconnues à la mise en œuvre du programme (Dionne *et al.*, 2019). Dans le cadre du projet *Développement et transfert de connaissances du programme d'intervention comportementale intensive : concilier meilleures pratiques et transférabilité en situation réelle*, Dionne et ses collègues (2019) ont recensé 17 stratégies d'intervention pouvant être pertinentes à l'ICI québécois. Notons entre autres les suivantes : l'analyse de tâches, le délai d'attente, l'enseignement à la communication fonctionnelle, l'enseignement des habiletés sociales, les essais distincts, l'évaluation fonctionnelle, l'extinction, l'incitation. Ces interventions passent d'un volet plus individualisé, tel qu'il est le cas pour l'enseignement pas essais distincts, à un volet plus inclusif pouvant être réalisé dans les routines quotidiennes de l'enfant, tel qu'il serait le cas pour l'enseignement incident (Dionne *et al.*, 2019; Paquet *et al.*, 2018).

Au Québec, les orientations et le plan d'action ministériels précisent que l'intervention de type ICI peut être offerte dans plusieurs contextes. Le MSSS (2003) recense entre autres l'environnement familial, les écoles, les centres de réadaptation et les milieux de garde. Cela correspond aux recommandations basées sur les bonnes pratiques voulant que l'intervention prenne place dans différents environnements. En ce sens, les apprentissages sont généralisés dans différents contextes de vie, tels que le domicile, le milieu de garde

ou, subséquemment, l'école (Hume *et al.*, 2018; Gould *et al.*, 2011). Cette variété de contextes de mise en œuvre implique également la collaboration de nombreux acteurs. Les intervenants et les partenaires incluent les intervenants spécialisés, les parents, les enseignants et le personnel de support des milieux scolaires, ainsi que les éducateurs et éducatrices des milieux de garde (Dionne *et al.*, 2017).

Pour les programmes d'ICI, les objectifs d'apprentissage sont notés dans un PI qui doit être révisé périodiquement. Cette révision est réalisée lors d'une rencontre entre les intervenantes, le superviseur et les parents (s'ils le désirent) (Sabourin *et al.*, 2011).

Bien que l'ICI prenne différentes formes dans le cadre des services spécialisés au Québec, les principaux éléments incluent, entre autres, le recours à des stratégies d'intervention reposant sur l'analyse appliquée du comportement, le recours à un ratio enfant/intervenant de 1 pour 1, ainsi qu'une implantation à raison de plusieurs heures par semaine, et ce le plus rapidement possible après le diagnostic (Hume *et al.*, 2018; Dionne *et al.*, 2016). Cette modalité d'intervention permet des apprentissages dans différentes sphères de développement et le monitoring des progrès de l'enfant fondée sur les données recueillies tout au long de l'intervention (Giroux et Giroux, 2012).

Au Québec, le suivi opérationnel des résultats du programme national d'ICI suggère que l'âge moyen des enfants au début des services est de 4,1 ans et que le nombre d'heures de services reçues est en moyenne de 14,5 heures. Le contexte particulier de l'intervention (intervention à domicile, plusieurs heures par semaine, contact direct et prolongé avec les intervenantes) nécessite l'implication des parents. Ils sont d'ailleurs généralement présentés comme les responsables de la généralisation des apprentissages de l'enfant (Sabourin *et al.*, 2011, p. 53).

Bien que l'ICI ait de nombreuses définitions et modalités de mise en œuvre modulables au fil des ans et des contextes, il existe une tendance auprès des experts qui affirment que les interventions devraient être personnalisées en fonction des spécificités des personnes ayant un TSA (Jancarik, 2015). Le but premier de l'intervention précoce étant l'inclusion de l'enfant dans les différentes sphères sociales de sa vie et sa

participation aux routines et aux activités quotidiennes (Gould *et al.*, 2011), les programmes s'orientent généralement vers des approches dites plus naturalistes.

Les interventions naturalistes, développementales et comportementales

Un certain nombre de programmes d'intervention précoce destinés aux jeunes enfants ayant un TSA se regroupe désormais sous l'appellation *Naturalistic, Developmental and Behavioral Interventions (NDBI)* (Hume *et al.*, 2018). L'approche privilégiée, prenant appui à la fois sur les principes de l'analyse appliquée du comportement (AAC) et sur la psychologie développementale, est axée sur le comportement de l'enfant ayant un TSA. Elle intègre des interventions naturalistes, dont la plus reconnue est l'enseignement incident, imbriquées dans les routines quotidiennes de l'enfant (Dionne *et al.*, 2019; Paquet *et al.*, 2018). Celles-ci sont d'ailleurs reconnues parmi les pratiques basées sur des données probantes (Steinbrenner *et al.*, 2020). Cette approche s'inscrit dans une perspective qui respecte les orientations canadiennes en matière d'inclusion sociale des personnes ayant un TSA, et veut que chacun puisse participer aux activités dans la collectivité (Académie canadienne des sciences de la santé, 2022). Les lignes directrices de l'intervention *NDBI* (Hume *et al.*, 2018) recommandent d'inclure les éléments suivants au sein d'un programme complet :

1. Intervenir sur les principaux déficits du TSA (p. ex. : déficits sociaux et communicationnels, intérêts restreints, aptitudes au jeu, imitation);
2. Enseigner dans des contextes structurés et prévisibles;
3. Offrir un faible ratio élèves/enseignants;
4. Prévoir une programmation pour la généralisation et le maintien des acquis;
5. Promouvoir la participation de la famille;
6. Mettre en œuvre une approche fonctionnelle des comportements-défis;
7. Planifier et réaliser le suivi des progrès dans le temps, la planification de l'intervention.

Tant selon la perspective des programmes d'ICI que celle des programmes *NBDI*, la planification de l'intervention est une étape cruciale. Le PI résulte de cette planification. Il doit inclure les habiletés et les interventions qui ont été priorisées. Les habiletés privilégiées sont celles qui favorisent le développement de l'autonomie de l'enfant en

relation avec ses milieux physique et humain (Bagnato *et al.*, 2010; Division for Early Childhood [DEC], 2014; Lemire *et al.*, 2019). L'évaluation développementale et fonctionnelle des habiletés de l'enfant s'avère donc une étape préalable essentielle à l'élaboration du PI.

La participation des parents et des proches à l'intervention

Les pratiques recommandées en intervention précoce suggèrent d'évaluer l'enfant à partir d'observations de son fonctionnement dans ses routines quotidiennes tout en impliquant activement ses proches (Grisham-Brown *et al.*, 2017). Les habiletés ciblées par l'intervention doivent être jugées importantes par les parents (DEC, 2014; Lemire *et al.*, 2019). En ce sens, la collaboration avec les parents lors du choix de cibles d'intervention se veut être un incontournable des bonnes pratiques (DEC, 2014). La considération pour le contexte familial recommandée par le guide des bonnes pratiques de la Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement (2015) abonde également dans cette perspective et réitère l'importance de considérer la famille dans le choix des stratégies mises en place. Bien qu'impliquer les proches de l'enfant soit un incontournable en matière d'ICI, de nombreux défis persistent quant à l'évaluation et la détermination des cibles d'intervention.

L'évaluation

L'évaluation chez les enfants comporte de nombreux défis. La planification de l'intervention et sa mise en œuvre adaptée à l'enfant et sa famille doit être réalisée à partir d'outil conçus et validés à cet effet.

L'évaluation à des fins d'intervention

Afin de bien planifier l'intervention, le portrait dressé par l'évaluation doit permettre de comprendre l'adéquation entre les capacités adaptatives de l'enfant face aux

exigences de son environnement. Cela permettra l'élaboration du PI ainsi que la mise en place d'aménagements et d'interventions adéquats pour favoriser le développement optimal de l'enfant (Lemire *et al.*, 2019; Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2013). L'évaluation chez les tout-petits se doit d'être un processus continu, systématique et objectif, permettant de monitorer les progrès de l'enfant et de soutenir l'élaboration des plans d'intervention (Bagnato *et al.*, 2010; DEC, 2014; Lemire *et al.*, 2019; Schreibman *et al.*, 2015). Une telle évaluation, planifiée selon une période prédéfinie (hebdomadaire ou mensuelle), permet de réaliser les ajustements nécessaires en cours d'intervention, le tout en fonction des succès de l'enfant par rapport à l'atteinte des cibles de l'intervention, ses besoins et ceux de sa famille (Schreibman *et al.*, 2015).

Insatisfaction face aux tests conventionnels

Dans les dernières décennies, des critiques ont été formulées quant au choix de recourir à des tests conventionnels standardisés et normalisés pour bien planifier l'intervention, dans un lien évaluation-intervention (Bagnato et Ho, 2006; Lemire *et al.*, 2019; Macy et Bagnato, 2010; Macy *et al.*, 2015). Lesdits tests standardisés sont généralement conçus sur la base de groupes de référence comportant uniquement des enfants neurotypiques (Bagnato et Ho, 2006); leurs études de validation comportent peu ou pas d'enfants présentant des incapacités (Neisworth et Bagnato, 2004). Les tests standardisés sont reconnus pour dresser un portrait général des forces et des besoins de l'enfant et peuvent s'avérer utiles à initier les services offerts aux enfants (Bruinsma *et al.*, 2020). Or, la sensibilité de ces tests aux changements dans le développement et l'apprentissage de l'enfant, à la base conçue pour distinguer le pathologique du normal, témoigne difficilement de la complexité du développement chez les tout-petits, notamment par le fait que les échelles mesurées ne comportent régulièrement pas suffisamment d'items (Macy et Bagnato, 2010). Cette faible quantité d'items rend ardue l'appréciation micrograduée du développement, particulièrement pour les enfants dont l'évolution tend à être moins rapide (Lemire *et al.*, 2019; Macy et Bagnato, 2010). Bien évidemment, cela peut s'expliquer puisque ces tests ne sont pas, au départ, prévus pour

une telle utilisation. Pour les milieux de la petite enfance, une préoccupation demeure, celle de pouvoir baser leur intervention sur une évaluation complète du développement de l'enfant.

N'étant pas élaborés à cette fin, les tests standardisés ne présentent pas suffisamment d'information détaillée pour élaborer les buts et les objectifs de l'intervention à mettre en place. Même s'ils s'intéressent à des compétences ou comportements d'intérêt, les résultats risquent d'être plus ou moins pertinents pour la planification de l'intervention (Gould *et al.*, 2011; Wood *et al.*, 2015). En ce sens, l'utilisation de ces tests pour faire le suivi des progrès de l'enfant dans le temps s'avère être contreproductif et à l'encontre des recommandations en intervention précoce (DEC, 2014; Gould *et al.*, 2011). De plus, un test comportant trop peu d'items peut mener à une sous-évaluation des progrès de l'enfant et conduire ultimement à des hypothèses de stagnation développementale alors qu'il n'en est pas réellement le cas (Lemire *et al.*, 2019).

En outre, en raison de leur conception, ces tests sont peu reliés aux exigences quotidiennes que l'enfant rencontre dans son environnement et ne considèrent donc pas l'aspect fonctionnel des habiletés évaluées (Bagnato, 2005; Lemire *et al.*, 2019). Dans un même ordre d'idées, ces tests couvrent rarement l'ensemble des domaines développementaux (cognitif, moteur, adaptatif, social et langagier) (Macy *et al.*, 2015). En ce sens, des outils de soutien à l'intervention, tels que des curriculums, proposent des listes de compétences pouvant être ciblées par l'intervention, sans toutefois être considérées dans leur aspect développemental (Romanczyk *et al.*, 2017). Lemire, Poitras et Dionne (2019) réitèrent deux conséquences de cette lacune, soit le danger de créer un portrait morcelé du développement de l'enfant évalué et le besoin d'utiliser plusieurs instruments de mesure pour compléter l'évaluation, ce qui a pour effet d'alourdir et de complexifier les démarches entreprises.

Dans la même optique, certains éléments relatifs aux procédures de passation de tests dits standardisés et normalisés compliquent leur utilisation auprès des enfants présentant des difficultés développementales (Lemire *et al.*, 2019). Cela est d'autant plus considérable lorsqu'il est question des particularités motrices, langagières ou émotionnelles de certains enfants (Macy *et al.*, 2015). La standardisation en vue de contrôler la fidélité de leur utilisation rend impossible, pour plusieurs de ces tests, l'adaptation des exigences de passation, pourtant nécessaire pour certains enfants, en fonction de leurs particularités (Lemire *et al.*, 2019; Macy *et al.*, 2015). Ce manque de considération pour les spécificités de certains enfants s'éloigne de la philosophie d'individualisation de l'intervention et des pratiques recommandées en intervention précoce (Anderson et Romanczyk, 1999; DEC, 2014; Leaf et McEachin, 2016; Lemire *et al.*, 2019; MSSS, 2017). Les procédures conventionnelles comprennent généralement des exercices à la table, structurés et décontextualisés (Bagnato, 2005). Il est alors demandé à l'enfant de reproduire des habiletés dans un contexte autre que celui où elles sont généralement appelées à être manifestées, ce qui s'ajoute aux conditions généralement étrangères, soit l'évaluateur qui est inconnu (Gao et Grisham-Brown, 2011) et l'environnement qui est nouveau (Bagnato et Ho, 2006). Cela crée une situation artificielle, pouvant occasionner, chez l'enfant évalué, un certain stress, voire une sous-performance au test en soi (Lemire *et al.*, 2019; Gao et Grisham-Brown, 2011). Le portrait ainsi dressé du développement de l'enfant est donc sujet à présenter des biais importants en regard des habiletés qu'il présente habituellement dans son quotidien. Ne reflétant pas les habiletés réelles de ce dernier, les résultats de ces tests peuvent conduire, par la priorisation des cibles relevées par les résultats, à la mise en place d'interventions peu, voire non ajustées aux besoins réels de l'enfant (Lemire *et al.*, 2019). Macy et ses collaborateurs (2010) avancent que les enfants admis dans les services spécialisés, pour donner suite à une évaluation normative de leur développement, doivent être réévalués pour orienter les interventions. En effet, il y a lieu de doter les intervenants d'outil permettant de soutenir le processus de sélection des cibles d'intervention qui soient conçus à cette fin. De plus, la passation d'outils standardisés et normalisés se fait généralement

par un seul professionnel avec une collecte unique, ce qui favorise peu le travail multidisciplinaire et l'implication des parents (Bagnato et Ho, 2006) et, par le fait même, contrevient aux pratiques recommandées en intervention précoce (Anderson et Romanczyk, 1999; DEC, 2014; Leaf et McEachin, 2016; Lemire *et al.*, 2019; MSSS, 2017).

Le TSA peut potentiellement affecter tous les domaines du développement d'un enfant. Ainsi, l'évaluation doit porter sur l'ensemble des domaines du développement (social, moteur, langage, vie quotidienne, jeu, fonctions exécutives, cognition sociale et compétences académiques), permettant aux intervenants de prioriser les objectifs et de développer un PI complet et individualisé. Le développement de l'enfant devrait être considéré de façon holistique; de ce fait, une évaluation qui n'aborde pas tous les domaines pertinents peut mener à une intervention incomplète (Gould *et al.*, 2011).

Des outils de choix

Dans le cadre des services d'intervention précoce, les évaluations sont réalisées afin de : 1) dépister, établir un diagnostic et déterminer l'admissibilité à des services, 2) planifier les interventions de façon individualisée, 3) monitorer les progrès de l'enfant, 4) évaluer les programmes (Neisworth et Bagnato, 2004). Elles constituent donc une étape importante afin de planifier, mettre en place et évaluer les interventions offertes. Dans le cadre de ces évaluations, différents instruments peuvent être utilisés, dont instrument standardisés et normalisés, ainsi que des outils d'évaluation dits authentiques. Ces derniers se caractérisent par : 1) la désirabilité des procédures d'évaluation (les intervenants et les parents considèrent-ils que les items de l'outil sont constitués d'habiletés importantes pour le jeune enfant), 2) l'authenticité (repose sur l'observation en milieu naturel et les connaissances issues des personnes significatives), 3) la collaboration (permet de soutenir la participation des parents dans le processus d'évaluation), 4) la pertinence (le matériel et le contenu de l'évaluation tiennent compte des différentes caractéristiques des enfants, dont les incapacités, la langue et la culture), 5) l'aspect

multifactoriel (se réalise dans différent contexte et selon une variété de méthodes), 6) la sensibilité (les items sont organisés selon la séquence d'apparition habituelle des habiletés chez l'enfant et les items sont en nombre suffisant pour identifier de petites améliorations), 7) universalité (la flexibilité des procédures permet de ne pas désavantager les enfants présentant des besoins particuliers), 8) l'utilité (réponds à des buts spécifiques de l'intervention précoce, soit la planification de l'intervention et le suivi des progrès) (Bagnato *et al.*, 2014).

L'OPPQ (2013) avance que la démarche d'évaluation fonctionnelle s'avère utile à l'élaboration et à la conception du PI. En revanche, son guide *Évaluation du retard développement : lignes directrices*, publié en 2013 rapporte qu'un petit nombre d'outils d'évaluation sont jugés fonctionnels (Lemire *et al.*, 2019). Cela témoigne d'un manque d'accessibilité à ce type d'outils en français au Québec. Dans le même ordre d'idées, le CRDITED de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec (MCQ; 2015), dans sa *Revue systématique : les outils d'évaluation du développement des enfants de 2 à 5 ans*, dresse le portrait des meilleurs outils à utiliser auprès des jeunes présentant des indices de retard de développement en fonction de leur qualité psychométrique. Dans ce document, 62, soit 74 %, sont des outils d'évaluation recensés dont la nature est dite « normative ». La majorité des instruments de mesure normatifs ne sont pas liés directement à des curriculums établis ou à un programme d'apprentissage défini, et ne permettent pas de réaliser à la fois l'évaluation du développement de l'enfant et la mise en place hâtive d'interventions adaptées (Gould *et al.*, 2011). Les écrits scientifiques soulignent d'ailleurs un manque de liens entre l'évaluation normative réalisée avec des tests standardisés du développement et l'intervention mise en place. En contrepartie, seuls 3 % des outils d'évaluation dits authentiques, pouvant soutenir l'évaluation fonctionnelle de l'enfant, sont disponibles en français (Lemire *et al.*, 2019). Bagnato *et al.* (2010) avancent pourtant que les résultats des tests normatifs sont difficilement transférables en objectifs d'intervention, ce pour quoi l'évaluation authentique voit le jour depuis quelques décennies, notamment aux États-Unis (Lemire *et al.*, 2019). Une évaluation qui

documente les antécédents d'un enfant en termes de forces et de besoins est plus utile à des fins d'intervention qu'une évaluation standardisée qui compare l'enfant à des pairs du même âge (Romanczyk *et al.*, 2017). L'évaluation du *Programme EIS : Évaluation, intervention et suivi auprès des jeunes enfants de 0 à 6 ans (2^e édition)* (Bricker, 2006a; 2006b; 2008) répond à bon nombre de ces critiques, telles que rapportées par Bagnato *et al.* (2010).

Le programme d'évaluation, intervention et suivi (EIS, 2^e édition) (Bricker, 2006a; 2006b; 2008), une traduction en français de l'*Assessment, Evaluation and Programming System (AEPS; Bricker, 2002)*, constitue un système complet permettant notamment de recueillir des renseignements pertinents sur les plans fonctionnel et éducatif, dressant ainsi un portrait global des capacités de l'enfant à répondre aux exigences de son environnement (Rivest *et al.*, 2019). L'EIS (2^e édition) est un outil original qui tire l'une de ses forces par sa construction évaluative systématique et étroitement liée à l'intervention et au suivi de l'évolution de l'enfant. Il propose des activités permettant l'évaluation dans le cadre des routines quotidiennes de la famille, des activités dirigées, ainsi que des adaptations de l'environnement où l'évaluateur amènera l'enfant à produire l'habileté ciblée dans un contexte naturel et peu stressant (Dionne *et al.*, 2013). Il intègre l'évaluation, les buts et les objectifs d'intervention, le tout en considérant bien l'ensemble des six domaines distincts du développement chez l'enfant : social, motricité fine, motricité globale, communication, cognitif et adaptatif (Rivest *et al.*, 2019). Il rend également possible le travail multidisciplinaire par cette division en domaines, permettant ainsi aux membres d'une même équipe d'intervention précoce de remplir l'outil d'évaluation efficacement, alors que des points communs et des renvois entre domaines favorisent la collaboration (Rivest *et al.*, 2019). De plus, l'ensemble du programme (tests et curriculums) permet, à partir des résultats de l'outil d'évaluation, de concevoir du matériel d'intervention et de suivre les progrès de l'enfant – des pistes d'intervention sont conçues à même le programme (Rivest *et al.*, 2019).

Malgré ses nombreux avantages, l'EIS (2e édition) n'est pas conçue spécifiquement pour les enfants ayant un TSA. Elle ne met donc pas l'accent sur les caractéristiques qui y sont associées. Pour cette raison, Schwartz et ses collaborateurs (2017) proposent un outil d'évaluation complémentaire, le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017).

Le DATA Model Skills Checklist (Schwartz et al., 2017)

Depuis 1997, l'*Experimental Education Unit* de l'Université de Washington travaille sur le projet DATA (*Developmentally Appropriate Treatment for Autism*). Basé sur l'inclusion sociale et l'intervention comportementale intensive, le projet DATA vise à outiller les intervenants afin de répondre adéquatement aux besoins des enfants ayant un TSA (Schwartz *et al.*, 2017). Un aspect important de leur programme est de déterminer le contenu d'intervention le plus approprié (Schwartz *et al.*, 2017). Pour Schwartz et ses collaborateurs (2017) l'évaluation doit permettre de dresser un portrait global des habiletés qui sont fonctionnelles, individualisées, qui ont de la valeur pour la famille et les proches, qui sont culturellement pertinentes et appropriées au développement de l'enfant. En ce sens, ils ont développé un outil d'évaluation utile à des fins d'intervention, soit le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). Il s'agit d'un outil d'évaluation utile aux fins d'intervention ciblant les comportements associés à une meilleure efficacité de l'intervention chez les enfants ayant un TSA. Il est conçu pour bonifier une évaluation globale basée sur un curriculum. En ce sens, il ne devrait pas être utilisé seul, mais plutôt de façon complémentaire, afin d'approfondir certaines caractéristiques spécifiques au TSA et des habiletés qui sont fréquemment ciblées dans le cadre des interventions précoces leur étant destinées. Ainsi, cet outil permet d'inclure des éléments d'évaluation touchant à différentes sphères en précisant des habiletés ou des comportements pouvant être plus étroitement associés au TSA. Plus particulièrement, les items ont été sélectionnés en raison de leur potentiel d'amélioration de la participation sociale et de la qualité de vie de l'enfant ayant un TSA. L'outil comporte six domaines : a) adaptatif (comportements lors des repas; indépendance et hygiène personnelle; habiletés préscolaires; affirmation de

soi; comportements qui interfèrent avec l'apprentissage), b) fonctions exécutives (flexibilité; autorégulation : contrôle de soi et des émotions, persistance, organisation et gestion du temps; résolution de problèmes; connaissances émotionnelles), c) cognitif (imitation; séquences, catégorisation et association; émergence de la lecture et de l'écriture), d) communication (suivre des directives; initiation; compréhension et expression des mots et des phrases), e) social (attention conjointe; règles pragmatiques; interaction avec les pairs) et f) jeu (les essentiels du jeu; jeu autonome; jeu interactif) (Schwartz *et al.*, 2017). Ces domaines correspondent à des sphères déficitaires chez plusieurs personnes ayant un TSA (Gould *et al.*, 2011; Poirier et Des Rivières-Pigeon, 2013; Schwartz *et al.*, 2013) et sont considérés comme des cibles prioritaires d'intervention dans le cadre de bonnes pratiques en intervention précoce (Lang *et al.*, 2016).

Puisque cet outil d'évaluation utilisé en complément à l'EIS a le potentiel de répondre à certains besoins concernant l'évaluation et la planification des interventions en contexte d'ICI, cet instrument a fait l'objet d'une traduction et adaptation transculturelle dans le cadre d'un projet de recherche (voir Appendice A pour la démarche réalisée). Il est à noter que seuls les items qui ne font pas référence directement à l'EIS ont été traduits. En effet, une partie des items du *DATA Model Checklist* sont étroitement liés à l'EIS. Comme une traduction de ces items est déjà disponible (Bricker, 2006a; 2006b; 2008), seuls les items complémentaires ont fait l'objet d'une traduction et adaptation et seront l'objet du présent projet.

Les concepteurs de l'outil d'évaluation issu du modèle *DATA* recommandent de l'utiliser en complémentarité d'une évaluation basée sur le curriculum, ciblant plusieurs domaines du développement de l'enfant, telle que l'EIS). Les deux outils devraient être utilisés dans les premières semaines de l'intégration de l'enfant au sein de services spécialisés afin de contribuer à la planification de l'intervention, puis réutilisés à chaque révision de plan d'intervention (au minimum quatre fois par année). Lors de l'évaluation à des fins d'intervention, les intervenants devraient favoriser la multiplicité des sources

d'information (observation, activité dirigée et libre, parents, centre de la petite enfance, école). L'évaluation peut s'étendre sur plusieurs sessions (quatre à six) et combiner l'évaluation et l'observation. Une fois complétées, ces évaluations permettront aux intervenants de cibler les priorités d'interventions basées sur un portrait global et précis des capacités actuelles de l'enfant.

La cotation de l'outil est basée sur une échelle de 0 à 2 ou 0 représente : Ne remplit pas le critère; 1 représente : Remplit le critère de temps à autre et 2 : Remplit le critère de façon constante. Les concepteurs recommandent aux intervenants de cibler d'abord les items ayant reçus la cote 1 afin de vivre des succès rapidement. De tous les items ayant reçus 1 en guise d'évaluation, ceux ayant un plus grand impact sur la qualité de vie de l'enfant et sa famille devraient être priorisés. Les concepteurs recommandent également de favoriser des habiletés dans une variété de domaines visant à aider l'enfant à être :

1. Plus indépendant;
2. Plus heureux;
3. Capable de participer dans les activités à l'école, dans sa communauté et à la maison;
4. Capable de développer des relations;
5. Vivre des succès dans les activités importantes pour l'enfant et sa famille; et
6. Communiquer de façon fonctionnelle.

Cadre conceptuel

Quelques-uns des concepts qui sous-tendent les choix et orientations de ce mémoire sont présentés dans cette section. Ainsi les considérations liées au processus de traduction et d'adaptation culturelle d'un instrument d'évaluation, les notions de validité ainsi que les principales caractéristiques de l'évaluation authentique seront présentées. Pour terminer, ce chapitre aborde également les objectifs de recherche.

Traduction et adaptation transculturelle

La traduction et l'adaptation transculturelle d'un instrument d'évaluation nécessitent de considérer à la fois les aspects linguistique et contextuel en fonction de la culture de provenance et de destination de l'outil (Beaton *et al.*, 2007; Corbière et Larivière, 2014). Un instrument d'évaluation ne peut faire abstraction du contexte social, économique, culturel et politique dans lequel la personne évaluée évolue. En ce sens, elle se doit d'être ajustée à la réalité contextuelle, parfois, voire souvent bien différente de celle où l'outil traduit est destiné à être utilisé. Cette première étape de traduction doit donc mener à la production d'un outil traduit, mais également culturellement équivalent à la version originale (Corbière et Larivière, 2014). Le processus de traduction de l'outil d'évaluation *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) est présenté à l'Appendice A.

Évaluation de l'apparence et du contenu d'outils d'évaluation

L'apparence et le contenu d'outils d'évaluation sont des éléments essentiels (Corbière et Larivière, 2014). Ces deux concepts réfèrent à l'évaluation de la pertinence et de la représentativité des items d'un outil d'évaluation (Corbière et Larivière, 2014; Fortin, 2010). Cette pertinence s'évalue dans la relation entre les items de l'outil et le domaine ou le concept qu'il est censé représenter. Cela signifie que plus l'item est approprié pour représenter le concept souhaité, plus il est pertinent, de l'utiliser à même l'outil (Fermanian, 1996). Dans le cadre d'évaluation authentique auprès d'enfants ayant un TSA, la pertinence d'un item s'évalue dans la perspective où il fait – ou non – référence, entre autres, à des habiletés fonctionnelles de la vie de tous les jours (Bricker, 2006a). La représentativité, quant à elle, s'établit en explorant le nombre d'items, à savoir s'il est suffisant pour représenter adéquatement le concept évalué dans son ensemble et selon le champ de pratique à l'étude (Fermanian, 1996). Ce à quoi Bagnato et ses collègues (2010) répondent en réitérant l'importance, au sein d'évaluation auprès des jeunes enfants, de construire les outils d'évaluation selon des séquences développementales logiques permettant de cibler précisément l'intervention à mettre en place pour favoriser le

développement optimal d'habiletés chez l'enfant. Autrement dit, ces deux éléments reposent à la fois sur la représentativité des items réunis sous un même concept à même l'outil, à la fois sur l'évaluation dans laquelle lesdits items permettent d'obtenir une information adéquate et complète du concept à l'étude (Corbière et Larivière, 2014). Ces deux concepts peuvent être évalués par l'entremise, entre autres, de groupes de discussion, d'entretiens ou de questionnaires (Corbière et Larivière, 2014). Ils peuvent aisément être sondés auprès d'un groupe d'expert ou par l'entremise de questionnaires (Fermanian, 1996; Fortin, 2010).

Corbière et Larivière (2014) ont recensé quelques articles mettant de l'avant des distinctions entre le concept d'apparence d'un outil d'évaluation et celui de son contenu. Le premier est plus particulièrement utilisé auprès des répondants plutôt que d'experts; il a pour fonction de réduire l'insatisfaction des utilisateurs de l'instrument lors de la passation (clarté, pertinence et justesse des items). Il vise à établir si un outil a apparemment un bien fondé pour les utilisateurs. Il fait également, selon certains auteurs, référence à l'attractivité d'un instrument par les répondants et à l'acceptabilité de l'instrument pour leur pratique (Zamanzadeh *et al.*, 2015; Nunnally, 1994). L'apparence de l'outil ne se concentre pas sur le concept mesuré par l'instrument, mais bien sur la présentation de ce dernier. Elle est fondée sur les points de vue des répondants et basée sur des entretiens ou des questionnaires réalisés avec des membres du groupe cible (Carter, 2009; Zamanzadeh *et al.*, 2015). Ces entretiens ou ces questionnaires peuvent porter sur le niveau de difficulté des items, l'adéquation et la relation entre les items et le concept évalué, la clarté ou l'ambiguïté de certains items, et le sens des mots (Banna *et al.*, 2010). Le second concept, portant sur le contenu de l'outil, fait appel à des experts reconnus pour leur connaissance dans le domaine à l'étude; il utilise des procédures généralement plus systématiques et rigoureuses que le fait de simplement sonder l'appréciation apparente de l'outil. Bref, l'apparence se rapporte à des aspects pratiques de clarté et d'appropriation par les utilisateurs, tandis que le contenu peut faire l'objet d'un processus plus exhaustif qui renvoie à la représentativité de la théorie du concept à l'étude, à la formulation des

items ainsi qu'au type d'échelle sélectionné pour des experts du champ de pratique spécifique (Netemeyer *et al.*, 2003; Steiner et Normand, 2008).

Validité sociale

Le concept de validité sociale est développé par Wolf (1978) dans un contexte d'application pour l'évaluation des interventions comportementales. Pour Wolf, il s'agit de s'intéresser aux comportements « socialement importants », ce qui implique impérativement une mesure subjective, des jugements de valeur, de la part des personnes concernées par cette intervention. Dans le domaine de l'analyse appliquée du comportement, cela n'est pas sans comporter des défis. En effet, Wolf avance que certains chercheurs du domaine sont réticents à utiliser des critères subjectifs et à considérer la société comme compétente au jugement des stratégies utilisées par les professionnels. La phrase suivante, régulièrement associée à l'auteur, traduit son désir de permettre une validation des interventions comportementales : « *How applied behavioral analysis is finding his heart?* » (Wolf, 1978). Par définition, la validité sociale fait référence à l'acceptabilité et à la satisfaction d'une intervention ou d'une procédure d'évaluation, obtenue en sollicitant l'avis des personnes qui les reçoivent, qui les implantent ou qui y consentent, comme les enfants, les parents, les professionnels, les cadres, les superviseurs, etc. (Bagnato *et al.*, 2014; Carter, 2009; Paquet *et al.*, 2018). Aujourd'hui, la validité sociale est un concept utilisé à large échelle, notamment dans d'autres domaines des sciences sociales, tels que le marketing ou l'administration des affaires, pouvant créer de la confusion dans la définition du terme.

Bagnato et ses collaborateurs (2014), lors de leur enquête nationale sur les outils d'évaluations disponibles en petite enfance LINKing, ont d'ailleurs développé une méthodologie propre à la validité sociale. Basée sur 1083 évaluations d'outils par les utilisateurs, ils ont identifié lesquels rencontraient les bonnes pratiques en interventions précoces. Ils ont d'ailleurs mis de l'avant l'importance des recherches comparatives basées sur des critères externes significatifs plutôt que sur des mesures internes ou référant

à des « *gold standards* » dans les processus de validation d'outils d'évaluation. Pour ces derniers, l'évaluation en petite enfance doit être alignée sur les normes professionnelles, les orientations ministérielles et les recommandations basées sur les bonnes pratiques.

Pour le présent mémoire, les définitions retenues resteront dans le domaine de l'application spécifique en contexte d'ICI, d'AAC et des interventions qui en découlent. Greshman, en 1993, souligne l'importance cruciale de baser le contenu ou les résultats de l'évaluation et de l'intervention sur des éléments de la « vraie vie », qu'il qualifie « d'authentique ». Pour ce faire, les interventions, tout comme l'évaluation qui les soutient, doivent être basées sur les caractéristiques considérées importantes pour les parents, les professionnels, les enfants, les écoles et les agences de santé dans leur vie quotidienne. Ce concept d'évaluation et d'intervention authentique est repris par Bagnato et ses collègues (2014) qu'ils déclinent selon plusieurs facteurs (acceptabilité, authenticité, collaboration, évidence, multifactorielle, sensibilité, universalité et utilité).

L'évaluation authentique

L'évaluation authentique se caractérise selon trois principales dimensions : 1) l'environnement dans laquelle elle prend place, 2) les méthodes qu'elle utilise et 3) sa finalité.

En premier lieu, l'évaluation du développement de l'enfant dite authentique s'appuie sur une observation rigoureuse des habiletés fonctionnelles de l'enfant qu'il met de l'avant lors d'interactions avec son environnement physique et humain; le tout est observable à l'intérieur même des routines quotidiennes au fil du temps (Bagnato et Ho, 2006; Bagnato et Marcy, 2010; Lemire *et al.*, 2019; Meisels *et al.*, 2010). Ces habiletés fonctionnelles sont celles jugées importantes pour l'autonomie de l'enfant (Hebbeler et Rooney, 2009), et ce principalement par les parents, pour qui ces habiletés fonctionnelles comportent des aspects usuels concrets et pertinents (Macy *et al.*, 2010), tels qu'attendre son tour, identifier des pictogrammes ou participer à un jeu coopératif (Lemire *et al.*,

2019). Une pareille observation des habiletés de l'enfant se fait donc dans son milieu de vie naturel, tel que sa maison, son milieu de garde ou son école (Bagnato et Ho, 2006; Bagnato et Marcy, 2010). Par le fait même, elle permet de colliger de l'information sur le potentiel expérientiel des différents milieux de vie de l'enfant, c'est-à-dire sur les caractéristiques du milieu tant au niveau social que physique, pouvant influencer et contribuer au développement de l'enfant (Keilty *et al.*, 2009).

En second lieu, la méthode de prédilection de l'évaluation dite authentique est l'observation de l'enfant en action dans ses routines quotidiennes (Gao et Grisham-Brown, 2011). L'évaluateur peut utiliser différentes techniques pour faciliter son observation, comme une grille de cotation pour structurer les informations relatives au développement de l'enfant (Haute Autorité de santé [HAS], 2018; Neisworth et Bagnato, 2004). Cette grille est critériée pour une meilleure fidélité des cotations. L'observateur peut également, à une certaine distance, regarder l'enfant en interaction avec son environnement, le filmer pendant une période de collation, de jeux libres ou structurés, ou de transition (Bagnato et Ho, 2006), ou encore participer directement à un jeu initié par l'enfant afin de favoriser la manifestation de l'habileté ciblée par l'observation (Syverson et Losardo, 2004). L'évaluateur doit aussi se rappeler que les intérêts de l'enfant sont des leviers pertinents pour accéder au potentiel de son répertoire d'habiletés (Macy *et al.*, 2010), et que moins l'enfant est conscient qu'il est évalué, plus l'enfant sera susceptible de manifester les comportements naturels (Gao et Grisham-Brown, 2011). Du même genre, la collaboration avec les proches de l'enfant, ainsi que tous les autres intervenants impliqués auprès de lui, fait partie intégrante de la collecte de données d'une évaluation dite authentique (Keilty *et al.*, 2009; Moreno et Klute, 2011), s'arrimant particulièrement bien avec les orientations ministérielles du MSSS (2017). Pour ce faire, les évaluations authentiques prévoient généralement des moyens de récolter l'avis d'un parent ou d'autres intervenants par l'entremise d'entrevues ou de rapports à compléter et par l'usage des termes vulgarisés qui ne sont pas exclusifs à une seule profession (Bagnato et Ho, 2006).

En troisième et dernier lieu, une évaluation se dit authentique par sa finalité. Elle permet d'abord de dresser le portrait du fonctionnement de l'enfant dans la globalité (forces et difficultés d'adaptation) en interaction avec son environnement (McCrary *et al.*, 2017), tout en faisant état des connaissances et des compétences de l'enfant lui permettant d'interagir socialement, puis de résoudre des problèmes de la vie courante (Meisels *et al.*, 2010). L'évaluation authentique prend donc appui sur les forces, les intérêts et les préférences de l'enfant qui supportent l'engagement de ce dernier dans ses activités quotidiennes (Gould *et al.*, 2011). Les résultats de l'évaluation peuvent être traduits aisément en objectifs d'intervention de qualité répondant aux besoins réels et actuels de l'enfant (Grisham-Brown *et al.*, 2006; Lemire *et al.*, 2019; Macy *et al.*, 2010), ce qui facilite l'atteinte de l'objectif concernant le délai raisonnable pour la mise en place d'interventions adaptées. En ce qui concerne la mise en place des interventions, les évaluations authentiques ont également pour finalité de suivre le développement de l'enfant afin de déterminer les changements nécessaires à apporter dans la planification des stratégies et des moyens d'intervention ou dans les cibles sélectionnées (Bricker *et al.*, 2022). En général, les évaluations authentiques peuvent être utilisées par des praticiens de différentes disciplines, puisqu'elles fournissent un langage commun qui facilite la collaboration (Lemire *et al.*, 2019). Cela rejoint ce qui est énoncé dans le *Plan d'action sur le trouble du spectre de l'autisme 2017-2022 — Des actions structurantes pour les personnes et leur famille* (MSSS, 2017), soulignant l'importance d'offrir des services d'évaluation en temps opportun ainsi que des modes d'intervention qui répondent aux besoins et profils variés des jeunes enfants. De surcroît, l'évaluation authentique permet un monitoring des progrès de l'enfant au cours d'une même année, puisqu'elle est mise à jour à plusieurs reprises (Dichtelmiller et Ensler, 2004; Hannon, 2000; Keilty *et al.*, 2009; Lemire *et al.*, 2019; Macy *et al.*, 2010). Bref, l'évaluation authentique est réalisée en continu, au fil de l'intervention, dans un contexte le plus naturel et le moins intrusif possible, et considère une multitude de sources d'information pour dresser un profil fonctionnel du développement de l'enfant, permettant la mise en place et le suivi en cours de réalisation d'interventions adaptées (Bricker *et al.*, 2022).

Plusieurs outils soutiennent ce type d'évaluation (Bagnato et Macy, 2010; Lemire *et al.*, 2019). Ces outils se caractérisent tous par un lien étroit entre l'évaluation et l'intervention (Hallam *et al.*, 2007; Harris, 2009; Meisels *et al.*, 2010; Moreno et Klute, 2011). Une enquête à grande échelle, réalisée par Bagnato et ses collaborateurs en 2014, intitulée « *Authentic Assessment as “Best Practice” for Early Childhood Intervention: National Consumer Social Validity Research* », met de l'avant la qualité des outils d'évaluation authentique. Les chercheurs se sont basés sur huit normes essentielles à l'évaluation des jeunes enfants pour apprécier la qualité des outils d'évaluation (Tableau 1).

Tableau 1

Huit normes en évaluation des enfants

N°	Normes	Définitions
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 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).

N°	Normes	Définitions
5	Multifactoriel	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 : « <i>non atteint</i> », « <i>en émergence</i> », « <i>atteint</i> ». Il est possible de qualifier la performance, par exemple : « <i>avec aide</i> », « <i>avec modification</i> » ou « <i>adaptation</i> ».
7	Universalité	La flexibilité des procédures permet de ne pas désavantager les enfants ayant des besoins particuliers. L'accent est mis sur la fonction du comportement et non exclusivement sur la 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, Bagnato *et al.*, 2014)

Objectifs

Suivant le travail de traduction et d'adaptation réalisé par Paquet *et al.* (2018) (voir Appendice A), l'objectif général de la recherche est de documenter la validité sociale de la version traduite et adaptée de l'outil d'évaluation *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), utilisé de façon complémentaire à l'EIS (2^e édition) en contexte d'intervention comportementale intensive.

Cet objectif considère que l'outil est utilisé en complémentarité avec le programme *EIS : Évaluation, intervention et suivi* (Bricker, 2006a, 2006b) auprès des jeunes enfants de 0 à 6 ans. Les retombées attendues visent à contribuer à documenter la qualité de cet instrument authentique afin de permettre, plus largement :

- a) L'amélioration des pratiques d'évaluation et d'intervention auprès des jeunes ayant un TSA;
- b) Le développement de l'individualisation des pratiques d'intervention précoce inclusive.

Méthode

La présente section aborde la méthode utilisée afin de répondre à l'objectif principal. Elle comprend les considérations éthiques, les participants, les instruments utilisés, la procédure de collecte de données et l'analyse. Dans le cadre de ce projet, un devis mixte concomitant est utilisé; les détails de cette méthode seront également abordés.

Considérations éthiques

Une demande de certification éthique est adressée au Comité d'éthique de la recherche (CER) avec des êtres humains de l'Université du Québec de Trois-Rivières. L'approbation est émise le 28 janvier 2020 pour une période d'un an (certificat numéro CER-20-264-07.13), puis renouvelé en 2021 pour une année supplémentaire (Appendice B). De plus, une démarche similaire de certification éthique est entreprise auprès des CISSS et CIUSSS en passant par le CER des établissements concernés. Le CER sectoriel pour les jeunes en difficulté et leur famille du CIUSSS de la Capitale-Nationale agit à titre de CER évaluateur et approuve le projet numéro 2020-1994 pour la recherche le 31 août 2020. Des demandes de convenance sont adressées et autorisées au CIUSSS du Saguenay–Lac-Saint-Jean le 26 janvier 2021 et au CISSS de Chaudière-Appalaches le 25 mai 2021.

Participants

Deux catégories de participants sont invitées à prendre part au projet, soit des experts en TSA et des utilisateurs de l'outil.

Experts

En ce qui concerne les experts, ils sont sélectionnés par convenance. Le critère d'inclusion est le suivant : la personne possède trois années d'expérience clinique ou de recherche dans un domaine connexe au champ de l'étude (intervention précoce de façon générale ou ICI et le TSA). Aucun consensus n'existe en ce qui a trait au nombre d'experts devant constituer le panel. Certaines études dans le domaine de l'évaluation d'instruments

recommandent entre 3 et 20 participants (Almanasreh *et al.*, 2019; Gable et Wolf, 2012; Waltz *et al.*, 1991); d'autres précisent que les bonnes pratiques en matière de traduction et d'adaptation recommandent un minimum de 10 participants pour des compilations qualitatives, alors qu'il serait fortement recommandé d'aller à plus de 30 pour des comparaisons quantitatives statistiques (Corbière et Larivière, 2014; *World Health Organization*, 2009). Même s'il est recommandé d'utiliser un plus grand nombre, bon nombre d'études se restreignent à 10 participants (Almanasreh *et al.*, 2019). En ce sens, Zamanzadeh et ses collaborateurs (2015) précisent les points suivants : 1) bien qu'il soit généralement aléatoire de déterminer le nombre d'experts, un minimum de 5 participants est nécessaire pour contrôler les chances d'agrément; 2) même si le nombre maximal ne trouve pas de consensus encore au sein de la littérature, il est rare de voir plus de 10 experts consultés. Ils observent que plus le nombre d'experts augmente, plus les chances de consensus diminuent. Ainsi, dans le cadre de ce projet, un échantillon entre 5 et 10 experts est ciblé.

Les participants potentiels considérés comme experts sont contactés par courriel par l'entremise des personnes-ressources cliniques œuvrant dans les services offerts aux enfants ayant un TSA âgés entre 0 et 7 ans de trois établissements (CISSS ou CIUSSS). En ce qui concerne les professeurs universitaires, ils sont contactés directement par courriel. Plusieurs relances sont nécessaires afin de constituer l'échantillon. Au total, ce sont neuf personnes qui ont accepté de participer. Alors que la majorité de celles-ci sont issues des milieux de pratique ($n=6$) et sont des superviseuses et professionnelles (psychoéducateurs et orthophonistes), trois sont des chercheurs universitaires dans un champ d'expertise pertinent (Tableau 2).

Tableau 2*Caractéristiques des participants*

Caractéristiques	Nombre de répondants
Sexe	
Homme	0
Femme	9
Âge	
30-39	7
40-49	1
50 et plus	1
Niveau d'étude	
Universitaire	9
Profession	
Professionnel	6
Chercheur universitaire	3

Utilisateurs

Les participants sont sélectionnés par convenance; ils répondent au critère d'inclusion suivant : avoir utilisé au moins une fois la version française de l'outil *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) auprès d'un enfant ayant un TSA dans le cadre de ses fonctions. Au total, sept utilisateurs actuels de l'instrument ont accepté de participer, soit des éducateurs spécialisés et des professionnels des services d'ICI provenant de deux CIUSSS. Le Tableau 3 dresse le portrait de ces répondants.

Tableau 3*Caractéristiques des participants*

Caractéristiques	Nombre de répondants	
Sexe		
Homme	1	
Femme	6	
Âge		
20-29	0	
30-39	7	
40-49	0	
Niveau d'étude		État
	En cours	Complété
Collégial	1	1
Universitaire	1	4
Profession		
Éducateur	4	
Superviseur	1	
Orthophoniste	2	
Années d'expérience d'emploi		
Moins de 5 ans	1	
5 à 9 ans	2	
10 ans et plus	4	
Affiliation soins et services sociaux (SSS)		
CIUSSS 1	6	
CIUSSS 2	1	
Années d'expérience TSA		
2 à 5 ans	3	
5 à 9 ans	4	
10 ans et plus	0	
Utilisation du <i>DATA Model Skills Checklist</i> (Schwartz <i>et al.</i> , 2017)		
Moins de 6 mois	1	
6 à 12 mois	1	
1 à 2 ans	5	

Instruments

Trois instruments sont utilisés dans le cadre de ce projet. Ils permettent de documenter la perception des utilisateurs de l'outil relative à son apparence, la perception des experts tant qu'au contenu de l'outil ainsi que de documenter la validité sociale de la version traduite et adaptée du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017).

En ce qui concerne la perception des experts face à la traduction de l'outil d'évaluation, la littérature recommande de recueillir leur point de vue de manières quantitative et qualitative concernant la pertinence, la clarté et la nécessité des items pour représenter le concept mesuré par l'outil (Almanasreh *et al.*, 2019; Wynd *et al.*, 2003; Yaghmale, 2003; Zamanzadeh *et al.*, 2015). L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) recommande de porter une attention particulière au niveau de langage sélectionné et réitère l'importance d'opter pour des termes naturels et acceptables pour le public cible en matière de traduction et d'adaptation transculturelle d'un instrument (*World Health Organization*, 2009). Almanasreh et ses collaborateurs (2019) suggèrent la conception d'un formulaire d'évaluation du contenu avec rigueur et précision quant à la forme et à la disposition, car elle est tributaire de l'information obtenue de la part des experts. À partir de ces recommandations, une grille d'analyse de contenu adaptée à l'évaluation de la version traduite et adaptée *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) est produite (voir Appendice D). Les items de cette grille permettent aux experts d'évaluer, pour chacun de ceux de la version traduite et adaptée de l'outil d'évaluation *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), les critères suivants :

- a) La grammaire et l'utilisation des mots ou expressions selon une échelle de 1 (*à revoir*) à 3 (*excellent*);
- b) La pertinence de l'item selon une échelle de 1 (*pas pertinent*) à 4 (*très pertinent*);
- c) La clarté des questions selon une échelle de 1 (*de nombreuses ambiguïtés*) à 4 (*aucune ambiguïté*);

d) La nécessité de l'item pour représenter le construit dans son ensemble selon une échelle de 1 (*pas nécessaire*) à 3 (*essentiel*).

De surcroit, la grille permet aux répondants de laisser des commentaires pour chaque domaine regroupant les différents items de l'outil. Le temps moyen suggéré pour compléter la grille est de 30 à 45 minutes.

Aussi, un guide d'entretien semi-dirigé est utilisé (voir Appendice C). Il permet aux participants d'expliquer le processus de sélection de réponses, en plus de déceler la présence de mots ou d'expressions pouvant s'avérer inacceptables, offensants ou incompréhensibles à leurs yeux.

Puis, une adaptation maison (voir Appendice D) du questionnaire *LINK Consumer Social Validity Survey Form* de Bagnato et ses collègues (2014), comme il a été proposé par Braconnier (2020), est utilisée pour investiguer la perception relative à la **validité sociale** de la version traduite et adaptée de l'outil d'évaluation *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). Ce questionnaire est basé sur les indicateurs d'une intervention ou d'une évaluation authentique, *LINK Social Validity Indicators* (Bagnato *et al.*, 2014). Il comprend 31 questions de type Likert à quatre niveaux, le 0 représentant *non, le critère n'est pas du tout rempli* et le 4 indiquant *oui, la majorité de l'instrument correspond aux critères*. De plus, ledit questionnaire est divisé en 11 sections, réparties comme suit :

- Données sociodémographiques
- Partie 1 : Utilisation de la version traduite et adaptée du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017)
- Partie 2 : Acceptabilité
- Partie 3 : Authenticité
- Partie 4 : Collaboration
- Partie 5 : Données probantes

- Partie 6 : Multifactorielle
- Partie 7 : Sensibilité
- Partie 8 : Universalité
- Partie 9 : Utilité
- Partie 10 : Effets de l'utilisation de l'évaluation complémentaire *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017)

La passation de ce questionnaire est estimée prendre entre 30 et 45 minutes. Il est à noter que la section portant sur l'utilisation de la version traduite et adaptée du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) contribue à documenter la validité apparente de l'outil.

Collecte de données

La collecte de données s'échelonne sur une période de 6 mois. Cette durée s'explique notamment par le contexte pandémique de COVID-19. En respect des consignes sanitaires québécoises, les modalités de recrutements et de suivi ont dû se faire par l'entremise de télécommunications ou de messageries, ce qui a ralenti les procédures. Il est à noter également que le contexte particulièrement difficile de fermeture de certains services (écoles, centre de la petite enfance) a eu un impact considérable sur la disponibilité des intervenants de deuxième ligne à participer à la recherche.

Le formulaire d'information et de consentement ainsi que les instruments de mesure sont rendus disponibles de façon informatique, par courriel. Les répondants remplissent le formulaire à même leur poste de travail. Les documents sont acheminés par courriel à l'étudiant chercheur. Lors de ces échanges, les participants intéressés pouvaient manifester leur intérêt à participer à l'entretien semi-dirigé. Il est à noter qu'un seul entretien a été réalisé. Initialement, il était prévu réaliser plusieurs entretiens, mais considérant le contexte de la pandémie, cela s'est avéré très difficile. Compte tenu des recoupements entre les informations issues de l'entretien et celles des grilles d'évaluation,

les informations émanant de l'entretien ont donc été intégrées à même la section des résultats issus des grilles d'évaluation du contenu.

Plan d'analyse

La compilation des données est effectuée avec le logiciel Microsoft Excel. Les données recueillies font l'objet d'analyse quantitative, descriptive pour les réponses chiffrées aux différents outils, ainsi que d'analyse qualitative inductive pour les commentaires formulés dans les questionnaires et des propos collectés lors de l'entretien.

L'analyse descriptive des données recueillies est présentée sous forme de fréquences absolues. Cette méthode permet de présenter le nombre exact d'observations pour chaque modalité de l'item en cause considérant les choix de réponses possibles pour chaque énoncé (Rajotte, 2019).

Le traitement des données qualitatives tirées de la section des commentaires des outils et de l'entretien, quant à lui, s'effectue par analyse inductive. Afin de déterminer des preuves de validité d'un outil utile à des fins d'intervention, il s'avère important d'en documenter la validité sociale. En effet, la validité sociale permet de considérer le point de la population concernée (Carter, 2009; Clément et Schaeffer, 2010; OMS, 2009; Paquet *et al.*, 2018). Les propos rapportés permettent de soulever les questionnements en lien avec l'utilisation de l'outil et les pistes d'amélioration, en plus de fournir au lecteur le contexte de mise en place de l'outil, ce qui permet de donner sens aux données. Inspirée de l'analyse inductive générale décrite par Blais et Martineau (2022), celle-ci permet d'extraire « les significations centrales et évidentes relevant des objectifs ».

Résultats

La présente section dépeint les résultats du projet. À la suite de la présentation de la perception des experts sur le contenu de la version traduite et adaptée du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), elle présente le portrait de l'utilisation de l'outil par les utilisateurs ainsi que la perception de ces derniers sur l'apparence de l'outil. Puis, les résultats portant sur l'objectif du présent mémoire, soit documenter des éléments de preuve relatif à la validité sociale de la version traduite et adaptée du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), sont présentés.

Perception des experts

Les résultats relatifs à la perception des experts portant sur le contenu de l'outil d'évaluation sont présentés en fonction de chacun des critères d'analyse de contenu suivant: 1) l'appréciation de la grammaire, des mots et des expressions, 2) la pertinence, 3) la clarté et 4) la nécessité de l'item pour représenter le construit et des commentaires, et ce pour chacun des domaines de développement. De plus, les commentaires généraux des experts sur l'outil sont présentés.

Appréciation de la grammaire, des mots et des expressions

L'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) est notée sur une échelle de type Likert à trois niveaux (1. *À revoir*; 2. *Passable*; 3. *Excellent*). Cette échelle est présentée en fonction de chaque domaine de l'outil; des modifications sont aussi proposées.

Pour le **domaine adaptatif**, l'item 3.6 *Attend les instructions avant de débiter (en individuel, en petit groupe, en grand groupe)* est le seul à avoir reçu la note « *à revoir* », alors que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « *excellent* » (Tableau 4). L'item 3.1 *Gère ses effets personnels* a également reçu une évaluation plus sévère.

Tableau 4

Appréciation de l'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions pour les items du domaine adaptatif

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation		
	<i>À revoir</i>	<i>Passable</i>	<i>Excellent</i>
Habilités préscolaires			
3.1 Gère ses effets personnels	0	5	4
3.6* Attend les instructions avant de débiter (en individuel, en petit groupe, en grand groupe)	1	0	7
3.8 Débute et complète au moins trois activités différentes choisies par l'intervenant	0	1	8
L'affirmation de soi			
4.1 Demande une pause, lorsque nécessaire	0	1	8
4.3 Demande de l'aide des adultes ou des pairs, lorsque nécessaire	0	1	8
4.5 Demande des adaptations	0	2	7
Les comportements qui interfèrent avec la participation et les apprentissages			
5.* Agression, Comportement d'automutilation, Destruction de matériel, Fugue, Comportement d'autostimulation, Crier, S'opposer, Autre(s)	0	2	5

Les items du Tableau 4 marqués d'un astérisque (*) présentent des données manquantes en raison de certains questionnaires incomplets

Bien que l'item 3.6 ait été évalué « *à revoir* », aucun commentaire n'est émis par les participantes à son sujet. En contrepartie, les participantes demandent des exemples plus précis en ce qui a trait à l'item 3.1, notamment parce que les occasions d'observation seraient parfois difficiles à retrouver en contexte naturel, tel qu'en centre de la petite enfance (CPE), où peu des exigences constituant l'exemple seraient pertinentes ou actualisées. Dans un même ordre d'idées, certaines participantes questionnent la signification de la fin de l'exemple : « [...] ou pendant une transition selon l'horaire, l'enfant est capable de rassembler ou ranger ses effets personnels nécessaires pour ses

activités et demandent une clarification des termes pendant une transition selon l'horaire et rassembler ou ranger ses effets personnels nécessaires pour ses activités ». En addition, des recommandations quant à la formulation ont été proposées par les participantes et regroupées au Tableau 5 afin d'en faciliter la consultation.

Tableau 5

Propositions de modification domaine Adaptatif

Items	Propositions
Habilités préscolaires	
3.1. Gère ses effets personnels <i>Lorsqu'on lui donne une consigne de préparer son matériel (ex., boîte à lunch, sac, manteau) ou pendant une transition selon l'horaire, l'enfant est capable de rassembler ou ranger ses effets personnels nécessaires pour ses activités.</i>	3.1. Gère ses effets personnels <i>Lorsqu'on lui donne une consigne de préparer son matériel (ex., boîte à lunch, sac, manteau) ou pendant une transition prévue à l'horaire, l'enfant est capable de rassembler ou ranger les effets personnels nécessaires pour ses activités.</i>
L'affirmation de soi	
4.5. Demande des adaptations <i>Par exemple, peut demander de voir des images ou un horaire, peut demander du temps supplémentaire pour terminer l'activité.</i>	4.5. Demande des adaptations <i>Par exemple, peut demander à voir des images ou un horaire, peut demander du temps supplémentaire pour terminer l'activité.</i>

Pour le **domaine des fonctions exécutives**, les items 1.2 et 5.1 sont les seuls à avoir reçu la note « *à revoir* », alors que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « *excellent* » (Tableau 6).

Tableau 6

Appréciation de l'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions pour le domaine des fonctions exécutives

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation		
	<i>À revoir</i>	<i>Passable</i>	<i>Excellent</i>
Flexibilité			
1.2 Accepte les interruptions ou les changements imprévus	1	3	5
1.3 Accepte de se faire dire « non » sans être fâché ou contrarié	0	1	8
1.4 Donne son jouet, sa nourriture ou son matériel préféré à un adulte ou un pair lorsqu'on lui demande	0	3	6
1.5 Accepte que les choses ne se passent pas comme souhaitées	0	3	6
L'autorégulation			
2.1 Attend pour un item ou une activité préférée	0	1	8
La persistance, l'organisation et la gestion du temps			
3.1 Persiste pour obtenir l'attention d'autrui	0	2	7
3.2 Persiste ou continue d'essayer lorsque quelque chose est difficile	0	2	7
3.4 Termine l'activité à l'intérieur d'une limite de temps raisonnable, range, puis enchaîne à l'autre activité	0	1	8
Les connaissances émotionnelles			
5.1 Identifie les émotions simples dans les images et les livres	1	2	6

Des recommandations quant à la formulation ont été proposées par les participantes et regroupées au Tableau 7 afin d'en faciliter la consultation.

Tableau 7*Propositions de modification domaine des fonctions exécutives*

Items	Proposition
Habilités préscolaires	
<p>1.2 Accepte les interruptions ou les changements imprévus</p> <p><i>L'enfant peut verbalement ou non verbalement exprimer adéquatement son mécontentement envers le changement, mais il est en mesure d'accepter le changement ou l'interruption et poursuivre.</i></p>	<p>1.2 Accepte les interruptions ou collabore aux changements imprévus</p> <p><i>L'enfant peut verbalement ou par d'autres moyens exprimer adéquatement son mécontentement envers le changement, mais il est en mesure d'accepter le changement ou l'interruption et poursuivre.</i></p>
<p>1.3 Accepte de se faire dire « non » sans être fâché ou contrarié</p>	<p>1.3 Tolère de se faire dire « non » sans être fâché ou contrarié</p>
<p>1.4 Donne son jouet, sa nourriture ou son matériel préféré à un adulte ou un pair lorsqu'on lui demande</p>	<p>1.4 Prête son jouet, sa nourriture ou son matériel préféré à un adulte ou un pair lorsqu'on lui demande.</p>
<p>1.5 Accepte que les choses ne se passent pas comme souhaitées</p> <p><i>Pendant un jeu de groupe, l'enfant n'est pas le premier à débiter, ne proteste pas et participe au jeu.</i></p>	<p>1.5 Tolère que les choses ne se passent pas comme souhaitées.</p> <p><i>Pendant un jeu de groupe, si l'enfant n'est pas le premier à débiter, ne proteste pas et participe au jeu.</i></p>
La persistance, l'organisation et la gestion du temps	
<p>3.1 Persiste pour obtenir l'attention d'autrui</p> <p><i>L'enfant appelle la personne par son nom ou la touchera jusqu'à ce que cette personne accorde de l'attention à l'enfant.</i></p>	<p>3.1 Persiste pour obtenir l'attention d'autrui</p> <p><i>L'enfant appelle la personne par son nom ou la touche jusqu'à ce que cette personne lui accorde son attention l'enfant.</i></p>
<p>3.2 Persiste ou continue d'essayer lorsque quelque chose est difficile</p> <p><i>L'enfant tente d'assembler un jouet, mais les morceaux ne conviennent pas. L'enfant persiste dans ses tentatives d'assembler les morceaux</i></p>	<p>3.2 Se montre persévérant ou continue d'essayer lorsque quelque chose est difficile</p> <p><i>L'enfant tente d'assembler un jouet, mais les morceaux ne conviennent pas.</i></p>

Items	Proposition
	<i>L'enfant se montre persévérant dans ses tentatives d'assembler les morceaux</i>
3.4 Termine l'activité à l'intérieur d'une limite de temps raisonnable, range, puis enchaîne à l'autre activité	3.4 Termine l'activité à l'intérieur d'une limite de temps raisonnable, range, puis enchaîne à l'autre activité
<i>Considérez le temps approprié pour le développement qui peut être approprié à l'enfant pour la réalisation de l'activité.</i>	<i>Considérez le temps approprié pour la réalisation de l'activité en fonction du niveau de développement de l'enfant.</i>
Les connaissances émotionnelles	
5.1 Identifie les émotions simples dans les images et les livres	5.1 Sur présentation d'images ou à partir de livres, identifie les émotions simples

Pour le **domaine cognitif** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), trois items ont reçu une note « à revoir », alors que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « excellent » (Tableau 8).

Tableau 8

Appréciation de l'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions pour le domaine cognitif

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation		
	<i>À revoir</i>	<i>Passable</i>	<i>Excellent</i>
L'imitation			
1.1 Imite les actions avec les objets	1	0	8
1.3 Imite des mouvements de motricité fine	0	0	9
1.5 Imite des séquences à plusieurs étapes	1	1	7
Les séquences			
3.1 Reproduit, prolonge ou crée un patron simple	1	1	7

Une répondante met en lumière une problématique entre les items 1.5 et 3.1 : « La différence entre l’item 1.5 et l’item 3.1 n’est pas claire. Le vocabulaire utilisé n’est pas accessible à tous. » Des recommandations quant à la formulation ont été proposées par les participantes et regroupées au Tableau 9 afin d’en faciliter la consultation.

Tableau 9

Propositions de modification domaine cognitif

Items	Proposition
L’imitation	
1.1 Imiter les actions avec les objets <i>Imite cinq actions connues et cinq actions nouvelles avec des objets</i>	1.1 Imiter les actions avec les objets <i>Imite cinq actions connues et cinq nouvelles actions avec des objets</i>
1.3 Imiter des mouvements de motricité fine <i>Imite trois différentes actions (ex., ouvrir et fermer les mains, pointe du doigt, remuer les doigts, faire le pouce en l’air, presser un jouet sonore, pincer des épingles à linge).</i>	1.3 Imiter des mouvements de motricité fine <i>Imite trois actions différentes (ex., ouvrir et fermer les mains, pointer du doigt, remuer les doigts, faire le pouce en l’air, presser un jouet sonore, pincer des épingles à linge).</i>
Les séquences	
3.1 Reproduit, <i>prolonge</i> ou crée un patron simple. <i>L’enfant reproduit, prolonge, et crée des patrons a-b-a-b simples (ex., fait un patron de train, auto, train, auto ou avec des Legos de couleur, il fait rouge, jaune, rouge, jaune)</i>	3.1 Reproduit, <i>prolonge</i> ou crée un modèle ou suite logique simple. <i>L’enfant reproduit, prolonge, et crée des patrons a-b-a-b simples (ex., fait un patron de train, auto, train, auto ou avec des LEGO® de couleur, il fait rouge, jaune, rouge, jaune)</i>

En ce qui concerne l’utilisation de la grammaire, des mots et des expressions pour le **domaine de la communication** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*,

2017), les items 3.5, 4.4 et 4.5 ont reçu la note « *à revoir* », alors que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « *excellent* » (Tableau 10).

Tableau 10

Appréciation de l'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions pour le domaine communication

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation		
	<i>À revoir</i>	<i>Passable</i>	<i>Excellent</i>
Suivre des directives			
1.2 Suit des directives à une étape concernant la sécurité	0	1	8
1.3 Suit des directives pour donner un item à une personne	0	3	6
L'initiation			
3.1* Utilise des gestes pour initier une demande	0	1	7
3.5 Demande la fin d'une activité	1	0	8
La compréhension et l'expression des mots et des phrases			
4.4 Identifie au moins 10 fonctions pour une variété d'objets ou d'images	2	1	6
4.5 Identifie au moins 10 caractéristiques pour une variété d'objets ou d'images	1	0	8
4.6 Identifie au moins 5 catégories pour une variété d'objets ou d'images	0	1	8

L'item du Tableau 10 marqué d'un astérisque (*) présente des données manquantes en raison de certains questionnaires incomplets.

Bien que trois items aient reçus une évaluation « *à revoir* », aucun commentaire n'est laissé par les participantes à leur endroit. Des recommandations quant à la

formulation ont été proposées par les participantes et regroupées au Tableau 11 afin d'en faciliter la consultation.

Tableau 11

Propositions de modification domaine communication

Items	Proposition
Suivre des directives	Suivre des consignes
1.2 Suit des directives à une étape concernant la sécurité <i>Par exemple, tenir la main, arrêter, attendre, mains en bas, marche avec moi. L'enfant doit être capable de suivre au moins quatre directives différentes.</i>	1.2 Suit des consignes à une étape concernant la sécurité <i>Par exemple, tenir la main, arrêter, attendre, mains en bas, marche près de l'adulte. L'enfant doit être capable de suivre au moins quatre consignes différentes.</i>
1.3 Suit des directives pour donner un item à une personne	1.3 Suit des consignes pour donner un objet à une personne
La compréhension et l'expression des mots et des phrases	
4.6 Identifie au moins 5 catégories pour une variété d'objets ou d'images <i>Par exemple, l'intervenant dispose sur la table des objets et des images et pose des questions telles que « Lequel est un animal ? », « Lequel est de la nourriture ? ». L'enfant termine les phrases lorsqu'on lui demande « Ceci est une sorte de _____ ? »</i>	4.6 Identifie au moins 5 catégories pour une variété d'objets ou d'images <i>Par exemple, l'intervenant dispose sur la table des objets et des images et pose des questions telles que « Lequel est un animal ? », « Lequel est de la nourriture ? ».</i>

Pour le **domaine social** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), tel qu'illustré dans le Tableau 12, les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « *excellent* », aucune proposition de modification n'est proposée pour ce domaine.

Tableau 12

Appréciation de l'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions pour le domaine social

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation		
	<i>À revoir</i>	<i>Passable</i>	<i>Excellent</i>
L'attention conjointe			
1.5 Initie le contact visuel pour établir l'attention conjointe	0	2	7
Les règles pragmatiques			
2.6 Intervient de façon appropriée	0	2	7
2.7 Termine la conversation de façon appropriée	0	0	9
L'interaction avec les pairs			
3.2 Imiter les pairs	0	1	8

Pour le **domaine du jeu** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), les items 1.6 et 3.2 sont les seuls à avoir reçu la note « *à revoir* », alors qu'il est illustré, dans le Tableau 13, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « *excellent* ».

Tableau 13

Appréciation de l'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions pour le domaine jeu

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation		
	<i>À revoir</i>	<i>Passable</i>	<i>Excellent</i>
Les essentiels du jeu			
1.6 Raconte le jeu	2	1	6
Le jeu autonome			
2.2 Complète des casse-têtes	0	0	9
2.3 Colorie ou dessine	0	0	9
Le jeu interactif			
3.1 S'engage dans un jeu parallèle	0	0	9
3.2 S'engage dans un jeu associatif	1	0	8
3.5 Suit une proposition de jeu d'un pair	0	0	9

Bien que l'item 3.2 ait reçu une évaluation « *à revoir* », aucun commentaire n'est laissé par les participantes à son endroit. Des recommandations quant à la formulation ont été proposées par les participantes et regroupées au Tableau 14 afin d'en faciliter la consultation.

Tableau 14*Propositions de modification domaine jeu*

Items	Proposition
Les essentiels du jeu	
1.6 Raconte le jeu	1.6 Décrit le jeu
Le jeu autonome	
2.3 Colorie ou dessine	2.3 Colorie ou dessine
<i>L'enfant utilise le matériel de dessin ou d'écriture selon ce qui est approprié pour son développement.</i>	<i>L'enfant utilise le matériel de dessin ou d'écriture selon ce qui est approprié à son niveau de développement.</i>

De manière générale, pour le **domaine adaptatif**, les participantes indiquent, dans un souci d'harmonisation, que par endroit, le terme « adulte » est utilisé, alors qu'à d'autres, l'on opte pour « intervenant ». Lors de l'entretien, questionné sur la qualité de la traduction en ce qui concerne la grammaire, les mots et les expressions, la participante réitère sa surprise du fait qu'il s'agit d'un outil traduit de l'anglais. Elle indique ne jamais s'être posé la question et n'avoir aucun malaise quant à cet aspect.

Pertinence

La pertinence du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) est notée sur une échelle de type Likert à quatre niveaux (1. *Pas pertinent*; 2. *L'item demande une révision*; 3. *Pertinent, mais demande révision mineure*; 4. *Très pertinent*). Cette échelle est présentée en fonction de chaque domaine de l'outil.

En ce qui concerne la pertinence pour le **domaine adaptatif** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 15, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « *très pertinent* », alors que cinq items sont cotés « *pertinent, mais demande une révision mineure* » pour un ou deux répondants.

Tableau 15*Le domaine adaptatif en fonction de la pertinence*

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation			
	<i>Pas pertinent</i>	<i>L'item demande une révision</i>	<i>Pertinent, mais demande révision mineure</i>	<i>Très pertinent</i>
<i>Habilité préscolaire</i>				
3.1	0	0	1	8
3.6*	0	0	1	7
3.8	0	0	0	9
<i>Affirmation de soi</i>				
4.1	0	0	2	7
4.3	0	0	1	8
4.5	0	0	0	9
<i>Comportements qui interfèrent avec la participation et les apprentissages</i>				
5.	0	0	2	6

L'item du Tableau 15 marqué d'un astérisque (*) présente des données manquantes en raison de certains questionnaires incomplets

Bien que cinq items aient reçu une évaluation « *pertinent, mais demande révision mineure* », seulement deux font l'objet de commentaires. Une participante remet en question la pertinence de l'item 4.3 : « Jusqu'à maintenant, je n'ai jamais observé un jeune au ICI qui réussissait cet item, je me demande donc à quel point cela est réaliste et pertinent ? » Les participantes reconnaissent la pertinence du sous-domaine *Comportements qui interfèrent avec la participation et les apprentissages*. Toutefois, l'une d'entre elles propose des ajouts afin d'étayer la pertinence clinique de l'item qui y est rattaché, comme des références permettant de « documenter les fonctions connues des comportements défis et les stratégies efficaces pour prévenir ou gérer les comportements »

ainsi que des précisions sur la possibilité de compléter l'évaluation par une « analyse multimodale lorsque les contextes, fonctions et stratégies ne sont pas connus ».

Pour le **domaine des fonctions exécutives** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 16, que les utilisateurs accordent une cote « *très pertinent* » pour la majorité des items. En ce qui concerne l'item 1.5 et l'item 3.4, ils ont reçu une cotation « *l'item demande une révision* ».

Tableau 16

Les fonctions exécutives en fonction de la pertinence

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation			
	<i>Pas pertinent</i>	<i>L'item demande une révision</i>	<i>Pertinent, mais demande révision mineure</i>	<i>Très pertinent</i>
La flexibilité				
1.2	0	0	1	8
1.3	0	0	0	9
1.4	0	0	0	9
1.5	0	1	2	6
L'autorégulation				
2.1	0	0	1	8
Persistance, organisation et gestion du temps				
3.1	0	0	0	9
3.2	0	0	0	9
3.4	0	1	0	8
Les connaissances émotionnelles				
5.1	0	0	2	7

Les items notés plus négativement font l'objet de commentaires. Pour les sous-domaines de la flexibilité, une participante soulève un questionnement sur la pertinence de l'item 1.5 : « Cet [item] pourrait aussi concerner les rigidités cognitives de l'enfant ou ses rituels[,] mais les exemples ne le reflètent pas. Il pourrait aussi être évalué par l'item 1.2 (accepte les interruptions ou les changements imprévus)[,] mais encore une fois[,] les exemples ne sont pas assez ciblés si c'est cette particularité qui est à documenter par cet item. Il se peut aussi que ce soit un autre item ajouté à la sphère de la flexibilité qui soit la meilleure manière d'évaluer cet aspect [,] puisqu'il est tout de même distinct ». Pour ce qui est du sous-domaine *Persistence, organisation et gestion du temps*, une participante précise que l'item 3.4 « perd de sa pertinence lorsque l'enfant peut difficilement être comparé au groupe en CPE ». Elle souligne que l'item prescrit une analyse subjective du temps nécessaire afin d'en déterminer le délai requis.

En ce qui concerne le sous-domaine des connaissances émotionnelles, une participante questionne la pertinence de la description de l'item 5.1 : « Je me questionne sur la deuxième phrase. [Si on lui demande “comme il se sent ?”, l'enfant répond “il est content”.] Cet énoncé dépasse, selon moi, l'identification. Il inclut la notion de la communication verbale. Je suppose que cette phrase a été ajoutée pour les enfants verbaux. À ce moment, je l'indiquerais dans la phrase afin d'éviter que l'enfant soit pénalisé dans sa cotation s'il n'est pas en mesure de répondre à la question ». Deux autres participantes précisent que l'item serait plus pertinent s'il comprenait une description des émotions de base.

Pour le **domaine cognitif** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 17, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « *très pertinent* », alors que l'item 1.5 devrait être révisé.

Tableau 17*Le domaine cognitif en fonction de la pertinence*

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation			
	<i>Pas pertinent</i>	<i>L'item demande une révision</i>	<i>Pertinent, mais demande révision mineure</i>	<i>Très pertinent</i>
L'imitation				
1.1	0	0	1	8
1.3	0	0	1	8
1.5	0	1	0	8
Les séquences				
3.1	0	0	1	8

Malgré que l'item 1.5 soit jugé plus négativement par une répondante, aucun commentaire à ce sujet n'est émis. Une participante considère que l'item 1.1 *Imite les actions avec les objets* perd quelque peu de sa pertinence en l'absence de contexte d'application. Elle propose la modification suivante : « Imite sur demande des actions prévisibles et imprévisibles avec les objets ».

De manière plus globale, une participante commente le sous-domaine *Imitation*. Elle précise que les enfants présentant des enjeux sur le plan de la performance de ce sous-domaine, particulièrement des items 1.1 et 1.3, seraient en échec à la plupart des autres éléments évalués par le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). Elle questionne la sensibilité de l'outil, proposant que peu d'émergences soient captées auprès des enfants présentant un profil développemental inférieur. Elle propose d'ajouter des items relatifs à la compréhension et au respect de séquences imagées ou de marqueurs temporels.

En ce qui concerne la pertinence pour le **domaine de la communication** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau, 18 que les

utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « très pertinent », alors que l’item 4.4 et l’item 4.5 ont reçu une cotation « *pas pertinent* » par un participant.

Tableau 18

La communication en fonction de la pertinence

Items	Nombre de répondants selon le niveau d’appréciation			
	<i>Pas pertinent</i>	<i>L’item demande une révision</i>	<i>Pertinent, mais demande révision mineure</i>	<i>Très pertinent</i>
Suivre les directives				
1.2	0	0	1	8
1.3	0	0	2	7
L’initiation				
3.1*	0	0	1	7
3.5	0	1	0	8
Compréhension et expressions des mots et des phrases				
4.4	1	0	2	6
4.5	1	0	2	6
4.6	0	0	3	6

L’item du Tableau 18 marqué d’un astérisque (*) présente des données manquantes en raison de certains questionnaires incomplets.

Des participantes questionnent la pertinence du sous-domaine *Compréhension et expression des mots et des phrases* : « Je comprends moins la pertinence puisque la communication est bien évaluée par l’EIS (2^e [édition]) ou des outils complémentaires de l’orthophoniste ». Cette position est réitérée par une autre répondante, qui réfère à l’EIS (2^e édition) en soulignant que certains items évaluent déjà ces aspects de la communication. En poursuivant avec le sous-domaine *Compréhension et expression des mots et des phrases*, une participante questionne la pertinence du nombre d’objets (trois)

proposé dans les descriptions de l’item 4.4 *Identifie au moins 10 fonctions pour une variété d’objets ou d’images* et de l’item 4.5 *Identifie au moins 10 caractéristiques pour une variété d’objets ou d’images*.

De manière plus globale, pour le **domaine de la communication**, une participante soulève la pertinence de considérer le non verbal (gestes, pictogrammes) et l’utilisation de l’écholalie comme moyens de communication alternatifs, supplémentaires aux items proposés.

Pour le **domaine social** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 19, que les utilisateurs accordent, pour l’ensemble des items, une cote « très pertinent », à l’exception de l’item 2.6 *Intervient de façon appropriée*, qui a reçu les cotations « *L’item demande une révision* » et « *Pertinent, mais demande révision mineure* ».

Tableau 19

Le domaine social en fonction de la pertinence

Items	Nombre de répondants selon le niveau d’appréciation			
	<i>Pas pertinent</i>	<i>L’item demande une révision</i>	<i>Pertinent, mais demande révision mineure</i>	<i>Très pertinent</i>
L’attention conjointe				
1.5	0	0	0	9
Les règles pragmatiques				
2.6	0	1	1	7
2.7	0	0	0	9
L’interaction avec les paires				
3.2	0	0	0	9

Une participante émet une critique quant à la pertinence de l’item 2.6 en contexte d’ICI : « Les exemples ne sont pas très représentatifs des enfants TSA que j’ai accompagné[s] en 10 ans[,] mais on comprend l’item à évaluer dans l’ensemble ».

Pour le **domaine du jeu** *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré dans le Tableau 20 que les utilisateurs accordent pour la majorité des items une cote « *très pertinent* » alors que les items 1.6 3.2 ont reçus une cotation « *l’item demande une révision* ».

Tableau 20

Le domaine jeu en fonction de la pertinence

Items	Nombre de répondants selon le niveau d’appréciation			
	<i>Pas pertinent</i>	<i>L’item demande une révision</i>	<i>Pertinent, mais demande révision mineure</i>	<i>Très pertinent</i>
Les essentiels du jeu				
1.6	0	1	1	7
Le jeu autonome				
2.2	0	0	0	9
2.3	0	0	1	8
Le jeu interactif				
3.1	0	0	0	9
3.2	0	1	0	8
3.5	0	0	0	9

Bien que les items 1.6 et 3.2 aient été évalués plus négativement, aucun commentaire n’a été fait par les participantes à leur sujet. Une participante témoigne néanmoins que l’item 2.3 « couvre des habiletés très larges allant du simple gribouillage à dessiner des formes ».

De manière plus générale, une participante partage trouver l'outil « pertinent, oui, mais on pourrait aller plus loin ». Elle met en contexte la pertinence de l'utilisation du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) au sein de son équipe clinique : « [C'est un outil] qui est pertinent, car il va chercher des particularités plus TSA [...] Le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017)] est un outil pertinent [...] pour nous aider à documenter, comprendre et planifier l'intervention chez les enfants TSA ».

Clarté

La clarté du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) est notée sur une échelle de type Likert à quatre niveaux (1. *Pas clair*; 2. *L'item demande une révision*; 3. *Clair, mais demande révision mineure*; 4. *Très clair*). Cette échelle est présentée en fonction de chaque domaine de l'outil.

En ce qui concerne la clarté des items pour le **domaine adaptatif** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 21, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « *très clair* » ou « *clair, mais demande révision mineure* »; toutefois, deux items (4.1 – *Demande une pause, lorsque nécessaire* et 5 – *Comportements qui interfèrent avec la participation et les apprentissages*) sont cotés « *l'item demande une révision* ».

Tableau 21*Le domaine adaptatif en fonction de la clarté*

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation			
	<i>Pas clair</i>	<i>L'item demande une révision</i>	<i>Clair, mais demande révision mineure</i>	<i>Très clair</i>
<i>Habilitété préscolaire</i>				
3.1	0	0	3	5
3.6*	0	0	1	6
3.8	0	0	1	7
<i>Affirmation de soi</i>				
4.1	0	1	4	3
4.3	0	0	0	8
4.5	0	0	3	5
<i>Comportements qui interfèrent avec la participation et les apprentissages</i>				
5.	0	1	3	3

L'item du Tableau 21 marqué d'un astérisque (*) présente des données manquantes en raison de certains questionnaires incomplets.

Les participantes commentent les items ayant reçu une évaluation plus négative. En ce qui concerne l'item 4.1, elles proposent de bonifier les exemples en précisant, entre autres, les différents contextes (activité difficile, complexité de la tâche, pause liée à l'aspect sensoriel de l'endroit actuel), le type de pause (gestion des émotions, niveau de stimulation, niveau de fatigue), l'endroit de la pause (dans le local ou dans un coin prévu à cet effet), l'attente de la confirmation ou de l'autorisation par l'adulte suivant la demande et le délai ou le contexte de retour à la tâche après la pause. Puis, les participantes souhaitent que les items du sous-domaine *Comportements qui interfèrent avec la*

participation et les apprentissages soient plus clairs. Elles demandent des précisions sur la signification des comportements répertoriés et apprécieraient avoir des définitions opérationnelles contextualisées (avec exemples), et ce, plus particulièrement pour les manifestations du comportement d'automutilation ou d'agression pour les enfants entre 0 et 6 ans, ainsi que pour le comportement « s'oppose » qui, pour une participante, peut « être interprété de bien des façons » et être parfois justifié, notamment lorsque, par exemple, l'enfant s'oppose à aller à la salle de bain lorsqu'il n'en ressent pas le besoin.

Concernant les habiletés préscolaires, les exemples fournis avec l'item 3.1 *Gère ses effets personnels* sont d'abord questionnés. L'une des participantes propose d'ajouter un exemple en contexte de milieu de garde. Dans le même ordre d'idées, les participantes proposent d'indiquer clairement le délai attendu pour l'item 3.6. Puis, une participante dénote une particularité dans l'item 3.8 – *Début et complète au moins trois activités différentes choisies par l'intervenant* : « La durée des activités peut influencer cet item ([...] j'ai des enfants en suivi qui [en] seront capables, mais les activités doivent être très rapides et concrètes [ex. durée maximale de 2 minutes]) ». Quant au sous-domaine de l'affirmation de soi, une participante demande de clarifier le terme « calmement » dans la description de l'item 4.3 – *Demande de l'aide des adultes ou des pairs, lorsque nécessaire*. Elle propose de le préciser ou d'opérationnaliser en y ajoutant « sans mouvement brusque et d'une voix posée ». Finalement, les commentaires laissés à l'endroit de l'item 4.5 – *Demande des adaptations* permettent de douter de sa clarté. En ce sens, une participante demande d'élucider le type d'adaptations nécessaires (ex. visuelle ou temporelle).

Pour le **domaine des fonctions exécutives** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 22, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « très clair » ou « clair, mais demande révision mineure », alors que trois items sont cotés « l'item demande une révision », soit les items suivants : 1.4 – *Donne son jouet, sa nourriture ou son matériel préféré à un adulte ou un*

pair lorsqu'on lui demande; 3.4 – Termine l'activité l'intérieur d'une limite de temps raisonnable, range, puis enchaîne l'autre activité; 5.1 – Identifie les émotions simples dans les images et les livres.

Tableau 22

Le domaine fonctions exécutives en fonction de la clarté

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation			
	<i>Pas clair</i>	<i>L'item demande une révision</i>	<i>Clair, mais demande révision mineure</i>	<i>Très clair</i>
<i>La flexibilité</i>				
1.2*	0	0	4	4
1.3*	0	0	1	7
1.4*	0	1	2	5
1.5*	0	0	6	2
<i>L'autorégulation</i>				
2.1	0	0	1	8
<i>Persistance, organisation et gestion du temps</i>				
3.1	0	0	3	6
3.2	0	0	1	8
3.4	0	2	1	5
<i>Les connaissances émotionnelles</i>				
5.1	0	2	3	4

Les items du Tableau 22 marqués d'un astérisque (*) présentent des données manquantes en raison de certains questionnaires incomplets.

Dans ce cas-ci, les participantes commentent les items évalués plus sévèrement. Certaines participantes questionnent la clarté de quelques éléments de l'item 1.4 – *Donne son jouet, sa nourriture ou son matériel préféré un adulte ou un pair lorsqu'on lui demande*, soit le partage, la protestation et l'expression. L'item 3.4 – *Termine l'activité*

l'intérieur d'une limite de temps raisonnable, range, puis enchaîne l'autre activité, quant à lui, semble contenir plusieurs aspects à évaluer. Pareillement, une participante soulève une dichotomie entre le libellé et la description de l'item 5.1 – *Identifie les émotions simples dans les images et les livres*. En effet, alors que l'item évoque l'habileté à « identifier », la participante nuance que la première section de la description relève plutôt de l'habileté à « reconnaître » l'émotion.

D'autres aspects du même domaine sont critiqués. À la lecture de la description de l'item 1.2 – *Accepte les interruptions ou les changements imprévus*, une participante questionne sa clarté : « Je me demande [...] s'il ne s'agit pas davantage d'autorégulation ? » Dans un même ordre d'idées, l'item 1.5 soulève parfois des questionnements de la part des intervenantes. Celles-ci demandent donc à ce que des précisions soient apportées. Plus particulièrement, l'une d'entre elles demande si cet item vise la rigidité manifestée par des crises lors d'imprévus ou de modifications à des habitudes (ex. trajet de voiture), tandis qu'une autre participante questionne si l'item ne ciblerait pas plutôt les « imprévus-changements ». Cette dernière propose alors une reformulation : « Accepte que les choses ne se passent pas comme [il le souhaite ou à sa manière]. » Ajouter l'exemple qui suit serait aussi pertinent : « accepte de jouer à la manière des autres ». Une participante précise que l'item 2.1 – *Attend pour un item ou une activité préférée* pourrait être plus claire s'il précisait les délais attendus en fonctions de l'âge. Pour la section *Persistance, organisation et gestion du temps*, une participante propose de clarifier l'item 3.1 en ajoutant les vocalisations ou la proximité physique dans l'exemple.

Pour le **domaine cognitif** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz et al., 2017), il est illustré, dans le Tableau 23, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « Très clair » ou « Clair, mais demande révision mineure », alors que l'item 1.5 *Imite des séquences à plusieurs étapes* est coté « L'item demande une révision ».

Tableau 23*Le domaine cognitif en fonction de la clarté*

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation			
	<i>Pas clair</i>	<i>L'item demande une révision</i>	<i>Clair, mais demande révision mineure</i>	<i>Très clair</i>
L'imitation				
1.1	0	0	2	7
1.3*	0	0	1	7
1.5	0	2	0	7
Les séquences				
3.1*	0	0	3	5

Les items du Tableau 23 marqués d'un astérisque (*) présentent des données manquantes en raison de certains questionnaires incomplets.

En termes de clarté, une participante demande de définir « séquences » pour l'item 1.5 – *Imite des séquences à plusieurs étapes*. Dans le même ordre d'idées, une répondante met en lumière une problématique entre cet item et l'item 3.1 – *Reproduit, prolonge ou crée un patron simple* : « La différence entre l'item 1.5 et l'item 3.1 n'est pas claire. » Puis, une participante mentionne que ledit item 1.3, tel que décrit, porte à confusion. À ses propos, l'item relèverait plus de la manipulation d'objets que de l'imitation.

En ce qui concerne la clarté pour le **domaine de la communication** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 24, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « *très clair* » ou « *clair, mais demande révision mineure* » alors que les items relatifs à *la compréhension et expressions des mots et des phrases* sont cotés « *pas clair* » par une répondante.

Tableau 24*Le domaine communication en fonction de la clarté*

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation			
	<i>Pas clair</i>	<i>L'item demande une révision</i>	<i>Clair, mais demande révision mineure</i>	<i>Très clair</i>
Suivre les directives				
1.2*	0	0	1	7
1.3*	0	0	1	7
L'initiation				
3.1*	0	0	1	7
3.5*	0	0	4	4
Compréhension et expressions des mots et des phrases				
4.4	1	0	1	7
4.5	1	0	1	7
4.6	1	0	1	6

Les items du Tableau 24 marqués d'un astérisque (*) présentent des données manquantes en raison de certains questionnaires incomplets.

Bien que le sous-domaine *Compréhension et expressions des mots et des phrases* ait fait l'objet d'évaluation plus sévère, aucun commentaire n'est apporté, contrairement à la clarté de certains items des deux autres sous-domaines. Alors qu'une participante aimerait des précisions relatives à l'exemple « main en bas » de l'item 1.2 – *Suit des directives à une étape concernant la sécurité*, une autre demande des exemples supplémentaires pour l'item 3.1 – *Utilise des gestes pour initier une demande*, en précisant que « ce n'est pas tous les enfants qui pointent ». Dans le même ordre d'idées, trois participantes questionnent la cible de l'observation de l'item 3.5 – *Demande la fin d'une activité*. Elles soulignent la pertinence de clarifier le contexte de la demande (pendant l'activité, pour demander la fin, ou à la fin, pour signifier que l'activité est

terminée) et l'incitatif (l'enfant est fatigué, la tâche est terminée ou l'adulte lui indique que l'activité en cours porte à sa fin). À la lumière de ce qui est réellement ciblé, les participantes recommandent de maintenir « demande » ou de le remplacer par « indique » ou « signifie » dans le libellé de l'item.

Pour le **domaine social** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 25, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « très clair » ou « clair, mais demande révision mineure », alors que l'item 2.6 *Intervient de façon appropriée* est coté « pas clair » par une participante.

Tableau 25

Le domaine social en fonction de la clarté

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation			
	<i>Pas clair</i>	<i>L'item demande une révision</i>	<i>Clair, mais demande révision mineure</i>	<i>Très clair</i>
L'attention conjointe				
1.5*	0	0	2	6
Les règles pragmatiques				
2.6	1	0	3	5
2.7	0	0	1	8
L'interaction avec les pairs				
3.2	0	0	0	9

Les items du Tableau 25 marqués d'un astérisque (*) présentent des données manquantes en raison de certains questionnaires incomplets.

Des participantes questionnent la clarté de l'item 2.6 – *Intervient de façon appropriée*. Elles demandent de préciser le contexte, le moment attendu (respect du tour de parole) et la fonction (initier une conversation, changer de sujet, maintenir une discussion) des interventions de l'enfant, dans le but d'être en mesure de bien évaluer l'item.

Les participantes précisent la nécessité de clarifier « l'attention conjointe » dans l'item 1.5 – *Initie le contact visuel pour établir l'attention conjointe*, et ce particulièrement pour les parents qui assisteraient à la passation de l'outil. Pour ce même item, une participante souhaite des exemples supplémentaires, tandis qu'une autre doute de la nécessité de porter l'attention conjointe sur une situation sociale, comme démontré par l'exemple de l'item, et suggère plutôt de porter l'attention sur un objet. Pour finir, une dernière participante propose d'ajouter la précision suivante à la description de l'item : « Alterne son regard entre la personne et l'objet ».

Pour le **domaine jeu** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 26, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « *très clair* » ou « *clair, mais demande révision mineure* », alors que les items 1.6 – *Raconte le jeu* et 3.2 - *S'engage dans un jeu parallèle* sont cotés « *pas clair* ».

Bien que l'item 1.6 soit évalué « *pas clair* » pour une participante, aucun commentaire n'est laissé à son sujet. Une participante mentionne cependant que l'item 3.2 – *S'engage dans un jeu associatif* « manque vraiment de clarté » sans préciser ses propos.

Tableau 26*Le domaine jeu en fonction de la clarté*

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation			
	<i>Pas clair</i>	<i>L'item demande une révision</i>	<i>Clair, mais demande révision mineure</i>	<i>Très clair</i>
Les essentiels du jeu				
1.6*	1	0	1	6
Le jeu autonome				
2.2	0	0	1	8
2.3	0	0	1	8
Le jeu interactif				
3.1	0	0	0	9
3.2	1	0	0	8
3.5	0	0	0	9

L'item du Tableau 26 marqué d'un astérisque (*) présente des données manquantes en raison de certains questionnaires incomplets

Nécessité

La nécessité de l'item pour représenter le construit du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) est notée sur une échelle de type Likert à trois niveaux (1. *Pas nécessaire*; 2. *Utile, pas essentiel*; 3. *Essentiel*). Les items identifiés par un astérisque (*) nécessitent examen supplémentaire. Cette échelle est présentée en fonction de chaque domaine de l'outil.

En ce qui concerne la nécessité pour représenter le construit dans son ensemble pour le **domaine adaptatif** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 27, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « *essentiel* ». En contrepartie, une seule répondante semble avoir indiqué « *pas nécessaire* » à l'ensemble des items. Les résultats montrent que les items 3.6, 3.8 et 4.5 méritent d'être examinés pour révision.

Tableau 27*Le domaine adaptatif en fonction de la nécessité pour représenter le construit*

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation		
	<i>Pas nécessaire</i>	<i>Utile, pas essentiel</i>	<i>Essentiel</i>
Habilités préscolaires			
3.1	1	0	8
3.6*	1	1	5
3.8*	1	0	6
L'affirmation de soi			
4.1	1	0	8
4.3	1	0	8
4.5*	1	2	6
Les comportements qui interfèrent avec la participation et les apprentissages			
5.	1	0	7

Pour le **domaine des fonctions exécutives** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 28, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « *essentiel* ». En contrepartie, une seule répondante semble avoir indiqué « *pas nécessaire* » à l'ensemble de ceux-ci. Les résultats montrent que pour les répondantes, les items semblent convenir à l'outil.

Tableau 28

Le domaine fonctions exécutives en fonction de la nécessité pour représenter le construit

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation		
	<i>Pas nécessaire</i>	<i>Utile, pas essentiel</i>	<i>Essentiel</i>
Flexibilité			
1.2	1	0	8
1.3	1	0	8
1.4	1	0	8
1.5	1	0	8
L'autorégulation			
2.1	1	0	8
La persistance, l'organisation et la gestion du temps			
3.1	1	0	8
3.2	1	0	8
3.4	1	0	8
Les connaissances émotionnelles			
5.1	1	0	8

Bien que la plupart des items aient reçu une évaluation plus négative par une participante, seuls deux d'entre eux ont fait l'objet de commentaires. Une participante pense que l'item 2.1 – *Attend pour un item ou une activité préférée* pourrait être bonifiée en présentant l'autorégulation sous un angle plus général; une autre participante suggère, pour l'item 5.1 – *Identifie les émotions simples dans les images et les livres*, d'élargir la portée au niveau des connaissances émotionnelles (signes physiques, en contexte naturel, sur lui, les autres, inférence sur les causes émotions, etc.). Une troisième participante désire avoir davantage d'items couvrant l'autorégulation et la connaissance émotionnelle; elle partage d'ailleurs que la version originale (anglophone) lui semble plus complète et plus simple d'utilisation en regard au processus d'aller-retour nécessaire entre l'outil

complémentaire, le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), et l'EIS (2^e édition). Une participante considère que l'ensemble des items de ce domaine sont intéressants, mais que leur présentation plutôt fractionnée (certains items sont dans le [EIS 2^e édition]) constitue un défi.

Pour le **domaine cognitif** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 29, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « *essentiel* ». En contrepartie, une seule répondante semble avoir indiqué « *pas nécessaire* » à l'ensemble des items, sans y inscrire de précision. Les résultats suggèrent que les items 1.3 et 3.1 méritent d'être examinés pour révision.

Tableau 29

Le domaine cognitif en fonction de la nécessité pour représenter le construit

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation		
	<i>Pas nécessaire</i>	<i>Utile, pas essentiel</i>	<i>Essentiel</i>
L'imitation			
1.1	1	0	8
1.3*	1	1	7
1.5	1	0	8
Les séquences			
3.1*	1	1	7

Pour le **domaine de la communication** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 30, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « *essentiel* ». Toutefois, les items relatifs à « *la compréhension et l'expression des mots et des phrases* » semblent moins unanimes, sans que des commentaires soient laissés afin de préciser les propos. Les résultats suggèrent que tous les items, à l'exception de ceux relevant du sous-domaine de l'initiation, méritent d'être révisés.

Tableau 30

Le domaine communication en fonction de la nécessité pour représenter le construit

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation		
	<i>Pas nécessaire</i>	<i>Utile, pas essentiel</i>	<i>Essentiel</i>
Suivre des directives			
1.2*	1	1	7
1.3*	1	1	7
L'initiation			
3.1	1	0	7
3.5	1	0	8
La compréhension et l'expression des mots et des phrases			
4.4*	2	2	5
4.5*	2	3	4
4.6*	1	3	5

De manière globale, une participante commente la section *La compréhension et l'expression des mots et des phrases* comme suit : « Pour ces derniers items, j'ai l'impression que l'on est davantage dans le champ de l'orthophoniste. La plupart des enfants que j'évalue à 3 ou 4 ans ont plusieurs atteintes sur le plan de la communication et nécessitent une évaluation plus approfondie. Je me questionne si ces items[,] de manière isolée dans ce questionnaire[,] amène[nt] une plus-value. Il faut noter que[,] dans notre programme, nous avons la chance d'avoir accès à des orthophonistes qui couvrent ces aspects de manière plus approfondie ».

En ce qui concerne la nécessité de représenter le construit dans son ensemble pour le **domaine social** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 31, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote

« *essentiel* ». En contrepartie, une seule répondante semble avoir indiqué « *pas nécessaire* » à l'ensemble des items, et ce sans préciser ses propos. Les résultats suggèrent que l'item 2.6 mérite d'être examiné pour révision.

Tableau 31

Le domaine social en fonction de la nécessité pour représenter le construit

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation		
	<i>Pas nécessaire</i>	<i>Utile, pas essentiel</i>	<i>Essentiel</i>
L'attention conjointe			
1.5	1	0	8
Les règles pragmatiques			
2.6*	1	1	7
2.7	1	0	8
L'interaction avec les pairs			
3.2	1	0	8

Une participante suggère, pour le sous-domaine *Règles pragmatiques*, que des précisions relatives à la « quantité-qualité de l'information transmise » soient ajoutées.

Pour le **domaine du jeu** du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 32, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote « *essentiel* ». En contrepartie, une seule répondante semble avoir indiqué « *pas nécessaire* » à l'ensemble des items, tandis que les items 1.6 – *Raconte le jeu* et 2.2 – *Complète des casse-têtes* soulèvent des divergences d'opinions. Les résultats suggèrent que les items 1.6, 2.2 et 3.2 méritent d'être examinés pour révision.

Tableau 32*Le domaine jeu en fonction de la nécessité pour représenter le construit*

Items	Nombre de répondants selon le niveau d'appréciation		
	<i>Pas nécessaire</i>	<i>Utile, pas essentiel</i>	<i>Essentiel</i>
Les essentiels du jeu			
1.6*	1	2	6
Le jeu autonome			
2.2*	1	2	6
2.3	1	0	8
Le jeu interactif			
3.1	1	0	8
3.2*	1	1	7
3.5	1	0	8

De manière globale, pour l'ensemble des domaines, une participante, amenée à se positionner sur l'aspect « complet » de l'outil, à savoir s'il semble couvrir l'ensemble des sphères du TSA), énonce que pour son champ d'intérêt, l'orthophonie, le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) pourrait « aller un peu plus loin ». Elle précise que, parfois, il existe des items redondants entre le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), l'EIS (2^e édition) et les outils complémentaires relatifs à sa profession, mais qu'au final, l'important est de colliger l'information. La participante est également amenée à se positionner sur le fait que les domaines touchés par l'outil *DATA Model Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) couvrent l'ensemble des domaines du TSA. Elle reconnaît que l'outil est adapté au TSA, mais qu'il pourrait être bonifié. Elle compare le *DATA Model Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) au SCERTS® (Prizant *et al.*, 2006). Elle indique que, selon elle, le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) ne met pas suffisamment l'accent sur « l'adaptation environnementale et humaine » qui soutient le développement de l'enfant, et ce principalement au niveau de l'observation des comportements de l'enfant. Elle précise que, pour aller plus loin, l'outil pourrait prescrire

des périodes d'observation des interactions entre l'enfant et les différents acteurs qui interviennent auprès de lui.

Portrait de l'utilisation

Le portrait de l'utilisation de la version traduite et adaptée du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) est dressé par les répondants à même la section 1 du questionnaire d'enquête adapté de Bagnato *et al.* (2010) soit les utilisateurs de l'outil. Des précisions sont également apportées par le contenu de l'entretien semi-dirigé.

Conformément aux critères d'inclusion, les participants ont tous utilisé ou utilisent actuellement l'outil d'évaluation dans le cadre des services d'ICI pour les jeunes enfants ayant un TSA. Six participants indiquent utiliser l'ensemble de l'outil, incluant les domaines couverts (adaptatif, fonction exécutive, cognitif, communication, social et jeu) et son curriculum d'activités en complément de l'EIS (2^e édition), alors qu'un participant signale l'utiliser en complément de d'autres outils, mais sans en préciser la nature. Puis, trois utilisateurs répondent avoir joué un rôle dans l'implantation du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) au sein de leur milieu de pratique respectif; un utilisateur exprime avoir soutenu ou conseillé dans le cadre de la formation à l'utilisation de l'outil.

Tel que présenté dans le Tableau 33, les utilisateurs ont entendu parler de l'outil *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) pour la première fois par des sources variées.

Tableau 33*Source ayant permis de faire connaître l'outil*

Méthodes de diffusion	Nombre de répondants
Par un collègue	2
Par un professionnel	3
Dans une formation offerte par mon milieu de travail	4
Lors de ma participation à un projet de recherche	4

En termes de fréquence d'utilisation, quatre participants indiquent utiliser le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) « 6 [à] 12 fois par an », tandis que trois l'utilisent « 2 [à] 5 fois par an ». L'ensemble des utilisateurs mentionnent évaluer les enfants ayant un TSA à l'aide du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) ($n=7$) – l'un d'eux ajoute aussi l'utiliser auprès d'enfants à risque de présenter un TSA (sans diagnostic). Le Tableau 5 dresse le portrait des fins visées par les intervenants lors de la passation de l'outil d'évaluation complémentaire *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). Le questionnaire permettait de préciser si, au final, l'outil est jugé utile, approprié ou valable. D'un côté, plusieurs utilisateurs mentionnent s'en servir pour élaborer ou réviser des plans d'intervention individualisés (PII) / plans de services individualisés (PSI), ainsi que pour suivre le progrès de l'enfant. D'un autre côté, aucun ne partage s'en servir pour déterminer l'admissibilité aux services spécialisés ou rendre compte de leurs actions à leur milieu de travail.

Tableau 34

Fins visées par les intervenants lors de l'utilisation de l'Évaluation DATA Model Skills Checklist (Schwartz et al., 2017)

Objectifs	Nombre d'intervenants	Précisions*		
		Utile	Approprié	Valable
Déterminer l'admissibilité aux services spécialisés	0	0	0	0
Élaborer ou réviser des PII/PSI	5	3	3	3
Planifier des interventions/activités	3	2	1	0
Suivre les progrès de l'enfant	4	1	3	0
Évaluer un programme	1	0	0	0
Rendre compte des progrès de l'enfant à votre milieu de travail	1	0	1	0
Rendre compte de vos actions à votre milieu de travail	0	0	0	0

* Les participants pouvaient noter plusieurs réponses.

Perception des utilisateurs

Cette section présente les éléments recueillis relatifs à l'apparence de l'outil complémentaire *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz et al., 2017) perçue par les utilisateurs. Elle présente les thèmes émanant des commentaires des utilisateurs pouvant être associés sémantiquement à l'apparence de l'outil.

Dans un premier temps, les utilisateurs abordent le changement de pratique qui accompagne la mise en place de l'outil complémentaire *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz et al., 2017) au sein de leur équipe, notamment dans l'utilisation d'instruments authentiques, comme ledit outil complémentaire de Schwartz et al. (2017). Il s'agit, pour

eux, d'une alternative à l'utilisation d'outils diagnostiques dans le cadre de leurs efforts de planification des interventions. L'une des participantes souligne la pluralité des usages possibles de l'outil : documenter, comprendre et planifier l'intervention chez les enfants TSA.

Dans un deuxième temps, les répondants évoquent des **forces** apparentes de l'outil. Une participante exprime une appréciation marquée pour la forme de l'outil. Elle apprécie le principe de cotation, la section des commentaires et le principe de l'astérisque pour indiquer une cible comme prioritaire. Une participante apprécie que l'outil prescrive une certaine forme de généralisation de l'item dans différents contextes et auprès de différents acteurs et interlocuteurs pour octroyer la note maximale à l'enfant évalué.

Dans un troisième temps, les participants évoquent des **défis** relatifs à l'outil. Une participante remet en question la modalité « papier » mise à disposition des intervenants et partage les difficultés à se retrouver entre les deux outils complémentaires, soit le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) et l'EIS (Bricker, 2006a, 2006b). D'ailleurs, les auteurs de la traduction ont fait le choix de ne traduire que les items du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) qui ne se retrouvent pas directement dans l'EIS (2^e édition), contrairement à la version originale. En ce sens, certaines participantes ont nommé l'intérêt d'accéder, à même l'outil *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), à l'ensemble des items comme il serait le cas dans la version anglophone. Pour elles, cela éviterait le processus itératif d'aller-retour entre les deux outils à utiliser en complémentarité. De façon plus souple, certaines souhaitent que les items pertinents de l'EIS (2^e édition) soient indiqués aux endroits appropriés dans le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017); élément grandement facilité par la représentation visuelle pour l'EIS (2^e édition). Ces commentaires généraux sont manifestés plus particulièrement pour les domaines social et du jeu. Pour poursuivre, une autre participante informe d'une ambiguïté dans les consignes de passation suivantes : « Cette liste est conçue pour être remplie à quatre reprises pendant l'année. Pour chaque passation,

utilisez des crayons de couleurs différentes afin de différencier les deux dates de passation » (Schwartz *et al.*, 2017, p. 422). La participante indique que la directive est à clarifier, précisant un manque de cohérence entre quatre couleurs et deux dates de passation. Il est à noter qu'il est recommandé d'utiliser l'outil en question quatre fois par année. En résumé, le temps nécessaire à la passation des deux outils, le format papier du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), les consignes de passation ambiguës, ainsi que l'absence de représentation visuelle, particulièrement imbriquant les items de l'EIS (2^e édition), sont des obstacles non négligeables à l'utilisation du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) en complémentarité de l'EIS (2^e édition) dans la pratique.

Pour terminer, une participante propose une **amélioration** apparente, soit d'ajouter une colonne portant sur la qualité de la réalisation de l'item qui permettrait de consigner si l'item est réalisé « avec séquence visuelle, avec minuterie, avec demande verbale ou gestuelle, par échange d'images ou encore avec son comportement ».

Validité sociale

D'abord, cette section présente les résultats qui concernent a) l'acceptabilité de l'instrument, b) sa correspondance avec les pratiques d'évaluation authentiques, c) sa capacité à favoriser la collaboration entre les intervenants, d) la présence de données probantes qui soutiennent son utilisation, e) son caractère multifactoriel (multiméthodes, multi-répondants, multi-contextes), f) sa sensibilité, g) son universalité (c'est-à-dire que l'instrument peut être utilisé auprès d'un large éventail d'enfants), ainsi que h) son utilité perçue, soit les sections 2 à 9 du *LINK Consumer Validity Survey Form* (Bagnato *et al.*, 2014). Ensuite, les commentaires des participants relatifs à la validité ciblée par cette section-ci sont présentés.

Désirabilité ou acceptabilité

En ce qui concerne la désirabilité ou l'acceptabilité du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 35, que les utilisateurs

accordent, pour la majorité des items, une cote d'« acceptable » à « exemplaire », ce qui constitue une cote globale de « notable » (M : 4.47).

Tableau 35

La désirabilité ou acceptabilité

Énoncé	Nombre de répondants selon les cotes données				
	Inacceptable	Marginale	Acceptable	Notable	Exemplaire
23. Habiletés socialement valorisées	0	0	1	2	4
24. Fonctionnement et évaluation*	0	0	1	1	3
25. Évaluations appropriées*	0	0	1	0	4

Les énoncés du Tableau 35 marqués d'un astérisque (*) présentent des données manquantes en raison de certains questionnaires incomplets.

Authenticité

En ce qui concerne l'authenticité du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 36, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote d'« acceptable » à « exemplaire », ce qui constitue une cote globale de « notable » (M : 4.42).

Tableau 36

L'authenticité

Énoncé	Nombre de répondants selon les cotes données				
	Inacceptable	Marginale	Acceptable	Notable	Exemplaire
26. Fonctionnelles et importantes	0	0	1	3	3
27. Qui évalue	0	0	1	1	5
28. Où recueillir	0	0	1	1	5

Collaboration

En ce qui concerne le critère de la collaboration pour le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), les utilisateurs sont partagés (Tableau 37), ce qui constitue une cote globale de « notable » (M : 3,71).

Tableau 37

Collaboration

Énoncé	Nombre de répondants selon les cotes données				
	Inacceptable	Marginale	Acceptable	Notable	Exemplaire
29. Permet la collaboration	0	1	1	3	2
30. Convivial	0	1	2	3	1

Pertinence ou données probantes

En ce qui concerne la pertinence ou les données probantes du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 38, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote d'« acceptable » à « exemplaire ». Au moins cinq répondants n'ont pas complété les questions 32 (« L'évaluation complémentaire du *DATA Model Skills Checklist* [Schwartz *et al.*, 2017] a-t-elle été validée pour répondre à un objectif spécifique en petite enfance, tel que le dépistage, l'éligibilité aux services, la planification, le suivi des progrès, l'évaluation de programme et/ou la reddition de compte ? ») et 33 (« Existe-t-il des preuves que, pendant la phase de développement de l'outil, les normes et le processus de validation de l'évaluation complémentaire du *DATA Model Skills Checklist* [Schwartz *et al.*, 2017] incluaient de jeunes enfants ayant un TSA ? »), ce qui constitue une cote globale de « notable » (M : 4.6).

Tableau 38*Données probantes*

Énoncé	Nombre de répondants selon les cotes données				
	Inacceptable	Marginale	Acceptable	Notable	Exemplaire
31. Procédures conformes	0	0	1	2	4
32. Objectifs spécifiques petits*	0	0	0	0	2
33. Validation inclut enfants (TSA)*	0	0	0	0	1

Les énoncés du Tableau 38 marqués d'un astérisque (*) présentent des données manquantes en raison de certains questionnaires incomplets.

Multifactoriel

En ce qui concerne l'aspect multifactoriel du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 39, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote d'« acceptable » à « exemplaire », ce qui constitue une cote globale de « notable » (M : 4.5).

Tableau 39*Multifactoriel*

Énoncé	Nombre de répondants selon les cotes données				
	Inacceptable	Marginale	Acceptable	Notable	Exemplaire
34. Différents contextes	0	0	1	0	6
35. Plusieurs répondants	1	0	2	0	4
36. Plusieurs méthodes	1	0	2	1	3
37. Faire le suivi	0	0	2	0	5

Sensibilité

En ce qui concerne le critère de la sensibilité pour le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), les utilisateurs sont partagés, comme le montre le Tableau 40, ce qui constitue une cote globale d'« acceptable » (M : 2, 95).

Tableau 40

Sensibilité

Énoncé	Nombre de répondants selon les cotes données				
	Inacceptable	Marginale	Acceptable	Notable	Exemplaire
38. Organisation	2	0	1	1	3
39. Niveau des items	2	2	2	0	1
40. Type de cotation	1	0	4	2	0

Universalité

En ce qui concerne l'universalité du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 41, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote d'« acceptable » à « exemplaire ». Les questions 43 (« Est-ce que l'évaluation complémentaire *DATA Model Skills Checklist* [Schwartz *et al.*, 2017] permet l'utilisation de matériel alternatif et multisensoriel ? ») et 44 (« Est-ce que l'évaluation complémentaire *DATA Model Skills Checklist* [Schwartz *et al.*, 2017] offre à l'enfant plusieurs façons de démontrer ses habiletés ? ») ont obtenu une cote d'« inacceptable », ce qui constitue une cote globale de « notable » (M : 3,75).

Tableau 41*Universalité*

Énoncé	Nombre de répondants selon les cotes données				
	Inacceptable	Marginale	Acceptable	Notable	Exemplaire
41. Démontrer les habiletés	0	1	2	2	2
42. Fonction du comportement	0	0	3	2	2
43. Matériel alternatif	1	0	2	0	4
44. Plusieurs façons	1	0	3	0	3

Utilité

En ce qui concerne l'utilité du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), il est illustré, dans le Tableau 42, que les utilisateurs accordent, pour la majorité des items, une cote d'« acceptable » à « exemplaire ». Aux questions 44 (« Est-ce que l'évaluation complémentaire *DATA Model Skills Checklist* [Schwartz *et al.*, 2017] offre à l'enfant plusieurs façons de démontrer ses habiletés ? ») et 46 (« Est-ce que les résultats de l'évaluation complémentaire *DATA Model Skills Checklist* [Schwartz *et al.*, 2017] fournissent des informations au sujet de ce qui doit être appris ? », le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) obtient une cote d'« inacceptable » de respectivement un et deux répondants, constituant une cote globale d'« acceptable » (M : 3,14).

Tableau 42*Utilité*

Énoncé	Nombre de répondants selon les cotes données				
	Inacceptable	Marginale	Acceptable	Notable	Exemplaire
45. Traduit en buts	0	0	4	2	1
46. Information apprentissages	1	0	3	3	0
47. Information interventions	2	1	4	0	0
48. Détecte les progrès	0	1	2	3	1

Commentaires portant sur la validité sociale

Les commentaires relatifs à la validité sociale, recensés à la partie 10 du *LINK Consumer Validity Survey Form* (Bagnato *et al.*, 2014) auprès des répondants et lors de l'entretien, sont présentés dans cette section.

D'abord, les utilisateurs abordent des **avantages** à l'utilisation de l'outil pour évaluer de jeunes enfants ayant un TSA. Les participants soulignent entre autres le fait que l'outil est un bon complément à l'EIS (Bricker, 2006a, 2006b). Pour eux, l'outil facilite le processus d'évaluation, puisqu'il cible des enjeux spécifiques au TSA, notamment, en ciblant des comportements et habilités de l'enfant. L'outil peut être utilisé dans un contexte multidisciplinaire tout comme il sert à l'ajustement des interventions. Lesdits utilisateurs ajoutent que l'outil est relativement simple et facile à comprendre par sa présentation d'items « vulgarisés et accessibles », ses exemples concrets et sa division par domaine. Une participante témoigne que l'outil *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) concorde bien avec l'offre de service, qui se veut de plus en plus orientée vers la démarche interdisciplinaire et l'évaluation authentique. « [N]os façons de travailler [...] ont changé », observe-t-elle. Elle apprécie que l'information soit facilement

collectée et divisible par domaine, permettant l'analyse et la collaboration interdisciplinaires. Au niveau de l'intervention clinique, une participante amène que l'outil *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) présente l'avantage de permettre le repérage des cibles d'interventions pertinentes en équipe multidisciplinaire, ainsi que la traduction en objectifs fonctionnels, en plus de fournir, même si le processus ne semble pas encore faire partie de la structure d'encadrement du programme, un outil facilitant le suivi des progrès de l'enfant. Alors qu'une participante partage que l'outil a changé « peu de choses » au sein de sa pratique, d'autres reconnaissent l'apport au niveau de l'interdisciplinarité et de la pertinence des cibles pour l'évaluation des comportements défis propres au TSA.

Dans un tout autre ordre d'idées, les répondants énoncent des **désavantages** à l'utilisation de l'outil complémentaire *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) pour évaluer de jeunes enfants ayant un TSA. Les participants soulignent entre autres que l'outil devrait être offert en version numérique (actuellement papier) avec représentation visuelle. Ils précisent que l'intégration des deux outils dans un même processus demeure difficile (lourd pour certains intervenants), particulièrement sans représentation visuelle intégrative des deux outils (représentation très utile pour la présentation aux parents). Puis, certaines participantes rapportent que le processus de cotation multiple à différents temps de captation est laborieux (plusieurs couleurs ou différentes feuilles), et que l'outil serait « surtout fait pour les enfants ayant un niveau de fonctionnement plus élevé ». Deux participantes mentionnent que certains items semblent se répéter entre l'EIS (2^e édition) et son complément proposé, particulièrement en ce qui concerne la communication et l'imitation. De son côté, une autre participante révèle que, contrairement à l'EIS (2^e édition) qui se veut un curriculum complet, le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) ne fournit pas de pistes claires d'intervention en lien avec les items.

Pour poursuivre, les participants mentionnent les **défis** rencontrés lors de leurs premières évaluations avec le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). Alors que certains considèrent le temps de passation des deux outils en complémentarité comme étant un obstacle considérable à son utilisation, certains jugent que le temps nécessaire à la familiarisation du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), sans oublier le manque de formation ou d'explications dans la mise en place de cette modalité au sein des équipes cliniques, notamment concernant les modalités d'observation, les items et l'utilisation des propos rapportés, qui pourraient contribuer aux résistances face à l'usage clinique du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). Une orthophoniste précise que l'outil « manque de flexibilité en lien avec [sa] discipline » et considère que les items de l'EIS (2^e édition) se répètent en ce qui a trait à la communication. Une autre réitère la nécessité, pour certains, d'utiliser l'outil en interdisciplinarité afin de bien comprendre tous les items.

Les commentaires des répondants divergent lorsqu'il est demandé s'ils conseillaient l'outil complémentaire *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) à un collègue. Alors que six répondants indiquent que « oui », deux répondent « non ». D'un côté, ceux ayant répondu affirmatif pensent que l'outil cible des pistes d'apprentissage intéressantes, qu'il est simple à comprendre et facile d'utilisation, qu'il permet une vue d'ensemble sur certaines habiletés et comportements propres au TSA, et que son utilisation avec l'EIS (2^e édition) permet un regard plus complet que l'EIS (2^e édition) seul. Un participant recommande l'outil « surtout pour les collègues qui ont moins d'expérience avec [la] clientèle [TSA], car [il] est un bon [point] de départ et est moins long que l'EIS ». D'un autre côté, une participante hésite à recommander l'outil, car « la section [« Communication »] nécessiterait quelques ajustements afin de bien décrire l'évolution des habiletés et les spécificités en lien avec le TSA ». Une consœur ajoute : « Non, [peut-être] que le fait qu'il ne m'ait pas été expliqué plus qu'il ne le faut [a] jou[é] sur ma compréhension de l'outil, mais personnellement, j'ai trouvé que [...] [l'] utiliser

en complément [avec] l'EIS (2^e [édition]) était une surcharge. La partie sur les comportements inadéquats/défis était par contre bien. Courte et facile à utiliser »

Discussion

Cette étude est l'une des premières, à notre connaissance, à porter sur l'évaluation du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). En effet, l'objectif général de ce mémoire est de contribuer au développement de preuves de validité sociale de la version traduite et adaptée de l'outil d'évaluation *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), utilisé de façon complémentaire à l'EIS (2^e édition), en contexte d'intervention précoce. Ce chapitre propose une interprétation et une mise en perspective des résultats obtenus. Il permet également de mettre en lumière les forces et les limites de l'étude, ainsi que d'énoncer certaines recommandations relatives à l'instrument.

Perception des experts

Premièrement, ce travail se penche sur la perception des experts concernant le contenu de la version traduite et adaptée de *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). Ces éléments sont recueillis à même la grille d'analyse de contenu complétée par des professionnels et chercheurs. La discussion relative à son contenu est présentée en fonction de chacun des critères d'analyse de la grille, soit 1) l'appréciation de la grammaire, des mots et des expressions; 2) la pertinence; 3) la clarté; 4) la nécessité de l'item pour représenter le construit. En ce sens, les experts, en plus de soutenir le contenu de l'outil en fonction des différentes échelles évaluées, ont fourni des pistes d'améliorations intéressantes et concrètes.

Appréciation de la grammaire, des mots et des expressions.

En ce qui concerne l'appréciation de l'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions, 13 items ont reçu au moins une note « *à revoir* », alors que la majorité des items ont reçu celle d' « *excellent* ». Les participants ont émis des commentaires et des propositions d'amélioration pour de nombreux items. Lesdits commentaires portent sur l'utilisation de certains mots, de leur sémantique appliquée au contexte clinique de la mise en place de l'outil, sur l'ordre des mots au sein d'une phrase (nom suivi de l'adjectif au lieu de l'adjectif suivi du nom) ou sur la phrase en elle-même dans son ensemble et de sa signification opérationnelle. Les éléments mettent en lumière certains enjeux au niveau

des sémantiques attribuables à la version traduite de l'outil, élément essentiel à l'adaptation transculturelle d'un outil d'évaluation soumis à un tel processus (Corbière et Larivière, 2014; Vallerand, 1989). Les réponses des participants relatives à leur appréciation de la grammaire, des mots et des expressions permettent de soulever des enjeux mineurs, facilement corrigibles, qui ont possiblement échappé au processus de traduction initial. Cependant, ils demeurent essentiels afin d'attester que les énoncés des items permettent de traduire des réalités similaires à ceux de la version originale de l'outil. Ils permettent également que la version traduite soit adaptée à la culture pour laquelle l'outil se prédestine (Fortin et Gagnon, 2016). Ces éléments pourront facilement être intégrés à la version finale de la traduction et rapportés à titre d'amélioration potentielle pour l'instrument, ce qui contribuerait à une forme d'attractivité pour les répondants, ainsi qu'au renforcement de l'acceptabilité de l'instrument pour leur pratique.

Pertinence

En ce qui concerne la pertinence, les items 4.4 et 4.5 relatifs à la section *Compréhension et expressions des mots et des phrases* ont reçu une cote « pas pertinent », alors que la majorité des items sont cotés « pertinent[s], mais demande[nt] révision mineure » et « très pertinent ». À l'exception des deux précédents items, ces éléments soutiennent la pertinence conceptuelle de l'outil *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) en complémentarité avec l'EIS (2^e édition). Cette pertinence conceptuelle semble valide pour la majorité des items, particulièrement en contexte d'ICI. Elle renvoie à la représentativité de la théorie du concept à l'étude, élément essentiel généralement associé à la validité de contenu (Netemeyer *et al.*, 2003; Steiner et Normand, 2008).

De façon générale, la perception de la pertinence des items par les experts est positive. En effet, la majorité des items ont reçu une cote « très pertinent » par une grande partie des répondants, à l'exception des quatre suivants : 1.5 – *Accepte que les choses ne se passent pas comme souhaité*; 4.4 – *Identifie au moins 10 fonctions pour une variété d'objets ou d'images*; 4.5. – *Identifie au moins 10 caractéristiques pour une variété*

d'objets ou d'images; 4.6 - *Identifie au moins 5 catégories pour une variété d'objets ou d'images*. Il serait toutefois pertinent de réévaluer la correspondance entre ces derniers items et ceux de la nouvelle version de l'EIS, 3^e édition (Bricker, 2022).

L'évaluation positive de cette échelle par les experts pour les 33 autres items constituant l'outil *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) permet de soutenir une pertinence de son contenu, d'autant plus si les items identifiés comme moins pertinents font ultérieurement l'objet, en accord aux principes de traduction transculturelle, des corrections ou des ajustements nécessaires (Corbière et Larivière, 2014; Vallerand, 1989; *World Health Organization*, 2009). En effet, la nouvelle version de l'EIS intègre de nouveaux domaines de développement et de nouveaux items. Il est possible qu'un plus grand nombre d'items du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) trouvent une correspondance plus directe avec les items de l'EIS.

Au-delà de l'évaluation quantitative, les experts émettent des commentaires relatifs à la pertinence de certains items. De manière générale, ils questionnent parfois le manque de sensibilité ou l'excès de spécificité pour certains items, jugés, par quelques experts, trop difficiles ou difficilement observables pour la population cible recevant des services d'ICI (items du sous-domaine de l'imitation : 4.3 – *Demande de l'aide des adultes ou des pairs, lorsque nécessaire*; 3.4 – *Termine l'activité à l'intérieur d'une limite de temps raisonnable, range, puis encadre une autre activité*; 5.1 – *Identifie les émotions simples dans les images et les livres*; 1.1 – *Imite les actions avec les objets*; 1.3 – *Imite des mouvements de motricité fine*). Ils souhaitent que soient ajoutés des définitions opérationnelles, des fonctions connues du comportement ou d'autres compléments à certains, tels que l'item 5 de la section *Comportements qui interfèrent avec la participation et les apprentissages*. Ils proposent aussi d'orienter les utilisateurs vers des outils complémentaires. De manière globale, les items devraient permettre de tenir compte de certaines adaptations, comme pour ceux relatifs à la *Communication* ou l'item 2.3 – *Colorie ou dessine*. Sans remettre en doute les éléments quantitatifs soutenant le

contenu mentionné précédemment, ces éléments sont des pistes intéressantes pouvant améliorer les items et la pertinence de l'utilisation de l'outil *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), en complémentarité avec l'EIS (2^e édition), au sein des services d'ICI québécois. Ce qui est rapporté à titre d'amélioration potentielle pour l'instrument pourrait contribuer à renforcer l'acceptabilité de l'instrument pour leur pratique, en plus de potentiellement bonifier l'aspect authentique de l'outil évalué (Bagnato et Ho, 2006; Meisels *et al.*, 2010; Lemire *et al.*, 2019).

En ce qui concerne le contenu au sein d'un processus de traduction et d'adaptation transculturelle et en accord avec les propos de Fortin et Gagnon (2016), il semblerait que des précisions pourraient améliorer la représentativité et la pertinence des items, du moins pour la version francophone de l'outil.

Clarté

En ce qui concerne la clarté pour les experts, la majorité des items ont reçu une cote « *très clair* »; certains ont reçu une cote « *clair, mais demande une révision mineure* », alors que d'autres ont reçu une cote « *pas clair* », soit : 4.4 – *Identifie au moins 10 fonctions pour une variété d'objets ou d'images*, 4.5 – *Identifie au moins 10 caractéristiques pour une variété d'objets ou d'images* et 4.6 – *Identifie au moins 5 catégories pour une variété d'objets ou d'images* de la section *Compréhension et expressions des mots et des phrases*, 2.6 – *Intervient de façon appropriée* du domaine *Social*, ainsi que 1.6 – *Raconte le jeu* et 3.2 – *S'engage dans un jeu associatif* du domaine *Jeu*. Il est à noter que de ces six items, quatre ont également fait l'objet de critique en lien avec l'*Appréciation de l'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions*, soit les items 4.4, 4.5, 1.6 et 3.2, éléments intimement liés en contexte de traduction transculturelle.

Les experts interrogés sont soucieux de préciser les critères associés à chacun des items, et ce en contextualisant l'observation de l'habileté, en proposant des délais

attendus, en fournissant des définitions opérationnelles, ou en proposant des adaptations, voire même des microgradations pour certains. En effet, il est nécessaire, pour ce type d'évaluation critériée, de bien décrire, définir et opérationnaliser les critères de réussite pour chacun des items. Cela permet, lorsqu'explicitement critérié, de s'assurer d'une cotation identique entre deux évaluateurs pour des observations portant sur un même comportement de l'enfant (Lemire *et al.*, 2019; Neisworth et Bagnato, 2004). Les commentaires obtenus auprès du groupe d'experts permettent de modifier les items problématiques.

Nécessité

En ce qui concerne la nécessité de l'item pour représenter le contenu, 14 sur 37 ont été identifiés comme ayant besoin d'ajustements par les experts. De ce nombre, trois concernent le domaine adaptatif, deux le domaine cognitif, cinq le domaine de communication, un le domaine social et, enfin, trois le domaine du jeu. De manière plus générale, les experts interrogés suggèrent d'aborder davantage l'autorégulation et la connaissance émotionnelle. Ils questionnent également la nécessité de maintenir le domaine de la communication, à l'exception des items associés à l'initiation des échanges, expliquant que le profil typique des enfants en ICI demande généralement une évaluation de la communication plus approfondie, ce que l'outil ne permet pas. Dans le même ordre d'idées, il est recommandé que le principe de « généralisation des capacités dans différents contextes de vie », qui semble important pour certains répondants, soit inclus et prescrit par l'utilisation de l'outil. Ledit principe répond aux recommandations en matière d'évaluation des jeunes enfants, voulant que le portrait de ce dernier soit dressé de manière globale (DEC, 2014; 2017; Lemire *et al.*, 2019; McCrary *et al.*). La contribution des parents et professionnels à l'évaluation, à des fins d'intervention, permet de noter et discuter les différences en termes d'habiletés démontrées par l'enfant dans ses différents milieux de vie.

Il est à noter que certains items qui ont obtenu des scores plus négatifs pour la variable « nécessité » ont également fait l'objet de critiques en regard de « l'utilisation de la grammaire, des mots et des expressions », ce qui concorde avec le principe voulant que cet aspect permette également de cibler les items nécessitant des améliorations ou des modifications (Almanasreh *et al.*, 2019; Zamanzadeh *et al.*, 2015; Lawshe, 1975). Il s'agit des items suivants : 3.6 pour le domaine adaptatif; 3.1 pour le domaine cognitif; 4.4 et 4.5 pour le domaine communication; 1.6 et 3.2 pour le domaine jeu. Dans le même ordre d'idées, il semble que le domaine de la communication, plus particulièrement les items 4.4 et 4.5 de la section *Compréhension et expressions des mots et des phrases*, ont aussi reçu la cote « pas pertinent ». L'outil *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) se veut un outil complémentaire à l'EIS (2^e édition) et, dans la pratique, à d'autres outils d'évaluation. Les équipes interdisciplinaires œuvrant en ICI auprès des enfants ayant un TSA sont généralement constituées d'orthophonistes. En ce sens, il s'avère, selon les experts, probablement exagéré de maintenir les items nommés, puisqu'ils surchargeraient l'outil sans apporter de réelle valeur ajoutée à l'évaluation dont les aspects seraient largement couverts par l'EIS (2^e édition) ou les outils propres aux champs d'expertise de l'orthophoniste.

À l'inverse, les experts jugent que 24 items sont nécessaires pour bien représenter les caractéristiques propres au TSA et que peu ou pas de modifications sont requises. Cet élément soutient la pertinence des items de l'outil d'évaluation *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) en complémentarité avec l'EIS (2^e édition) pour les services d'ICI québécois. Cet aspect complémentaire de l'outil de Schwartz et ses collègues semble répondre à la finalité des évaluations dites authentiques. Il permettrait de dresser le portrait du fonctionnement de l'enfant dans la globalité (forces et difficultés d'adaptations) en interaction avec son environnement (DEC, 2014; Lemire *et al.*, 2019; McCrary *et al.*, 2017). Il donnerait également accès à l'état des connaissances et des compétences ou des difficultés de l'enfant, lui permettant d'interagir socialement et de résoudre des problèmes de la vie courante (Meisels, Wen et Beachy-Quick, 2010). En ce

sens, l'évaluation *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), en complémentarité avec l'EIS (2^e édition), permettrait de dresser un portrait global du développement de l'enfant, tout en n'omettant pas de considérer les spécificités propres au TSA (Gould, 2011). Par le fait même, l'outil permettrait d'offrir des services d'évaluation adaptés aux profils variés des jeunes enfants ayant un TSA (MSSS, 2017).

En somme, il est possible de constater que les experts ont une perception plutôt positive de l'outil d'évaluation *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). Les répondants fournissent des pistes d'amélioration intéressantes et concrètes. Les éléments rapportés à titre d'amélioration potentielle pour l'instrument pourraient contribuer à une forme d'attractivité de l'instrument pour les répondants et, ainsi, contribuer à renforcer l'acceptabilité de l'instrument pour leur pratique, en plus de fournir un potentiel d'améliorer l'aspect authentique de l'outil évalué (Bagnato et Ho, 2006; Lemire *et al.*, 2019; Meisels *et al.*, 2010).

Perception des utilisateurs

Pour poursuivre, la présente section du projet concerne la perception des utilisateurs de la version traduite et adaptée du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). Pour ce faire, tel que le proposent Zamanzadeh et ses collègues (2015) les perceptions qu'ont les utilisateurs des avantages de l'instrument et de son acceptabilité pour leur pratique sont abordées. En ce sens, l'analyse des résultats permet de dégager des constats relatifs à 1) l'utilisation de l'outil au sein de la pratique des répondants, 2) des forces et des limites de son utilisation en complémentarité avec l'EIS (2^e édition) en contexte d'intervention précoce, et 3) des pistes d'amélioration. Ainsi, les résultats incluent à la fois des éléments qualitatifs, par l'entremise des commentaires issus directement des utilisateurs, et des données quantitatives descriptives découlant de la compilation du questionnaire *LINK Consumer Social Validity Survey* (Bagnato *et al.*, 2014).

Il est à noter que les utilisateurs mentionnent que l'arrivée de l'outil *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) accompagne un changement de paradigme au sein des équipes cliniques. En effet, les outils normatifs utilisés pour la planification des interventions en ICI, servant initialement à l'évaluation diagnostique, sont remplacés par des outils authentiques, permettant de documenter, comprendre et planifier l'intervention chez les enfants TSA. Cela correspond davantage aux recommandations en contexte d'interventions précoces (Dionne *et al.*, 2016; Giroux et Giroux, 2012; Hume *et al.*, 2018; Lemire *et al.*, 2019).

Utilisation

Les résultats concernant l'utilisation du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) tendent à soutenir l'adéquation apparente de l'outil avec les exigences de l'intervention précoce, comme le démontrent les constats suivants.

D'abord, le fait que les répondants rapportent avoir utilisé le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) aux fins prévues dans sa conception s'agit d'un indicateur de sa pertinence clinique. Effectivement, selon Corbière et Larivière (2014), le portrait des objectifs poursuivis par les intervenants lors de la passation de l'outil est une source d'information contribuant à soutenir son utilisation ultérieure. En ce sens, plusieurs des utilisateurs emploient le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) afin d'élaborer ou de réviser des PII ou des PSI, de planifier les interventions et les activités, ainsi que d'observer les progrès de l'enfant. Cette utilisation est cohérente avec les objectifs poursuivis par les concepteurs de l'outil, soit de permettre une meilleure compréhension des habiletés présentes chez l'enfant et, surtout, une meilleure planification des interventions (Schwartz *et al.*, 2017). D'ailleurs, le besoin de documenter et de comprendre les habiletés fonctionnelles en vue de la planification de l'intervention chez les enfants TSA constitue un défi de toute première importance pour lequel il existe un besoin d'instrumentation (Lemire *et al.*, 2019; Gould *et al.*, 2011). De plus, ces résultats concordent avec les recommandations en matière d'évaluation authentique, voulant que

les outils permettent de cibler les interventions à mettre en place pour favoriser le développement optimal d'habiletés chez l'enfant, en plus de répondre à de nombreux éléments jugés essentiels pour l'intervention naturaliste (Bagnato *et al.*, 2010; DEC, 2014; Hume *et al.*, 2018; Lemire *et al.*, 2019; Schreibman *et al.*, 2015).

Dans un même ordre d'idées, l'outil *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) ne sert ni à déterminer l'admissibilité aux services spécialisés, ni à rendre compte des actions des répondants dans leur milieu de travail. Ces deux derniers motifs d'utilisation sont généralement associés à des outils diagnostiques ou de gestion, qui ne cadrent pas avec l'esprit des évaluations authentiques, généralement prisées pour l'intervention auprès des tout-petits (Bagnato *et al.*, 2014; Gould *et al.*, 2011; Lemire *et al.*, 2019). En somme, l'évaluation par l'entremise de l'outil *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), en complémentarité avec l'EIS (2^e édition), semble répondre aux recommandations en matière d'évaluation chez les tout-petits, qui se doivent d'être un processus permettant de soutenir l'élaboration des plans d'intervention (DEC, 2014; Lemire *et al.*, 2019), ainsi qu'aux recommandations ministérielles en matière d'individualisation des pratiques auprès des personnes ayant un TSA (MSSS, 2017).

Par ailleurs, il est constaté que l'utilisation du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), dans le cadre des services d'ICI, soutient la pertinence clinique de l'outil concernant la pluralité des méthodes d'emploi. Ce constat renvoie au concept d'appropriation énoncé par Steiner et Normand (2008). En effet, il est rapporté que les intervenants l'utilisent : seul, en complémentarité avec l'EIS (2^e édition) ou avec d'autres outils d'évaluation; auprès d'une clientèle variée, soit les enfants ayant un TSA ou à risque de présenter des retards développementaux; seul ou en contexte d'intervention multidisciplinaire. Ces éléments prouvent que l'outil soit intégré aux pratiques en intervention précoce et qu'il puisse être apparemment utile de l'utiliser dans différents contextes.

Un troisième constat concerne les facteurs ayant pu contribuer à soutenir l'utilisation de l'outil. Plus du tiers des participants ont contribué à l'implantation du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) dans leur milieu, ainsi qu'à la formation auprès des nouveaux utilisateurs. Des commentaires permettent de constater l'appréciation du soutien mutuel offert entre les différents acteurs dans la mise en œuvre de l'évaluation authentique avec l'outil *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). En ce sens, les intervenants considèrent l'aspect de la formation comme étant essentiel à la mise en place de l'outil.

Ensuite, la collaboration entre les milieux clinique et scientifique semble avoir contribué à la diffusion de l'outil de Schwartz *et al.*(2017). En effet, quatre participants indiquent avoir connu l'outil grâce à leur participation à un projet de recherche. À ce propos, dans le cadre d'un projet de recherche antérieur à la réalisation du mémoire, les milieux ont été invités à essayer un modèle d'ICI (Dionne *et al.*, 2017), qui suggère le recours à une évaluation globale du développement de l'enfant, soit l'EIS (2^e édition), de façon complémentaire avec la version traduite et adaptée du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). Certains participants ont d'ailleurs été impliqués dans l'implantation de l'outil au sein de leur milieu respectif. Leur support dans la mise en place du processus d'évaluation à des fins d'intervention, soutenu par le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), semble avoir contribué à l'adoption de l'outil par des milieux cliniques québécois et, par le fait même, à l'orientation vers des pratiques d'évaluation authentiques. Celles-ci sont d'ailleurs en accord avec les orientations ministérielles en matière d'intervention auprès des personnes ayant un TSA (MSSS, 2017).

Un quatrième constat concerne la collaboration recherche-pratique dans la diffusion et l'implantation du projet qui semble garantir de l'utilisation future de l'outil. En effet, Dingfelder et Mandell (2011) avancent que l'acceptation d'une nouvelle stratégie d'intervention est fortement corrélée avec le contexte social dans lequel elle est implantée.

Pour eux, la décision d'accepter, d'adopter et d'utiliser l'intervention par les intervenants n'est pas un acte instantané, mais un processus. En ce sens, le fait que plusieurs acteurs s'impliquent dans le processus de diffusion de l'outil *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) semble ici contribuer à l'adhésion des utilisateurs. De surcroît, alors qu'il existe généralement un décalage important entre la recherche et la pratique, la collaboration entre les différents acteurs semble garante de la pérennité des stratégies mises en place (Dingfelder et Mandell, 2011). Dans le présent cas, les milieux cliniques seraient plus enclins à utiliser, voire institutionnaliser, les stratégies dont la validité a été vérifiée que celles basées sur les bonnes pratiques. Dans le même ordre d'idées, identifier les perceptions des parties prenantes sur les obstacles à l'implantation et s'entraider pour les corriger semble déterminant (Dingfelder et Mandell, 2011).

La présente étude permet de dégager une cinquième observation concernant l'utilisation de l'outil : les utilisateurs ont recours au *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) dans son ensemble. En effet, les résultats permettent de constater que les participants utilisent toutes les sections de l'outil pour documenter les domaines couverts (adaptatif, fonction exécutive, cognitif, communication, social et jeu). Cela s'avère particulièrement vrai auprès d'enfants ayant déjà un diagnostic de TSA, mais aussi de certains jugés à risque de présenter un TSA. La prise en charge précoce des particularités propres au TSA auprès d'une population à risque de vivre des difficultés développementales apparaît en accord avec les bonnes pratiques (Bagnato, 2014; Gould *et al.*, 2011; DEC, 2014; Dionne *et al.*, 2016), et les orientations du MSSS en matière d'interventions auprès des personnes ayant un TSA (2017). De plus, l'outil est utilisé en complément avec l'EIS (2^e édition), ce dernier permettant de situer les performances de l'enfant sur un ensemble de domaines de développement. C'est d'ailleurs la façon dont il faut utiliser l'instrument, tels que proposés par les auteurs (Schwartz *et al.*, 2017). En matière d'intervention chez les tout-petits, les recommandations s'avèrent généralement unanimes lorsqu'elles abordent l'aspect essentiel de mettre en place un système complet permettant de recueillir des renseignements pertinents, dressant un portrait global des

capacités de l'enfant à répondre aux exigences de son environnement (Dionne *et al.*, 2016; Gould *et al.*, 2011).

En contrepartie, les fréquences d'utilisation annuelle de l'outil rapportées par certains répondants laissent place à l'interprétation et témoignent d'une intégration partielle de l'outil. Le guide de passation de l'outil prescrit une évaluation trimestrielle (4 fois par année) pour suivre les progrès de l'enfant tout au long de l'année. Considérant l'organisation des services (les intervenants travaillent auprès de plusieurs enfants), le fait que certains rapportent ne se servir de l'outil qu'entre 2 et 5 fois par année suggère que la fréquence d'utilisation de l'outil est inférieure aux recommandations. En ce sens, bien que l'outil semble tout indiqué pour planifier et réaliser le suivi des progrès de l'enfant dans le temps, il est pertinent de questionner l'utilisation actuelle à cet effet. La fréquence rapportée laisse planer un doute concernant le recours à l'outil pour faire le suivi des progrès de l'enfant au long de l'intervention, tel que recommandé (Giroux et Giroux, 2012; Gould *et al.*, 2011; Hume *et al.*, 2018). De surcroît, cela maintient une perplexité sur l'une des finalités de l'évaluation dite authentique, voulant qu'un outil permette un monitoring des progrès de l'enfant de manière récurrente au cours d'une même année par des mises à jour périodiques (Dichtelmiller et Ensler, 2004; Hannon, 2000; Keilty *et al.*, 2009; Lemire *et al.*, 2019; Macy *et al.*, 2010). Il faut cependant souligner que les consignes manquaient de clarté. En effet, une incohérence quant à la fréquence d'utilisation a été relevée par un participant. De plus, les résultats obtenus de la fréquence d'utilisation de l'outil tendent à être similaires à celle rapportée par Rivest et ses collaborateurs (2019) dans la plus récente analyse d'utilisation de l'EIS (2^e édition); selon cette dernière, les intervenants ont tendance, dans plus de 50 % des cas, à utiliser l'outil afin de monitorer les progrès de l'enfant seulement tous les 6 ou 12 mois (Rivest *et al.*, 2019).

Forces

En termes de forces, les participants se sont principalement prononcés sur leur appréciation de la forme de l'outil, du système de cotation, de la présence d'une section

commentaire, du recours à un astérisque pour indiquer une cible comme prioritaire, ainsi que sur la possibilité de généraliser des items dans différents contextes de vie. Ces éléments, rapportés à titre de points forts, relatent une forme d'attractivité de l'instrument pour les répondants; ils contribuent ainsi à renforcer l'acceptabilité de l'instrument pour leur pratique selon la proposition faite de la validité apparente par Zamanzadeh *et al.*, (2015), et Nunnally (1994).

Défis

En termes de défis, les participants énumèrent surtout le temps nécessaire à la passation du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) en complémentarité de l'EIS (2^e édition), la forme papier de l'outil évalué, certaines consignes de passation ambiguës, ainsi que l'absence de représentation visuelle (outil de représentation des résultats proposés par l'EIS [2^e édition]), qui représentent, pour eux, des obstacles non négligeables à l'utilisation du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) dans leur pratique. De plus, ils mentionnent la difficulté à intégrer les résultats de cet outil complémentaire à même la représentation visuelle des résultats de l'EIS (Bricker, 2006a, 2006b). Ces éléments, rapportés à titre de limites pour l'instrument, relatent une forme d'irritants son utilisation pour les répondants; ils contribuent ainsi à renforcer ce que Zamanzadeh *et al.* (2015) considèrent être une forme de résistance des utilisateurs envers l'instrument.

Améliorations

En termes d'amélioration, bien que plusieurs puissent en être déduites des limites exprimées par les répondants, l'idée d'ajouter une colonne portant sur la qualité de la réalisation de l'item, qui permettrait donc de consigner si l'item est réalisé « avec séquence visuelle, avec minuterie, avec demande verbale ou gestuelle, par échange d'images ou encore avec son comportement » a été émise. Cet élément, rapporté à titre d'amélioration potentielle pour l'instrument, pourrait contribuer à une forme d'attractivité de l'instrument pour les répondants, renforçant ainsi l'acceptabilité du *DATA Model Skills*

Checklist (Schwartz *et al.*, 2017) pour leur pratique. En effet, plusieurs instruments rendent possible l'identification du niveau d'aide requis par l'enfant dans l'optique de lui permettre de démontrer l'habileté évaluée, tel qu'il est possible de le faire dans l'EIS (2^e édition). D'ailleurs, la nouvelle version de l'EIS américaine (*AEPS*; Bricker *et al.*, 2022) permet d'apporter plus de spécificités par l'ajout d'une cote spécifiant si l'item est atteint partiellement. L'utilisation des cotes supplémentaires permet de préciser s'il est nécessaire d'apporter de l'aide à l'enfant, si l'habileté est démontrée de façon incomplète, si une modification à l'item est réalisée, si des problèmes liés au comportement se présentent ou si la qualité de la performance est à considérer (Bricker, 2022).

En somme, il est possible de constater que les utilisateurs, particulièrement ceux qui connaissent déjà l'EIS (Bricker, 2006a, 2006b, 2013), ont une perception plutôt positive du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017); ils l'ont d'ailleurs intégré à leur pratique. En effet, les répondants utilisent généralement l'outil aux fins prévues, dans son entièreté, de façon complémentaire à un outil d'évaluation globale du développement. Plusieurs éléments de forme sont appréciés, tandis que quelques ajustements sont proposés. Malgré tout, quelques irritants sont signalés, notamment quant à son intégration plus difficile lors de la représentation visuelle des résultats.

Validité sociale

Finalement, l'objectif central de ce projet est de documenter la validité sociale de l'outil. Les éléments discutés proviennent de l'adaptation du questionnaire *LINK Consumer Social Validity Survey* (Bagnato *et al.*, 2014), utilisé pour investiguer la perception relative à la validité sociale de la version traduite et adaptée de l'outil d'évaluation *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) par les utilisateurs actuels.

De manière générale, le présent travail vient soutenir la validité sociale de la version traduite et adaptée de *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) en

complémentarité avec le programme *EIS : Évaluation, intervention et suivi* (Bricker, 2006a, 2006b) auprès des jeunes enfants de 0 à 6 ans, c'est-à-dire qu'il peut s'inscrire dans l'approche d'évaluation dite authentique. L'évaluation authentique est réalisée en continu, au fil de l'intervention, dans un contexte le plus naturel. Elle est le moins intrusive possible et considère une multitude de sources d'information pour dresser un profil fonctionnel du développement de l'enfant. Ce profil permet la mise en place et le suivi en cours de réalisation d'interventions adaptées (Bagnato *et al.*, 2014; Carter, 2009; Paquet *et al.*, 2018), caractéristiques à laquelle l'adaptation transculturelle du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) semble répondre.

Basé sur les moyennes globales des huit normes évaluées (Bagnato *et al.*, 2014), l'outil semble jugé socialement « *acceptable* » par les répondants, tandis que son utilisation complémentaire à l'EIS (2^e édition) paraît pertinente à l'intervention auprès des enfants ayant un TSA. En fait, les répondants ont accordé des scores situant l'outil à des niveaux variant d'« *acceptable* » à « *notable* » pour chacune des échelles mesurées par le *LINK Consumer Social Validity Survey* (Bagnato *et al.*, 2014) : Données probantes, Multifactorielle, Acceptabilité, Authenticité, Universalité, Collaboration, Utilité et Sensibilité. Les échelles évaluées le plus positivement sont les suivantes : Données probantes¹, Multifactorielle et Acceptabilité. Les échelles ayant obtenues les scores les plus bas, soit les seuls ayant un score considéré « *acceptable* », sont celles de la Sensibilité et de l'Utilité.

L'outil est particulièrement bien perçu par les répondants pour son aspect multifactoriel, son acceptabilité et son authenticité, alors que les aspects de sensibilité et

¹ Il est à noter que les scores de la norme *Données Probantes* sont à interpréter avec précaution, puisque cinq participants n'ont pas répondu aux questions associées, élément pouvant être expliqué par la nature du projet actuel, soit la validation et le renforcement de cet aspect pour la version francophone du *DATA Model Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017).

d'utilité semblent présenter certaines limites. Lorsque comparé aux résultats de l'*AEPS*[®] *Second Edition* (version originale anglophone de l'EIS [Bricker, 2006a, 2006b]), évalué par Bagnato et ses collègues (2010), où l'outil est reconnu « *notable* » pour l'ensemble des échelles mesurées, le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) présente, selon les données collectées, des résultats similaires pour son aspect multifactoriel, son acceptabilité et son authenticité, alors que les autres échelles semblent être qualifiées légèrement moins authentiques. Dans le même ordre d'idées, la version francophone, l'EIS (Bricker, 2006a, 2006b), évaluée sur sa validité sociale par Braconnier (2020), a reçu une évaluation plus favorable que le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), présentant à l'unanimité des moyennes globales penchant vers l'aspect « *exemplaire* » de chacune des échelles évaluées, à l'exception de l'échelle *Collaboration* qui présente une note « *acceptable* ».

En ce qui concerne l'aspect multifactoriel, l'évaluation authentique s'inscrit dans des principes de collecte de données qui se réalise dans différents contextes et selon plusieurs méthodes (Bagnato *et al.*, 2014). Le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) semble se démarquer sur cet aspect, notamment lors de son utilisation en complémentarité de l'EIS (Bricker, 2006a, 2006b), où les répondants avancent qu'elle facilite le processus d'évaluation, qui cible des enjeux spécifiques du TSA dans un contexte multidisciplinaire, ainsi que l'ajustement des interventions. Ceci concorde avec les bonnes pratiques en vigueur en matière d'évaluation authentique (Bagnato *et al.*, 2014; DEC, 2014; Gould 2011). Cet aspect de l'EIS avait reçu une note légèrement supérieure lorsque soumis à l'évaluation par Braconnier (2020), soit une cote d'« *exemplaire* ». Même si les fins visées par le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) semblent concorder à celles présentées pour l'EIS, soit d'élaborer ou de réviser les PII ou les PSI, planifier les interventions et les activités, et suivre les progrès de l'enfant (Braconnier, 2020), l'aspect multifactoriel du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) paraît tributaire de son utilisation en complémentarité de l'EIS (2^e édition). Cet

élément concorde avec l'idée de sa traduction et les principes de son utilisation ayant motivé le projet.

En ce qui concerne les aspects de désirabilité ou d'acceptabilité, l'évaluation authentique s'inscrit dans des principes où les intervenants et parents considèrent que les items de l'outil sont constitués d'habiletés importantes pour l'adaptation de l'enfant. Ils jugent les procédures d'évaluation pertinentes (Bagnato *et al.*, 2014). Considérant que les habiletés ciblées par l'intervention doivent être jugées importantes par les parents et prévoir la collaboration avec ces derniers lors du choix de cibles d'intervention (Lemire *et al.*, 2019; DEC, 2014), et malgré le fait que cette échelle soit évaluée positivement par les répondants, il est difficile d'établir comment se manifeste l'implication des proches dans la compilation du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). Lorsque comparé aux résultats de l'évaluation de cet aspect, l'EIS (2^e édition) présente une évaluation légèrement supérieure, soit une cote d'« *exemplaire* » (Braconnier, 2020). Cette distinction pourrait s'expliquer par certains irritants, comme ne pas encore avoir accès à la représentation visuelle intégrative des items de l'EIS et du *DATA Model Skills Checklist*. En effet, cette façon de traduire les résultats est particulièrement appréciée des parents. Le personnel intervenant l'utilise dans la majorité des cas comme moyen de présenter les résultats de l'évaluation (Rivest *et al.*, 2019). Néanmoins, il semble pertinent de rappeler que les utilisateurs démontrent un intérêt marqué pour l'outil. Ils apprécient son aspect relativement simple et facile à comprendre par sa présentation d'items « vulgarisés et accessibles », ses exemples concrets et sa division par domaine. Ils rappellent l'aspect fonctionnel de l'outil et l'adéquation exemplaire de ce dernier à l'offre de service multidisciplinaire actuelle. Pour ceux-ci, l'outil est pertinent pour monitorer les progrès de l'enfant sur les aspects de son développement propre au TSA, et ce tout au long de sa vie. Ces derniers éléments semblent concorder avec les besoins des utilisateurs ainsi qu'avec les recommandations de l'intervention dite authentique auprès des tout-petits (Bagnato *et al.*, 2014; DEC, 2014; Gould, 2011; Lemire *et al.*, 2019).

En ce qui concerne l'aspect d'authenticité, l'évaluation authentique s'inscrit dans des principes où 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 (Bagnato *et al.*, 2014). Il semble que les utilisateurs actuels et potentiels de l'outil lui reconnaissent cette caractéristique. Il est pertinent de noter que l'outil est présenté comme un complément à l'EIS (2^e édition) qui lui recommande cette distinction et avait été jugé « *exemplaire* » (Braconnier, 2020) sur cet aspect. En ce sens, l'évaluation des répondants tend à supporter l'idée que l'outil soit adéquatement relié aux exigences quotidiennes que l'enfant rencontre dans son environnement, et considère par le fait même l'aspect fonctionnel de l'habileté évaluée, ainsi que sa généralisation dans plusieurs milieux et auprès de plusieurs acteurs (Bagnato, 2014; DEC 2014; Lemire *et al.*, 2019). De plus, les experts ayant évalué l'outil recommandent d'ajouter des prescriptions de généralisation des capacités manifestées par l'enfant pour atteindre l'item. De ce fait, et tel que prescrit par l'EIS, l'outil est recommandé auprès de différents acteurs, d'environnements et contextes dans le cadre de l'évaluation.

L'aspect sensibilité, quant à lui, est évalué plus sévèrement par les utilisateurs du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). Sur cet aspect, l'évaluation authentique s'inscrit dans des principes où les items des outils s'organisent selon la séquence d'apparition habituelle des habiletés chez les enfants. Les outils d'évaluation dits authentiques présentent un nombre suffisant d'items afin de pouvoir identifier de petites améliorations développementales. La cotation de ces items est graduée, par exemple, comme suit : « *non atteint* », « *en émergence* », « *atteint* »; il est possible de qualifier la performance, par exemple, « *avec aide* », « *avec modification* » ou « *adaptation* » (Bagnato *et al.*, 2014). Le score accordé par les participants à la validité sociale du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) est plus conservateur que celui obtenu par l'EIS (2^e édition). L'EIS avait été jugé « *exemplaire* » (Braconnier, 2020) sur cet aspect, alors que le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) est jugé

« *acceptable* ». Ces éléments concordent avec les critiques des participants relatives à la sensibilité de certains items, particulièrement ceux des domaines de la communication et de l'imitation. En ce sens, l'outil présenterait le risque de créer un portrait morcelé du développement de l'enfant évalué, d'autant plus s'il est utilisé seul. Il faut cependant rappeler que l'outil devrait être utilisé de façon complémentaire à l'EIS (2^e édition). Par le fait même, le besoin d'utiliser plusieurs instruments de mesure pour compléter l'évaluation a pour effet d'alourdir et de complexifier les démarches entreprises (Lemire *et al.*, 2019). D'ailleurs, l'aspect complémentaire du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) semble avoir contribué à son évaluation plus sévère par les répondants. Cet élément prend notamment place au niveau du processus itératif parfois nécessaire entre les différents outils. De plus, l'absence d'échelle d'appréciation de la qualité de la réalisation semble affecter la sensibilité de la traduction du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). Cet aspect fournit une piste d'amélioration non négligeable pour la version finale de la traduction du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017).

Pareillement, l'aspect d'utilité est évalué plus sévèrement par les utilisateurs. L'évaluation authentique s'inscrit dans des principes où l'instrument doit répondre aux buts spécifiques de l'intervention précoce, soit la planification de l'intervention et le suivi du progrès (Bagnato *et al.*, 2014). L'EIS avait été jugé « *exemplaire* » (Braconnier, 2020) sur cette dimension de la validité sociale, alors que le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) est jugé « *acceptable* ». Un tel score du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) ne semble pas concorder avec les commentaires des participants. En effet, ces derniers rapportent utiliser l'outil pour élaborer ou réviser des PII ou des PSI, pour planifier les interventions et les activités, ainsi que pour suivre les progrès de l'enfant. Ils utilisent donc l'outil à des fins multiples, cohérentes avec l'évaluation authentique (Bagnato *et al.*, 2014). Il est à noter que le critère le plus sévèrement évalué pour cette échelle est celui portant sur l'aspect « fournit des informations sur comment intervenir » du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*,

2017). L'EIS, par son curriculum et des scénarios d'activité (Bricker, 2008), suggère des modalités d'intervention à mettre en œuvre à la suite de l'évaluation. Il est à noter que la version originale de l'outil (Schwartz *et al.*, 2017) accompagne justement un modèle d'intervention et un curriculum, s'agissant d'un aspect généralement apprécié par les intervenants et concordant avec les recommandations en intervention précoce (Bagnato *et al.*, 2010; Briker *et al.*, 2022; DEC, 2014; Lemire *et al.*, 2019; Schreibman *et al.*, 2015). Pour des raisons d'efficacité logistique, cet aspect du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) n'a pas fait l'objet de traduction, mais le présent mémoire relève un besoin de la part des intervenants en ce sens.

En somme, la présente démarche tend à démontrer des éléments de preuve de la validité sociale de l'utilisation du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), et ce, particulièrement en complémentarité de l'EIS (2^e édition) auprès des enfants ayant un TSA. Il est donc socialement acceptable d'utiliser l'outil au sein des services d'ICI québécois. Pour ce faire, bon nombre d'améliorations potentielles pourraient contribuer à une forme d'attractivité de l'instrument et au renforcement de l'acceptabilité de l'instrument pour leur pratique, en plus de fournir un potentiel d'améliorer l'aspect authentique de l'outil évalué (Bagnato et Ho, 2006; Lemire *et al.*, 2019; Meisels *et al.*, 2010).

Conclusion

Le présent chapitre présente une synthèse des résultats ainsi que des recommandations et des pistes de réflexion pour d'éventuelles recherches.

En regard à l'objectif général de ce mémoire, le *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), en complémentarité de l'EIS (2^e édition), semble tout indiqué pour être utilisé auprès de la population cible. Cette démarche scientifique tend à démontrer des éléments de preuve soutenant la validité sociale de l'utilisation de l'outil et de l'interprétation de ses scores en vue de planifier l'intervention auprès des enfants ayant un TSA. Plus particulièrement, en regard de la perception des experts, il est possible de constater qu'ils ont une perception positive du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) en complémentarité de l'EIS (2^e édition). Dans le même ordre d'idées, il est possible de constater que les utilisateurs ont une perception tout autant positive de l'outil, qu'ils ont d'ailleurs intégré à leur pratique. D'ailleurs, en plus de soutenir la pertinence de son contenu en fonction des différentes échelles évaluées, les experts ont fourni des pistes d'amélioration intéressantes et concrètes. Issues de réflexion et de questionnement lors de la lecture de l'instrument par les experts consultés, des modifications mineures pourraient potentiellement contribuer à améliorer la fidélité de l'instrument, du moins à réduire les risques d'erreurs en lien avec l'interprétation des items d'un évaluateur à l'autre (Fortin et Gagnon, 2016). Pour terminer, une évaluation de la validité sociale de l'outil permet de déterminer que son utilisation est socialement acceptable au sein des services d'ICI québécois.

Bien que les items soient issus d'un processus rigoureux de conception, prenant appui sur une vaste expérience en ICI, leur pertinence constituant initialement la version originale de l'outil n'a pas, à notre connaissance, fait l'objet d'une évaluation à ce jour, ce qui s'avère une limite importante. Néanmoins, pour les intervenants, l'outil *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) demeure une belle alternative aux outils normatifs utilisés, à tort, pour planifier l'intervention et déterminer le diagnostic. La diffusion au Québec de la version traduite de l'outil *DATA Model Skills Checklist*

(Schwartz *et al.*, 2017) pourrait en ce sens répondre à la critique adressée par Lemire et ses collaborateurs (2019), stipulant que seuls 3 % des outils d'évaluation à utiliser auprès des jeunes enfants ayant un TSA disponibles au Québec peuvent être qualifiés d'authentiques et soutenir l'évaluation fonctionnelle.

Recommandations et des pistes de réflexion

Le présent mémoire contribue à documenter certains aspects de la validité de l'outil d'évaluation *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017). Bon nombre d'améliorations potentielles pouvant bonifier la version traduite et adaptée de l'outil, en plus de fournir un potentiel d'améliorer son aspect authentique, sont recensées dans ce travail. Les participants ont également proposé de faire la traduction des activités (*curriculum-based*) qui accompagnent les items déjà traduits du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017), afin d'en approfondir sa pertinence dans les services d'ICI. Ceux-ci sont des éléments qui pourraient sans aucun doute contribuer à l'amélioration des résultats observés sur la validité sociale de l'outil. Les nombreuses recommandations, tant en ce qui concerne l'opérationnalité de certains items, que de l'utilisation de la grammaire, des phrases et des mots d'autres dits items, soulèvent des pistes d'amélioration non négligeables.

Semblablement, il est à noter que la réalisation de ce projet de recherche est réalisée au courant des années 2021-2022, alors que le Québec, comme le reste du monde, est plongé dans un contexte pandémique en raison de la COVID-19. Ce contexte a rendu particulièrement difficiles le recrutement des participants et l'obtention des approbations éthiques. La taille de l'échantillon, en raison des diverses difficultés rencontrées par les milieux cliniques lors du recrutement, est une limite à considérer. Par ailleurs, il est pertinent de rappeler que les répondants sont issus de deux établissements du réseau de santé et des services sociaux et du milieu universitaire. En ce sens, il faut demeurer prudent dans l'interprétation des résultats.

Pour poursuivre, une piste de réflexion pertinente soulevée dans ce mémoire est l'apport des familles et des proches dans l'implantation des modèles d'intervention. En effet, la littérature sur l'évaluation authentique, comme sur la validité sociale, reprend l'apport important de considérer l'acceptation des méthodes d'intervention, incluant les outils d'évaluation, de la famille et des proches sur l'adhérence aux interventions (Bagnato *et al.*, 2014; DEC, 2014; Carter, 2009; Lemire *et al.*, 2019; Paquet *et al.*, 2018). En ce sens, inclure des participants issus de la famille permettrait d'approfondir les aspects de la validité de l'instrument.

En terminant, il semble incontournable, pour le présent exercice, de présenter la contribution de ce mémoire à la pratique psychoéducative au Québec. L'évaluation psychoéducative est un élément clé de l'intervention. Les pratiques actuelles, notamment en psychoéducation, semblent s'éloigner de l'évaluation fonctionnelle au profit de l'évaluation normative basée sur l'utilisation de tests standardisés (Lemire *et al.*, 2019; Renou, 2014). L'évaluation normative est définie par l'OPPQ (2014) comme étant centrée sur l'identification et la documentation du problème dans différentes dimensions, notamment sa nature, sa gravité et son caractère temporaire ou permanent. En contrepartie, l'évaluation fonctionnelle, quant à elle, s'intéresse aux connaissances et aux compétences de l'individu en interaction avec son environnement (Lemire *et al.*, 2019). La première est bien utile pour cerner les difficultés de l'enfant en le comparant à des groupes normatifs selon son âge et sa culture, et la seconde, plus pertinente par sa cueillette de données de terrain, basée sur l'observation du comportement au quotidien, s'avère utile à des fins de planification des interventions à venir (Lemire *et al.*, 2019; Renou, 2014). Or, il peut s'avérer pertinent d'utiliser, de manière complémentaire, à la fois l'évaluation fonctionnelle, à la fois celle normative (Lemire *et al.*, 2019; OPPQ, 2013). Le présent mémoire vient donc contribuer à l'évaluation d'un outil complémentaire à utiliser à des fins d'intervention auprès des enfants ayant un TSA misant sur des habiletés fonctionnelles de l'enfant dans ses environnements. En rendant disponibles des outils d'évaluation authentiques aux psychoéducateurs et psychoéducatrices, cela permet de les

outiller davantage afin de leur permettre de dresser un portrait juste des habiletés de l'enfant comme il les exprime au quotidien dans ses routines et activités.

Références

- Académie canadienne des sciences de la santé. (2022). *L'autisme au Canada*. Repéré le 15 octobre 2022 à https://cahs-acss.ca/wp-content/uploads/2022/04/CAHS-Autism-in-Canada-Report-Easy-Read_FR.pdf
- Allen, G. et Courchesne, E. (2001). Attention function and dysfunction in autism. *Frontiers in Bioscience-Landmark*, 6(3), 105-119. <https://article.imrpress.com/bri/Landmark/articles/pdf/LandmarkA598.pdf>
- Almanasreh, E., Moles, R. et Chen, T. F. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 15(2), 214-221. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Anderson, S. R. et Romanczyk, R. G. (1999). Early intervention for young children with autism: continuum-based behavioral models. *JASH*, 24(3), 162-173. <https://doi.org/10.2511/rpsd.24.3.162>
- Attwood, T. (2006). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Éditeurs.
- Bagnato, S. J. et Ho, H. Y. (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).
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0271121414523652>
- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T. et Pretti-Frontczak, K. (2010). *LINKing authentic assessment and early childhood intervention: Best measures for best practice*. Paul H Brookes Publishing.
- Banna, J. C., Becerra, L. E. V., Kaiser, L. L. et Townsend, M. S. (2010). Using qualitative methods to improve questionnaires for Spanish speakers: assessing face validity of

- a food behavior checklist. *Journal of the American Dietetic Association*, 110(1), 80-90. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2009.10.002>
- Baranek, G. T., Barnett, C. R., Adams, E. M., Wolcott, N. A., Watson, L. R., & Crais, E. R. (2005). Object play in infants with autism: methodological issues in retrospective video analysis. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(1), 20–30. <https://doi.org/10.5014/ajot.59.1.20>
- Bastard-Rosset, D., Brétière, M. et Roy, A. (2018). Les troubles des fonctions exécutives chez les enfants avec un trouble du spectre de l'autisme: «en PISTE» vers la remédiation cognitive. *Neuropsychologie et remédiations des troubles du spectre de l'autisme: Enfants d'âge scolaire, adolescents et adultes*, 35.
- Beaton, D., Bombardier, C., Guillemin, F. et Ferraz, M. B. (2007). Recommendations for the cross-cultural adaptation of the DASH et QuickDASH outcome measures. *Institute for Work et Health*, 1(1), 1-45.
- Bernier, J. J. et Pietrulewicz, B. (1997). *La psychométrie: traité de mesure appliquée*. G. Morin.
- Blais, M., et Martineau, S. (2022). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Braconnier, M-J. (2020). *Validation des éditions francophones du volet évaluation du programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) en milieu de Garde et de réadaptation* [Mémoire]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bricker D. (2013). *Programme EIS : évaluation intervention et suivi auprès des jeunes enfants de* (2^e édition). De Boeck.
- Bricker, D. (2006a). *Programme d'évaluation, d'intervention et de suivi. Tome I : guide d'utilisation et tests : 0 à 6 ans*. 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 McGraw Hill.
- Bricker, D. (2006b). *Programme d'évaluation, d'intervention et de suivi. Tome II : curriculum : 0 à 3 ans*. 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 McGraw Hill.
- Bricker, D. (2008). *Programme d'évaluation, d'intervention et de suivi. Tome III : curriculum : 3 à 6 ans*. Adaptation auprès d'une clientèle québécoise par C. Rivest et C. Dionne. Montréal, QC: Chenelière McGraw Hill.

- Bricker, D. (2002). *Assessment, evaluation, and programming system for infants and children* (2^e éd.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bricker, D., Dion, C., Grisham, J., Johnson, J., Macy, M., Slentz, K. et Waddell, M. (2022). *Assessment, evaluation, and programming system* (3^e éd.). Brookes.
- Bruinsma, Y. E., Minjarez, M. B., Schreibman, L. et Stahmer, A. C. (2020). *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions for Autism Spectrum Disorder*. Brookes.
- Carter, S. L. (2009). *The social validity manual: A guide to subjective evaluation of behavior interventions*. Academic Press.
- Clément, C. et Schaeffer, E. (2010). Évaluation de la validité sociale des interventions menées auprès des enfants et adolescents avec un TED. *Revue de psychoéducation*, 39(2), 207-218. <https://hal.science/hal-00752067/>
- Corbière, M. et Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes: dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presse de l'Université du Québec.
- CRDITED de la Mauricie et du Centre-du-Québec – Institut universitaire (2015). *Revue systématique : les outils d'évaluation du développement des enfants de 2 à 5 ans*. Trois-Rivières, Qc : Auteur.
- Dichtelmiller, M. L. et Ensler, L. (2004). Infant/Toddler Assessment. *Young Children*, 59, 30-33.
- Dingfelder, H. E. et Mandell, D. S. (2011). Bridging the research-to-practice gap in autism intervention: an application of diffusion of innovation theory. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(5), 597–609. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1081-0>
- Dionne, C., Joly, J., Paquet, A., Rousseau, M. et Rivard, M. (2016). Organizations' choices when implementing an Early Intensive Behavioral Intervention program. *Education Sciences et Society*, 2. 150-171. <https://doi.org/10.3280/ess2-2016oa3934>
- Dionne, C., Paquet, A., Rousseau, M., Bourque, A-C., Braconnier, M-J., Poitras, M. et Bourassa, J. (2019). *Inventaire des stratégies d'intervention*. Réalisé dans le cadre du projet « Développement et transfert de connaissances du programme d'intervention comportementale intensive : concilier meilleures pratiques et transférabilité en situation réelle » dirigé par Carmen Dionne.

- Dionne, C., Rousseau, M., Paquet, A., Joly, J., McKinnon, S., Poulin, M.-H., Béland, S., Boulianne, M., Chagnon, S., Leblond, C., Marchand, V., Ouellette, R., Rancourt, J. et St-Arneault, K. (2017). *L'intervention comportementale intensive inclusive*. Université du Québec à Trois-Rivières. Avec la participation de différents acteurs des centres intégrés en santé et services sociaux, Mauricie-et-du-Centre-du-Québec, Chaudière-Appalaches, Capitale-Nationale, Bas-Saint-Laurent, Estrie – Centre hospitalier universitaire de Sherbrooke, Saguenay-Lac-Saint-Jean, Lanaudière.
- Division for Early Childhood. (2014). *DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education 2014*.
- Edmunds, S. R., Ibañez, L. V., Warren, Z., Messinger, D. S. et Stone, W. L. (2017). Longitudinal prediction of language emergence in infants at high and low risk for autism spectrum disorder. *Development and psychopathology*, 29(1), 319-329.
- Fermanian, J. (1996). Évaluer correctement la validité d'une échelle: les nombreux pièges à éviter. *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 44(3), 278-286.
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric research*, 65(6), 591-598. <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e31819e7203>
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthode quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gable, R. K. et Wolf, M. B. (2012). *Instrument Development in the Affective Domain: Measuring Attitudes and Values in Corporate and School Settings* (Vol. 36). Springer Science et Business Media.
- 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:10.5539/ies.v4n2p41
- Giroux, M. et Giroux, N. (2012). Troubles du spectre de l'autisme l'intervention comportementale intensive, un traitement porteur. *Le Médecin du Québec*, 47(10), 99 - 104.
- Gould, E., Dixon, D. R., Najdowski, A. C., Smith, M. N. et Tarbox, J. (2011). A review of assessments for determining the content of early intensive behavioral intervention

programs for autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 990-1002. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.012>

Gouvernement du Québec (2017). *Vers une meilleure intégration des soins et des services pour les personnes ayant une déficience : cadre de référence pour l'organisation des services en déficience physique, déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme*. Ministère de la Santé et des Services sociaux.

Gresham, F. M. (1983). Social validity in the assessment of children's social skills: Establishing standards for social competency. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1(3), 299-307. doi: 073428298300100309

Grisham-Brown, J., Hemmeter M. L., & Pretti-Fronczak, K. (2017). *Blended Practices for Teaching Young Children in Inclusive Settings* (2^e éd.) Paul H. Brookes Publishing.

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.

Hallam, R., Grisham-Brown, J., Gao, X. et Brookshire, R. (2007). The Effects of Outcomes-Driven Authentic Assessment on Classroom Quality. *Early Childhood Research et Practice*, 9(2), n2. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1084960>

Hannon, J. H. (2000). Learning To Like Matthew. *Young Children*, 55(6), 24-28. <https://eric.ed.gov/?id=EJ618652>

Harris, M. E. (2009). Implementing portfolio assessment. *YC Young Children*, 64(3), 82 repéré le 21 octobre 22 à https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/our-work/global/teachers_guide_0-3.pdf#page=263

Harrison, P. L. et Oakland, T. (2003). *Adaptive Behavior Assessment System*.

Haute Autorité de Santé (2018). *Trouble du spectre de l'autisme : signes d'alerte, repérage, diagnostic et évaluation chez l'enfant et l'adolescent* repéré le 12 octobre 2022 à https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/trouble_du_spectre_de_lautisme_de_lenfant_et_ladolescent_recommandation_s.pdf

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. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0025\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0025))

- Hume, K., Barton, E. E., Boyd, B. A. et Reichow, B. (2018). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2018(5). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009260.pub2>
- Jancarik, A. S. (2015). *Recension d'écrits sur les effets de l'intervention comportementale intensive pour la clientèle 2 à 5 ans*. Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie repéré le 3 septembre 2022 à http://extranet.santemonteregie.qc.ca/depot/document/3761/Mandat+CRDISRSOR_VF.pdf
- Johnson, M. H. (2014). Autism: demise of the innate social orienting hypothesis. *Current Biology*, 24(1), R30–R31. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2013.11.021>
- Keehn, B., Müller, R. A. et Townsend, J. (2013). Atypical attentional networks and the emergence of autism. *Neuroscience et Biobehavioral Reviews*, 37(2), 164-183. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.11.014>.
- 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
- Kjellmer, L., Hedvall, Å., Fernell, E., Gillberg, C. et Norrelgen, F. (2012). Language and communication skills in preschool children with autism spectrum disorders: Contribution of cognition, severity of autism symptoms, and adaptive functioning to the variability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 172-180.
- Lang, R., Hancock, T. B. et Singh, N. N. (2016). *Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder*. Springer.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Leaf, R. et McEachin, J. (2016). The Lovaas Model: Love It or Hate It, But First Understand It. Dans R. Romanczyk et J. McEachin (dir.), *Comprehensive Models of Autism Spectrum Disorder Treatment* (p. 7-43). Springer, Cham. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-40904-7_2
- Lemire, C., Poitras, M. et 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>

- Loomes, R., Hull, L. et Mandy, W. P. L. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child et Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466-474. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>.
- Lord, C., Charman, T., Havdahl, A., Carbone, P., Anagnostou, E., Boyd, B., Carr, T., de Vries, P. J., Dissanayake, C., Divan, G., Freitag, C. M., Gotelli, M. M., Kasari, C., Knapp, M., Mundy, P., Plank, A., Scahill, L., Servili, C., Shattuck, P., Simonoff, E... McCauley, J. B. (2022). The Lancet Commission on the future of care and clinical research in autism. *Lancet*, 399(10321), 271–334. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01541-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01541-5)
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55(1), 3. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>
- Macy, M. et Bagnato, S.J. (2010). Keeping it «R-E-A-L» with authentic assesment. *NHSA Dialog*, 13(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/15240750903458105>
- 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 et Young Children*, 28(2), 182-204. doi : 10.1097/IYC.0000000000000032
- Macy, M., Thorndike-Christ, T. et Lin, Y. C. (2010). *Parental reports of perceived assessment utility: A comparison of authentic and conventional approaches*. *Infants et Young Children*, 23 (4), 286-302. doi: 10.1097/IYC.0b013e3181f1ec1b
- 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. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150365.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10888691003697911>
- Ministère de la santé et des services sociaux et Petit, A. (2003). *Un geste porteur d'avenir : des services aux personnes présentant un trouble envahissant du développement, à leurs familles et à leurs proches*. Santé et services sociaux Québec, Direction des communications repéré le 5 septembre 2022 à <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-000837/>
- Ministère de la santé et des services sociaux. (2017). *Plan d'action sur le trouble du spectre de l'autisme 2017-2022 : Des actions structurantes pour les personnes et leur famille*. Québec. doi : 978-2-550-77956-8

- Miyake, A. et Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current directions in psychological science*, 21(1), 8-14. doi: 10.1177/0963721411429458
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.02.005>
- Neisworth, J. T. et Bagnato, S. J. (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. *Infants et Young Children*, 17(3), 198-212 repéré je 5 novembre 2022 à https://journals.lww.com/iycjournal/Fulltext/2004/07000/The_MisMeasure_of_Young_Children_The_Authentic.2.aspx
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O. et Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Sage Publications.
- Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric Theory 3E*. Tata McGraw-Hill Education.
- Ofner, M., Coles, A., Decou, M. L., Do, M. T., Bienek, A., Snider, J. et Ugnat, A.-M. (2018). *Trouble du spectre de l'autisme chez les enfants et les adolescents au Canada 2018 : Rapport du système national de surveillance du trouble du spectre de l'autisme*. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/maladies-et-affections/trouble-spectre-autisme-enfants-adolescents-canada-2018.html>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2013). *Évaluation du retard développement : lignes directrices*. Montréal, Qc : Auteur.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficultés d'adaptation : lignes directrices*. Montréal, Qc : Auteur repéré le 5 novembre 2022 à https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/Evaluation_psychoeducative_2014.pdf
- Paquet, A., McKinnon, S., Clément, C. et Rousseau, M. (2018). Traduction et adaptation du TEI-SF afin de documenter l'acceptabilité sociale de l'intervention comportementale intensive. *Pratiques psychologiques*, 24(1), 99-113. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.01.004>.
- Petersen, S. E. et Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual Review of Neuroscience*, 35, 73. <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>

- Planche, P., Lemonnier, E., Moalic, K., Labous, C. et Lazartigues, A. (2002). Les modalités du traitement de l'information chez les enfants autistes. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* (Vol. 160, No. 8, pp. 559-564). Elsevier Masson. [https://doi.org/10.1016/S0003-4487\(02\)00231-7](https://doi.org/10.1016/S0003-4487(02)00231-7)
- Poirier, N. et Des Rivières-Pigeon, C. (2013). *Le trouble du spectre de l'autisme : état des connaissances*. Presse de l'Université du Québec.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C. et Rydell, P. J. (2006). *The SCERTS model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders, Vol. 1*. Paul H Brookes Publishing.
- Rajotte, T. (2019). Les méthodes d'analyse en recherche quantitative: une introduction aux principaux outils disponibles pour le chercheur. *Revue Francophone de Recherche en Ergothérapie*, 5(1), 103-110.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs : une analyse, une conception, une histoire*. Béliveau éditeur.
- Rivest, C., Dionne, C., Rousseau, M., Paquet, A. (2019). *Bilan de l'utilisation du programme EIS et analyse des plans d'intervention des jeunes enfants présentant un retard global de développement ou une déficience intellectuelle et recevant des services du CIUSSS MCQ*. Collections de l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme. Trois-Rivières (Canada) : Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme rattaché au Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec repéré le 5 novembre 2022 à <http://institutditsa.ca/file/eis.pdf>
- Rogers, S. J., Dawson, G., and Vismara, L. A. (2012). *An Early Start for Your Child with Autism: Using Everyday Activities to Help Kids Connect, Communicate, and Learn*. Guilford Press.
- Romanczyk, R. G., Wiseman, K. et Morton, H. (2017). Curriculum-Based Assessment of Social Development: Goal Selection and Sequencing. Dans Johnny L. M. (dir.), *Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder* (p. 113-135). Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-319-62995-7_8
- Rowberry, J., Macari, S., Chen, G., Campbell, D., Leventhal, J. M., Weitzman, C. et Chawarska, K. (2015). Screening for autism spectrum disorders in 12-month-old high-risk siblings by parental report. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(1), 221-229. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2211-x>

- Sabourin, G., des Rivières-Pigeon, C. et Granger, S. (2011). L'intervention comportementale intensive, une affaire de famille ? Analyse du regard que posent les mères d'enfants autistes sur leurs intervenantes. *Revue de psychoéducation*, 40(1), 51-70. <https://doi.org/10.7202/1061961ar>
- Sandall, S. R., Hemmeter, M. L., Smith, B. J. et McLean, M. E. (2005). *DEC Recommended Practices: A Comprehensive Guide for Practical Application in Early Intervention/Early Childhood Special Education*. Missoula, MG: Division for Early Childhood (DEC), Council of Exceptional Children.
- Sandbank, M., Woynaroski, T., Watson, L. R., Gardner, E., Keçeli Kaysili, B. et Yoder, P. (2017). Predicting intentional communication in preverbal preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 47(6), 1581-1594. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3052-1>
- Schendel, D. E., Overgaard, M., Christensen, J., Hjort, L., Jørgensen, M., Vestergaard, M. et Parner, E. T. (2016). Association of psychiatric and neurologic comorbidity with mortality among persons with autism spectrum disorder in a Danish population. *JAMA Pediatrics*, 170(3), 243-250. doi:10.1001/jamapediatrics.2015.3935
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G. et McNERNEY, E. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Schwartz, I., Ashmun, J., McBride, B., Scott, C. et Sandall, S. (2017). *The DATA Model for Teaching Preschoolers with Autism*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Schwartz, I. S., Sandall, S. R., McBride, B. J. et Boulware, G. L. (2004). Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism) An inclusive school-based approach to educating young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 156-168 repéré le 5 novembre 2022 à <https://doi.org/10.1177/02711214040240030301>
- Schwartz, I., Thomas, C. J., McBride, B., & Sandall, S. (2013). A school-based preschool program for children with ASD: A quasi-experimental assessment of child change in Project DATA. *School Mental Health*, 5(4), 221-232. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9103-7>
- Smith, T. (2011). Applied behavior analysis and early intensive intervention. Dans D. G. Amaral, G. Dawson & D. H. Geschwind (Eds.), *Autism spectrum disorders* (pp. 1037–1055). New York, NY: Oxford University Press.

- Smith, T., Scahill, L., Dawson, G., Guthrie, D., Lord, C., Odom, S., . . . Wagner, A. (2007). Designing research studies on psychosocial interventions in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 354–366. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0173-3>
- Stahmer, A. C., Schreibman, L., & Cunningham, A. B. (2011). Toward a technology of treatment individualization for young children with autism spectrum disorders. *Brain research*, 1380, 229-239. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.09.043>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... et Savage, M. N. (2020). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism. FPG Child Development Institute repéré le 5 novembre 2022 à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609029.pdf>
- Streiner, D. L. et Norman, G. R. (2008). *Health Measurement Scales: A Practical Guide to the Development and Use*.
- Syverson, A. N. et Losardo, A. (2004). *What Assessment Means to Early Childhood Educators*. Exchange.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 30(4), 662. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0079856>
- Ventola, P., Saulnier, C. A., Steinberg, E., Chawarska, K. et Klin, A. (2014). Early-Emerging Social Adaptive Skills in Toddlers with Autism Spectrum Disorders: An Item Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(2), 283–293. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1278-x>
- Vivanti, G., Yerys, B., Salomone, E. et Volkmar, F. (2019). Psychological factors in autism spectrum disorder. *Autism and pervasive developmental disorders*, 61-88. <http://dx.doi.org/10.1017/9781108297769>
- Wallace, G. L., Kenworthy, L., Pugliese, C. E., Popal, H. S., White, E. I., Brodsky, E. et Martin, A. (2016). Real-world executive functions in adults with autism spectrum disorder: Profiles of impairment and associations with adaptive functioning and comorbid anxiety and depression. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(3), 1071-1083. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2655-7>
- Waltz, C. F., Strickland, O. et Lenz, E. R. (1991). *Measurement in nursing research*. FA Davis Company.

- Wolf, M.M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavioral analysis is finding his heart. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 11(2), 203-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>
- Wood, J. J., McLeod, B. D., Klebanoff, S. et Brookman-Frazee, L. (2015). Toward the implementation of evidence-based interventions for youth with autism spectrum disorders in schools and community agencies. *Behavior Therapy*, 46(1), 83-95. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2014.07.003>
- World Health Organization. (2009). *Process of translation and adaptation of instruments*. <https://doi.org/10.26719/emhj.18.028>
- Wynd, C. A., Schmidt, B. et Schaefer, M. A. (2003). Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western Journal of Nursing Research*, 25(5), 508-518. <https://doi.org/10.1177/0193945903252998>
- Yaghmaie, F. (2003). Content validity and its estimation. *Journal of Medical Education*, 3(1). <https://dx.doi.org/10.22037/jme.v3i1.870>
- Zamanzadeh, V., Ghahramanian, A., Rassouli, M., Abbaszadeh, A., Alavi-Majd, H. et Nikanfar, A. R. (2015). Design and implementation content validity study: development of an instrument for measuring patient-centered communication. *Journal of Caring Sciences*, 4(2), 165. <https://doi.org/10.15171/jcs.2015.017>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., ... et Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

Appendice A
Traduction et adaptation transculturelle

Plusieurs auteurs proposent un processus de traduction conduisant à une équivalence transculturelle d'un outil de mesure (Vallerand, 1989; Beaton *et al.*, 2007; World Health Organization, 2009; Corbière et Larivière, 2014). La traduction du *DATA Model Skills Checklist* (Schwartz *et al.*, 2017) a été inspiré de celle présentée par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) (World Health Organization, 2009) dans « *Process of translation and adaptation of instruments* ».

Une traduction initiale de l'outil de l'anglais au français a été réalisée par Mme Carmen Dionne, professeur et chercheur de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui s'avère être familière avec les concepts couverts par l'outil et l'évaluation en intervention précoce. Cette première étape prend en considération à la fois les aspects linguistiques et les aspects relatifs à l'adaptation culturelle tels qu'énoncés par Beaton et ses collègues (2007) ainsi que Corbière et Larivière (2014), car la traductrice principale est parfaitement fluide dans les deux langues à l'étude (langue maternelle : français) et qu'elle collabore à de nombreux projets tant au Québec qu'à l'étranger. De plus, l'expérience de Mme Dionne en matière de TSA et d'intervention précoce dans différentes cultures répond adéquatement à l'accent primordial énoncé par l'OMS soit l'importance de mettre de l'avant l'adaptation transculturelle du concept à l'étude plutôt que l'équivalence linguistique littérale. Dans le même ordre d'idées, l'OMS recommande de porter une attention particulière au niveau de langage sélectionné et réitère l'importance d'opter pour des termes naturels et acceptables pour le public cible (World Health Organization, 2009), élément grandement facilité par l'expérience de collaboration recherche/pratique de la traductrice.

La version traduite de l'outil a été soumise à un panel d'experts comme recommandé par l'OMS. Ce panel doit être constitué de la traductrice, d'experts dans le concept à l'étude et de professionnels des instruments de mesure (*World Health Organization*, 2009). Dans le présent cas, il est constitué d'Annie Paquet (rédactrice en chef) et Carmen (traductrice initiale), toutes deux professeures expertes en service d'intervention précoce

destiné aux enfants présentant un TSA. Elles ont été assistées de Myriam Rousseau, chercheuse à l'Institut Universitaire de Recherche en DI et TSA. Ce comité a révisé la traduction initiale en identifiant les expressions et les concepts inadéquats et en y apportant les corrections nécessaires (*World Health Organization*, 2009). Le comité s'est particulièrement penché sur l'équivalence sémantique (le sens des mots), fonctionnelle (la version traduite de l'outil à une signification similaire à l'originale) et conceptuelle (le contenu de l'outil est pertinent pour rendre une image complète du concept mesuré) (Vallerand, 1989; Corbière et Larivière, 2014).

Puis l'outil a été soumis à une traduction inversée (*back translation*) (Vallerand, 1989; *World Health Organization*, 2009; Corbière et Larivière, 2014). Une traductrice indépendante qui n'a aucune connaissance du questionnaire (Joanne Zinkewich, traductrice professionnelle) a traduit l'instrument en anglais. Les divergences ont été discutées avec la rédactrice en chef et les membres du panel (Carmen Dionne et Myriam Rousseau) jusqu'à ce qu'une version satisfaisante de l'outil soit obtenue.

La version équivalente finale de l'outil issu du processus de traduction a été distribuée dans certains milieux de pratiques pour être soumise à des prétests. Les bonnes pratiques en matière de traduction et d'adaptation recommandent un minimum de 10 participants pour des compilations qualitatives alors qu'il serait fortement recommandé d'aller à plus de 30 pour des comparaisons quantitatives statistiques (*World Health Organization*, 2009; Corbière et Larivière, 2014).

Appendice B
Certificat éthique



Québec, le 31 août 2020

Mmes Carmen Dionne et Annie Paquet
Chercheuses
Université du Québec à Trois-Rivières

Objet : Approbation finale

Projet # 2020-1994, JDLF_, intitulé: «VALIDATION D'UN OUTIL UTILE À DES FINS D'INTERVENTION : L'ÉVALUATION COMPLÉMENTAIRE DATA EN CONTEXTE D'INTERVENTION COMPORTEMENTALE INTENSIVE INCLUSIVE ».

Mesdames,

Le Comité d'éthique de la recherche sectoriel pour les jeunes en difficulté et leur famille du CIUSSS de la Capitale-Nationale a fait l'examen des corrections qui lui ont été soumises concernant le projet cité en titre, en comité délégué.

Les documents suivants ont été présentés aux fins d'évaluation du dossier:

- F20 - 6017, Réponses aux conditions du CER
- Rapport d'évaluation CES (certificat éthique.pdf)
- Documents pertinents (certificat éthique.pdf)
- Formulaire d'information et de consentement (Formulaire de consentement_participants.pdf) [date : 05 décembre 2019]
- Formulaire d'information et de consentement (Lettre d'information_EXPERTS CISSS et CIUSSS.pdf) [date : 05 décembre 2019]
- Formulaire d'information et de consentement (Lettre d'information_intervenants CISSS et CIUSSS.pdf) [date : 05 décembre 2019]
- Outils d'évaluation et questionnaires (Grille expert DATA.pdf) [date : 05 décembre 2019]
- Outils d'évaluation et questionnaires (Questionnaire LINK Survey Form VF adapté DATA (31-10-2019).pdf) [date : 05 décembre 2019]
- Outils d'évaluation et questionnaires (Canevas d'entretien cognitif DATA.pdf) [date : 05 décembre 2019]
- Fichier engagement chercheur (Formulaire d'engagement CN.pdf)
- Documents contractuels et financiers (BROOKES Paquet and Dionne_fully executed.pdf)
- Protocole de recherche (Protocole de recherche 1 Avril (4).docx)
- Autres documents (Formulaire d'engagement CN.pdf)
- Autres documents (formulaire engagement Annie Paquet.jpg)
- Autres documents (Lettre Dossier CER L. Baillargeon.pdf)
- Protocole de recherche (Protocole de recherche 28 mai.docx) [date : 28 mai 2020]
- Formulaire d'information et de consentement (FI_FC_uniformisé 4CÉR-S_v1 20190321.docx) [date : 28 mai 2020] (Dernière version : 2020-08-10)

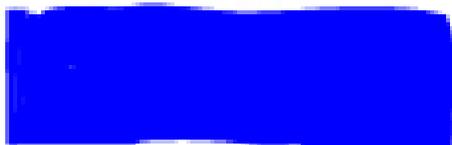
- Courriel de recrutement (Courriel_recrutement_2020-08-10.docx) (Dernière version : 2020-08-11)

Ainsi, je vous informe que le résultat de l'examen éthique et scientifique de ce projet de recherche est positif et que le comité d'éthique approuve le projet #2020-1594, JDLF_ jusqu'au 31 août 2021, ainsi que les documents ci-haut mentionnés.

Je vous rappelle qu'il est important de toujours utiliser la dernière version approuvée du formulaire d'information et de consentement. Le formulaire d'information et de consentement portant les signatures originales doit être conservé dans les dossiers du chercheur et une copie remise au participant.

Je vous souhaite un bon succès dans la réalisation de ce projet.

Je vous prie de recevoir, Mesdames, l'expression de mes sentiments les meilleurs.



Jacques Poulet



Le 15 septembre 2020

Monsieur Louis-Junior Baillargeon
 Étudiant
 Département de psychoéducation

Monsieur,

Les membres du comité d'éthique de la recherche vous remercient de leur avoir acheminé une demande de modifications pour votre protocole de recherche intitulé *Validation d'un outil utile à des fins d'intervention : l'évaluation complémentaire data en contexte d'intervention comportementale intensive inclusive* (CER-20-264-07.13) en date du 2 septembre 2020.

Le comité a accepté les modifications consistant à :

- Basculer en mode virtuel pour la passation du questionnaire et pour les entrevues;
- Adapter le formulaire d'information et de consentement en conséquence.

Cette décision porte le numéro CER-20-270-08-01.01.

En raison de la situation de pandémie de la COVID-19, les recherches avec des êtres humains en présentiel doivent être autorisées par le sous-comité de reprise des activités de recherche. Je vous invite à consulter la [page web](#) de l'UQTR sur la COVID-19, pour obtenir des renseignements supplémentaires. Les étudiants doivent se référer à leur directeur de recherche.

Veuillez agréer, Monsieur, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE



FANNY LONGPRÉ
 Agente de recherche
 Décanat de la recherche et de la création

FL/nr

c.c. Mme Annie Paquet, professeure au Département de psychoéducation

Appendice C
Guide d'entretien semi-dirigé

Canevas d'entretien cognitif concernant le DATA Model Checklist (Schwartz, 2017)

Louis-Junior Baillargeon sous la direction d'Annie Paquet et de Carmen Dionne, professeures au département de psychoéducation, UQTR.

Dimension : ensemble du questionnaire TOTAL : 37 items.

Local : à confirmer avec le milieu de pratique (possibilité d'effectuer l'entretien via téléphone ou une plateforme web afin de respecter les mesures de distanciations).

Consignes à donner :

Cette rencontre, d'une durée d'environ 60 minutes, vise à vous consulter afin de déterminer des éléments de preuve de validité appuyant l'utilisation du DATA Model Checklist au sein de votre pratique.

Cette démarche, que l'on nomme entretien cognitif, vise à vous consulter sur des éléments comme la clarté des items, leur pertinence, leur cohérence, etc. En tant qu'utilisateur de l'outil complémentaire DATA, votre avis et vos suggestions d'améliorations nous seront grandement utiles.

Vous serez invité à partager votre opinion sur les items réparti sous différents domaines du DATA Model Checklist soit : adaptatif, fonction exécutive, cognitif, communication, sociale et le jeu.

Afin de faciliter la prise de notes, acceptez-vous que l'on enregistre la rencontre?

Date : _____

Signature :

Commençons par le premier item. Veuillez le lire. Je vous poserai ensuite quelques questions sur celui-ci, et sur chacun des autres items. Une fois tous les items validés, je vous poserai des questions plus générales sur l'ensemble de votre expérience.

Questions clés	Questions de précision
1. Quels sont vos constats par rapport à l'adaptation francophone du DATA model check-list?	1. Les items sont-ils clairs, pertinents et cohérents?
	2. La traduction rend-t-elle bien compte de la réalité québécoise?
	3. L'outil semble-t-il complet et couvrir l'ensemble des sphères du TSA? Domaines couverts : adaptatif, fonction exécutive, cognitif, communication, sociale, jeu. TSA DSM: déficits persistants de la communication et des interactions sociales et caractère restreint ou répétitif des intérêts ou des activités.
2. Quels sont les avantages d'utilisé l'outil DATA model checklist en complémentarité à l'EIS dans les services offerts aux jeunes enfants présentant un TSA?	1. Au niveau de l'offre de service?
	2. Au niveau de l'application de l'intervention?
	3. Au niveau de l'encadrement du programme ?
3. Qu'elles sont les obstacles ou les inconvénients de l'utilisation de l'outil DATA en complémentarité à l'EIS dans les services offerts aux jeunes enfants présentant un TSA?	1. Au niveau de l'offre de service?
	2. Au niveau de l'organisation?
	3. Au niveau de la gestion?

	Thèmes	Questions (plusieurs options de questions pour chaque thème)
QUESTIONS À ADRESSER APRÈS LA LECTURE DE CHAQUE ITEM	Clarté de l'item	<p>Selon vous, qu'est-ce que l'on veut savoir en posant cette question, qu'est-ce qu'elle signifie?</p> <p>Avez-vous des suggestions pour améliorer la clarté de l'item?</p>
	Compréhension des explications	<p>Pouvez-vous me dire, dans vos propres mots, ce que vous comprenez de cet item?</p> <p>Pouvez-vous me décrire les difficultés de compréhension de l'item ou des explications données. Quelles modifications vous pourriez apporter?</p>
	Mémoire	<p>Décrivez votre expérience, en termes de période de temps à laquelle vous vous référez pour répondre à l'item?</p> <p>Relance si nécessaire : La période de temps ou le comportement attendu se manifeste quand? Aujourd'hui, hier, la semaine passée ou l'an passé?</p>
	Choix de réponses	<p>Pouvez-vous imaginer des situations où vous pourriez choisir telle ou telle autre réponse?</p> <p>Atteint, avec aide. Partiellement, pas du tout.</p> <p>Auriez-vous apporté des changements quant aux choix de réponses proposés, lesquels?</p>
QUESTIONS SUR L'ENSEMBLE DU QUESTIONNAIRE	Couverture des contenus	<p>Quels sont les contenus importants liés spécificités du TSA qui ne sont pas couverts dans ce questionnaire?</p> <p>Auriez-vous ajouté d'autres items, lesquels?</p> <p>Les domaines suivants, sont-ils, selon vous, bien couverts par le questionnaire? Auriez-vous ajouté d'autres items, lesquels?</p> <ul style="list-style-type: none"> - adaptatif, - fonction exécutive, - cognitif, - communication, - sociale, - jeu.
	En général	Avez-vous d'autres suggestions d'améliorations à nous partager?

Appendice D
Grille d'analyse de contenu

Grille d'analyse préliminaire de l'outil

Panel d'expert

Instructions :

1. Lire, remplir et signer le formulaire de consentement;
2. Avoir en main la version francophone de la fiche complémentaire TSA DATA, traduction et adaptation de la liste des habiletés du modèle DATA (*Schwartz et al., 2017*);
3. Lire chaque item un à la fois;
4. Noter la qualité du français;
5. Noter la pertinence;
6. Noter la clarté;
7. Noter la représentativité du construit (TSA);
8. Annoter des commentaires sur vos recommandations d'améliorations sous chaque domaine;
9. Envoyer par courriel votre formulaire de consentement et la présente grille par courriel à l'adresse suivante :
Louis-Junior.Baillargeon@uqtr.ca

Domaines	Items	Utilisation de la grammaire, des mots et des expressions.	Pertinence	Clarté	Élément nécessaire pour représenter le construit dans son ensemble.
Adaptatif	3. Habilité pré-scolaire	1- À revoir 2- Passable 3- Excellent	1- Pas pertinent 2- L'item demande une révision 3- Pertinent, mais demande révision mineure 4- Très pertinent	1- Pas claire 2- L'item demande une révision 3- Claire, mais demande une révision mineure 4- Très claire	1- Pas nécessaire 2- Utile, pas essentiel 3- Essentiel.
	3.1				
	3.6				
	3.8				
	4. Affirmation de soi				
	4.1				
	4.3				
	4.5				

	5. Comportements qui interfèrent avec la participation et les apprentissages				
	Commentaires				
Domaines	Items	Utilisation de la grammaire, des mots et des expressions. 1- À revoir 2- Passable 3- Excellent	Pertinence 1- Pas pertinent 2- L'item demande une révision 3- Pertinent, mais demande révision mineure 4- Très pertinent	Clarté 1- Pas claire 2- L'item demande une révision 3- Claire, mais demande une révision mineure 4- Très claire	Élément nécessaire pour représenter le construit dans son ensemble. 1- Pas nécessaire 2- Utile, pas essentiel 3- Essentiel.
	1. Flexibilité				
	1.2				
	1.3				

Fonctions exécutives	1.4				
	1.5				
	2.Autorégulation				
	2.1				
	3.Persistance, organisation et gestion du temps				
	3.1				
	3.2				
	3.4				
	5. Connaissances émotionnelles				
	5.1				
	Commentaires				

Domaines	Items	Utilisation de la grammaire, des mots et des expressions.	Pertinence	Clarté	Élément nécessaire pour représenter le construit dans son ensemble.
Cognitif	1. Imitation				
	1.1				
	1.3				
	1.5				
	3. Séquences				
	3.1				
	Commentaires				

Communication	1. Suivre des directives				
	1.2				
	1.3				
	Commentaires				
Domaines	Items	Utilisation de la grammaire, des mots et des expressions. 1- À revoir 2- Passable 3- Excellent	Pertinence 1- Pas pertinent 2- L'item demande une révision 3- Pertinent, mais demande révision mineure 4- Très pertinent	Clarté 1- Pas claire 2- L'item demande une révision 3- Claire, mais demande une révision mineure 4- Très claire	Élément nécessaire pour représenter le construit dans son ensemble. 1- Pas nécessaire 2- Utile, pas essentiel 3- Essentiel.
	3. Initiation				

Communication (suite)	3.1				
	3.5				
	Commentaires				
	4. Compréhension et expressions des mots et des phrases				
	4.4				
	4.5				
	4.6				
	Commentaires				

Domaines	Items	Utilisation de la grammaire, des mots et des expressions. 1- À revoir 2- Passable 3- Excellent	Pertinence 1- Pas pertinent 2- L'item demande une révision 3- Pertinent, mais demande révision mineure 4- Très pertinent	Clarté 1- Pas claire 2- L'item demande une révision 3- Claire, mais demande une révision mineure 4- Très claire	Élément nécessaire pour représenter le construit dans son ensemble. 1- Pas nécessaire 2- Utile, pas essentiel 3- Essentiel.
Social	1. Attention conjointe				
	1.5				
	2. Règles pragmatiques				
	2.6				
	2.7				
	3. Interaction avec les pairs				
	3.2				

	Commentaires				
Domaines	Items	Utilisation de la grammaire, des mots et des expressions. 1- À revoir 2- Passable 3- Excellent	Pertinence 1- Pas pertinent 2- L'item demande une révision 3- Pertinent, mais demande révision mineure 4- Très pertinent	Clarté 1- Pas claire 2- L'item demande une révision 3- Claire, mais demande une révision mineure 4- Très claire	Élément nécessaire pour représenter le construit dans son ensemble. 1- Pas nécessaire 2- Utile, pas essentiel 3- Essentiel.

Jeu	1. Les essentiels du jeu				
	1.6				
	2. Jeu autonome				
	2.2				
	2.3				
	3. Jeu interactif				
	3.1				
	3.2				
	3.5				
	Commentaires				

- Grille maison inspirée de : Zamanzadeh, V., Ghahramanian, A., Rassouli, M., Abbaszadeh, A., Alavi-Majd, H., & Nikanfar, A. R. (2015). Design and implementation content validity study: development of an instrument for measuring patient-centered communication. *Journal of caring sciences*, 4(2), 165.

Appendice E

Questionnaire sur la validité sociale

**QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE SUR LA VALIDITÉ SOCIALE DES
UTILISATEURS LINK**

LINK Consumer Social Validité Survey Form

Bagnato, Neisworth et Pretti-Frontczak (2010)

Traduit et adapté par C. Dionne, A. Paquet, M.-J. Braconnier et Louis-Junior Baillargeon
avec l'autorisation des auteurs

Données sociodémographiques

1. Je suis :

Une femme

Je ne veux pas répondre

Un homme

2. À quel groupe d'âge appartenez-vous?

16-19 ans

40-49 ans

20-29 ans

50-59 ans

30-39 ans

60 ans et plus

3. Quelle est votre origine ethnique ou raciale?

Blanc/Caucasien

Asiatique

Noir

Autochtone/Premières nations/Métis

Latino ou Hispanique

Autre, précisez : _____

4. Quel est votre niveau de scolarité?

Moins d'une 7^e année

Études secondaires partiellement complétées

Diplôme d'études secondaires obtenu

Études collégiales partiellement complétées

Diplôme d'études collégiales obtenu

Études professionnelles partiellement complétées

Diplôme d'études professionnelles obtenu

Études universitaires partiellement complétées

Diplôme d'études universitaires obtenu

Autre, précisez : _____

5. Veuillez spécifier votre titre d'emploi.
- Éducateur spécialisé
 - Spécialiste en activité clinique
 - Psychoéducateur
 - Psychologue
 - Autre, précisez : _____
6. Depuis combien d'années exercez-vous votre emploi à ce titre?
Indiquez un nombre entier (ex. : 2 ans = 2) : _____
7. Dans quelle(s) région(s) administrative(s) du Québec travaillez-vous?
- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Abitibi-Témiscamingue | <input type="checkbox"/> Laurentides |
| <input type="checkbox"/> Bas-Saint-Laurent | <input type="checkbox"/> Laval |
| <input type="checkbox"/> Capitale-Nationale | <input type="checkbox"/> Mauricie |
| <input type="checkbox"/> Centre-du-Québec | <input type="checkbox"/> Montérégie |
| <input type="checkbox"/> Chaudière-Appalaches | <input type="checkbox"/> Montréal |
| <input type="checkbox"/> Côte-Nord | <input type="checkbox"/> Nord-du-Québec |
| <input type="checkbox"/> Estrie | <input type="checkbox"/> Outaouais |
| <input type="checkbox"/> Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine | <input type="checkbox"/> Saguenay-Lac-Saint-Jean |
| <input type="checkbox"/> Lanaudière | |
8. Dans quel type de milieu travaillez-vous?
- Dans un Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) ou un Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS)
 - Dans un milieu de garde (ex. : centre de la petite enfance (CPE), etc.)
 - Je travaille en pratique privée
 - Autre : précisez : _____

9. Travaillez-vous auprès d'enfants âgés entre 0-6 ans ayant un TSA?
 Oui Non
10. Combien d'années d'expérience avez-vous auprès d'enfants ayant un TSA ?
 Moins de 6 mois 2-5 ans
 6 mois-1 an 5 et plus
 1-2 ans Je n'ai pas d'expérience
11. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé l'outil DATA Model Checklist (Schwartz, 2017) pour observer et/ou évaluer un enfant, le situer dans son développement?
Cochez ce qui s'applique à votre pratique :
 Oui Non *

*Si votre réponse à la question 11 est «Non», vous pouvez mettre fin au questionnaire, vous n'êtes pas éligible à la présente étude.

12. Cochez ce qui s'applique à votre pratique :
 J'utilise l'ensemble de l'outil DATA, incluant l'ensemble des domaines couverts (adaptatif, fonction exécutive, cognitif, communication, social et jeu) et son curriculum d'activités en complément de l'EIS.
 J'utilise seulement le DATA, sans EIS ou autres outils.
 J'utilise seulement le DATA, mais en complément de d'autres outils.
 J'utilise seulement l'EIS, sans DATA
13. Dans le cadre de quel programme utilisez-vous l'évaluation complémentaire DATA?
 Programme en services d'adaptation/réadaptation. Si possible, précisez le nom du programme (ex. : programme ICI) : _____
 Autre, précisez : _____
14. Combien d'années d'expérience avez-vous avec l'évaluation DATA?

Moins de 6 mois

6 mois-1 an

1-2 ans

2-5 ans

15. Avez-vous déjà :

Joué un rôle dans l'implantation de l'outil DATA dans votre milieu de pratique

Soutenu ou conseillé dans le cadre de la formation à l'utilisation de l'outil DATA

Je n'ai fait aucune des actions précédemment nommées

16. Comment avez-vous entendu parler de l'outil complémentaire DATA pour la première fois? Cochez toutes les cases qui s'appliquent.

Par un collègue

Par un professionnel

Dans une formation offerte par mon milieu de travail

Lors de ma participation à un projet de recherche

Autre, précisez : _____

PARTIE 1**Utilisation du DATA Model Checklist (Schwartz 2017).**

17. À quelle fréquence utilisez-vous l'évaluation complémentaire DATA?²
- Une fois par jour
 - Au moins une fois par semaine
 - 6-12 fois par an
 - 2-5 fois par an
18. Pour quels enfants utilisez-vous l'évaluation complémentaire DATA? Cochez toutes les cases qui s'appliquent.
- Enfants présentant un TSA
 - Enfants à risque de présenter un TSA (sans diagnostic)
 - Enfants avec d'autres types de besoins particuliers
19. Si vous avez coché « enfants avec d'autres types de besoins particuliers» à la question précédente, précisez (cochez toutes les cases qui s'appliquent) :
- Retard global du développement (RGD)
 - Déficience intellectuelle (DI)
 - Déficience physique
 - Déficience sensorielle
 - Trouble développemental du langage/dysphasie
 - Autre, précisez : _____
-

² Le terme « utilisation » indique que vous avez administré, noté et interprété les résultats de l'évaluation pour au moins un enfant.

20. À quelles fins utilisez-vous l'évaluation complémentaire DATA? Cochez toutes les cases qui s'appliquent.

Déterminer l'admissibilité aux services spécialisés

Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour l'admissibilité?

Utile Approprié Valable

Élaborer ou réviser des plans d'intervention individualisés (PII)/plans de services individualisés (PSI)

Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour élaborer ou réviser des PII/PSI?

Utile Approprié Valable

Planifier les interventions/activités

Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour planifier les interventions/activités?

Utile Approprié Valable

Suivre les progrès de l'enfant

Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour suivre les progrès de l'enfant?

Utile Approprié Valable

Évaluation de programme

Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour évaluer un programme?

Utile Approprié Valable

Rendre compte des progrès de l'enfant à votre milieu de travail

Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour rendre compte des progrès de l'enfant à votre milieu de travail?

Utile Approprié Valable

Rendre compte de vos actions à votre milieu de travail

Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour rendre compte de vos actions à votre milieu de travail?

Utile Approprié Valable

21. Comment avez-vous appris à utiliser l'évaluation complémentaire DATA? Cochez le PRINCIPAL moyen. Cochez seulement une case.

De façon informelle, d'un collègue (en regardant ou en discutant avec les autres)

Dans le cadre de mes études collégiales ou universitaires

À travers un atelier de formation

De façon autodidacte (en lisant le manuel)

Autre, précisez : _____

22. Quelle est votre raison PRINCIPALE pour utiliser l'évaluation complémentaire DATA? Cochez seulement une case.

Permet d'observer l'enfant pendant ses activités quotidiennes, telles que le jeu

Cible des domaines caractéristiques du TSA

Cible des habiletés importantes pour les enfants TSA

Déjà mis en place dans mon milieu

Applicable pour mes enfants

Large portée et séquence du développement

Clair et facile à utiliser

- Je suis à l'aise avec l'instrument
- Couvre une large tranche d'âge
- Inclut la famille ou d'autres professionnels
- Est valide et fiable
- Correspond à mon programme
- Favorise le travail d'équipe et la collaboration
- Fournit des informations utiles
- Est obligatoire
- Me fait sauver du temps
- Autre : _____

PARTIE 2

Acceptabilité : validité sociale; valeur sociale ou pertinence du contenu de l'échelle tel qu'il est perçu par les parents et les proches de l'enfant.³

23. Les items de l'évaluation complémentaire DATA décrivent-ils des habiletés que la société valorise et considère comme importantes pour le développement des jeunes enfants?

0) Non; la plupart des items mettent l'accent sur des habiletés jugées inutiles

1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2

2) Un peu; il y a un mélange d'items, certains jugés utiles, d'autres non

3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4

4) Oui; la plupart des items identifient des habiletés jugées utiles, appropriées et importantes pour le développement des jeunes enfants

24. Est-ce que les parents et les proches de l'enfant relèvent et reconnaissent qu'il y a correspondance entre 1) le fonctionnement actuel ou les progrès de l'enfant et 2) les forces et les limitations (c.-à-d., les résultats) identifiées par l'évaluation complémentaire DATA?

0) Non; les comportements identifiés dans les résultats de l'évaluation ne sont pas facilement observables et/ou ne correspondent pas aux jugements et aux perceptions des parents et des proches de l'enfant

1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2

2) Dans une certaine mesure; la majorité des comportements identifiés dans les résultats de l'évaluation sont facilement observables, mais les parents et les proches de l'enfant peuvent ne pas être d'accord avec les résultats

³ Le terme « proches de l'enfant » désigne autant le personnel des milieux de garde ou scolaires que tout autre adulte qui s'occupe du bien-être de l'enfant (ex. : grands-parents, etc.).

- 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
- 4) Oui; les comportements identifiés dans les résultats de l'évaluation sont facilement observables par les parents et les proches de l'enfant et correspondent à leurs jugements et à leurs perceptions

25. Les méthodes et les procédures d'évaluation de l'outil complémentaire DATA sont-elles jugées appropriées et acceptables par les parents et les proches de l'enfant (c.-à-d., qu'elles soutiennent les préférences ou les pratiques familiales/culturelles)?

- 0) Non; les parents et les proches de l'enfant trouvent les méthodes et les procédures d'évaluation inappropriées et inacceptables pour leur enfant
- 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
- 2) Parfois; les méthodes et les procédures d'évaluation sont acceptables pour plusieurs parents et proches de l'enfant, mais certaines procédures peuvent entrer en conflit avec les préférences des familles ou les valeurs culturelles
- 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
- 4) Oui; la majorité des parents et des proches de l'enfant jugent les méthodes et les procédures d'évaluation appropriées et acceptables pour leur enfant et leur famille

PARTIE 3

Authenticité : dans quelle mesure le contenu et les méthodes d'évaluation de l'outil font appel à des comportements se produisant naturellement dans des situations de la vie quotidienne.

26. Dans quelle mesure les habiletés décrites par les items de l'évaluation complémentaire DATA sont fonctionnelles et importantes à la participation de l'enfant lors des routines et des activités de la vie quotidienne?

0) Non fonctionnelles et non importantes; le contenu des items est principalement composé d'habiletés peu observables et auxquelles l'enfant ne fait habituellement pas recours lors des routines et des activités de la vie quotidienne

1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2

2) Partiellement fonctionnelles et importantes; le contenu des items est un mélange de comportements non fonctionnels et de comportements plus fonctionnels qui sont nécessaires à la participation active de l'enfant lors des routines et des activités de la vie quotidienne

3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4

4) Fonctionnelles et importantes; la plupart du contenu des items est nécessaire à la participation active de l'enfant lors des routines et des activités de la vie quotidienne

27. Qui effectue l'évaluation et quelles procédures utilisent-ils (comment) pour recueillir les informations?

0) Une personne inconnue administre le test à l'enfant en utilisant des procédures strictes et contrôlées

1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2

2) Autant une personne inconnue qu'une personne familière de l'enfant peut utiliser une combinaison de stratégies d'évaluation directe avec procédures strictes

et contrôlées que l'observation des comportements de l'enfant dans ses environnements naturels

3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4

4) Une personne familière de l'enfant effectue l'évaluation principalement par l'observation de l'enfant dans ses environnements naturels

28. Où les informations de l'évaluation complémentaire DATA sont-elles recueillies?

0) Principalement à travers des situations de test artificielles et contrôlées

1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2

2) Les informations sont recueillies à travers une combinaison de procédures artificielles et l'observation dans les environnements naturels

3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4

4) Presque toutes les informations sont recueillies à travers l'observation des interactions quotidiennes de l'enfant dans le cadre de routines familiales dans son groupe au milieu de garde, à la maison et dans la communauté

PARTIE 4

Collaboration : travail d'équipe parent-professionnel et interdisciplinarité.

- 29.** Dans quelle mesure le matériel et les procédures d'évaluation de l'outil complémentaire DATA permettent aux parents et aux professionnels de travailler ensemble en tant que partenaires?
- 0) Pas beaucoup; le matériel et les procédures d'évaluation mettent l'accent sur des situations d'évaluation séparées par un ou plusieurs professionnels avec une participation superficielle des parents
 - 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - 2) Parfois; le matériel et les procédures d'évaluation soutiennent différentes formes de travail d'équipe, y compris la participation de la famille
 - 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - 4) Tout à fait; le matériel et les procédures d'évaluation sont conçus pour favoriser la collaboration entre les parents et les professionnels
- 30.** Est-ce que le matériel d'évaluation de l'outil complémentaire DATA est convivial pour la famille?
- 0) Non; le matériel d'évaluation est rempli de jargon spécialisé et n'a pas été développé pour être utilisé par les parents ou les membres de la famille
 - 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - 2) Quelque peu; le matériel d'évaluation a été développé principalement pour un usage professionnel, mais avec du matériel supplémentaire à l'usage des parents
 - 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - 4) Oui; le matériel d'évaluation a été développé spécifiquement pour être utilisé par les parents, c.-à-d. que le matériel est vulgarisé, facile à utiliser, économique et acceptable pour les parents

PARTIE 5

Données probantes : l'outil dispose d'une base de données probantes claire pour les interventions en petite enfance; matériels conçus, développés et validés sur le terrain pour les jeunes enfants, en particulier pour ceux présentant des besoins particuliers.⁴

- 31.** Est-ce que l'outil complémentaire DATA et ses procédures d'évaluation sont conformes aux pratiques professionnelles recommandées en petite enfance?
- 0) Non; les items et les procédures d'évaluation ne sont pas conformes aux pratiques professionnelles recommandées
 - 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - 2) Un peu; certains items et procédures d'évaluation respectent les pratiques professionnelles recommandées, mais certains ne respectent pas les normes de pratique, spécialement pour les enfants ayant des besoins particuliers
 - 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - 4) Oui, les items et les procédures d'évaluation représentent les meilleures pratiques professionnelles, car elles ont été conçues spécifiquement pour les jeunes enfants, y compris ceux ayant des besoins particuliers
 - 5) Ne sait pas
- 32.** L'évaluation complémentaire DATA a-t-elle été validée pour répondre à un objectif spécifique en petite enfance, tel que le dépistage, l'éligibilité aux services, la planification, le suivi des progrès, l'évaluation de programme et/ou la reddition de compte?
- 0) Non; aucune étude n'appuie l'utilisation de l'évaluation COMPLÉMENTAIRE DATA à quelconques fins

⁴ Pour répondre aux questions relatives aux normes en vigueur, les examinateurs peuvent consulter le manuel et/ou le site web de l'instrument d'évaluation.

- 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
- 2) Quelque peu; un nombre limité d'études sont disponibles pour appuyer l'utilisation de l'évaluation COMPLÉMENTAIRE DATA à des fins spécifiques d'intervention
- 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
- 4) Oui; l'évaluation COMPLÉMENTAIRE DATA a été conçue, développée et validée sur le terrain à des fins spécifiques d'intervention
- 5) Ne sait pas

33. Existe-t-il des preuves que, pendant la phase de développement de l'outil, les normes et le processus de validation de l'évaluation complémentaire DATA incluait de jeunes enfants présentant ayant un TSA ?

- 0) Il n'existe aucune preuve
- 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
- 2) Preuves limitées et questionnables généralement rapportées par des études après-coup
- 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
- 4) Oui; il existe des preuves rigoureuses et convaincantes que le développement des normes et le processus de validation terrain de l'outil ont inclus la participation d'enfants présentant des besoins particuliers.
- 5) Ne sait pas

PARTIE 6

Multifactorielle : collecte de données à travers plusieurs méthodes, sources, paramètres et occasions.

- 34.** L'évaluation complémentaire DATA permet-elle la collecte d'informations à partir de différents contextes?
- 0) Non; dans un seul contexte
 - 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - 2) Parfois; dans au moins deux contextes
 - 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - 4) Oui; l'évaluation complémentaire DATA fait converger l'information provenant de multiples contextes
- 35.** Est-ce que l'évaluation complémentaire DATA permettre de recueillir les informations nécessaires à l'évaluation de l'enfant auprès de plusieurs répondants??
- 0) Non; une seule personne, le plus souvent un professionnel inconnu de l'enfant
 - 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - 2) Parfois; plus d'une personne, mais pas un parent ou un proche de l'enfant
 - 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - 4) Oui; plusieurs personnes réalisent l'évaluation, y compris les membres de l'équipe professionnelle, les parents ou les proches de l'enfant
- 36.** Est-ce que les procédures d'évaluation de l'outil complémentaire DATA incluent plusieurs méthodes (ex. : entrevues, échelles d'évaluation, listes à cocher, évaluations directes, réalisations permanentes)?
- 0) Non; utilisation d'une seule méthode, principalement l'évaluation directe
 - 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - 2) Parfois; utilisation d'au moins deux méthodes, dont une qui est authentique

- 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
- 4) Oui; utilisation de plusieurs méthodes et chacune est authentique

37. Est-ce que l'évaluation complémentaire DATA peut être utilisée à plusieurs reprises pour faire le suivi des progrès?

- 0) Non; elle est conçue pour une seule période d'évaluation ou d'observation
- 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
- 2) Oui; elle peut être utilisée à deux reprises (ex. : au début et à la fin de l'année), mais pas assez souvent pour faire un suivi détaillé des progrès
- 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
- 4) Définitivement; l'outil est conçu pour des évaluations répétées favorisant le suivi des progrès détaillé

PARTIE 7

Sensibilité : disposition des items de l’outil selon une séquence et une densité des items dans la hiérarchie des habiletés, ainsi que la cotation graduée de la performance des enfants sur ces items.

- 38.** Comment le contenu de l’évaluation complémentaire DATA est-il organisé?
- 0) Très peu du contenu de l’évaluation est organisé selon une séquence développementale et/ou en étapes d'apprentissages connues
 - 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - 2) Certains éléments du contenu de l’évaluation sont organisés en séquences développementales et/ou en étapes d'apprentissage connues
 - 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - 4) La majorité du contenu de l’évaluation est organisée en séquences développementales et/ou en étapes d’apprentissage connues
- 39.** Y a-t-il suffisamment d'items à faibles niveaux de fonctionnement pour détecter les progrès/changements des jeunes enfants ayant des incapacités?
- 0) Non; l’évaluation contient peu d’items à faibles niveaux de fonctionnement et n'est pas assez sensible pour détecter les petits progrès
 - 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - 2) Quelque peu; l’évaluation contient quelques items à faibles niveaux de fonctionnement, mais les écarts entre les items rendent la détection de petits progrès difficile
 - 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - 4) Oui; l’évaluation contient un nombre suffisant d'items à faibles niveaux de fonctionnement pour détecter les plus petits progrès
- 40.** Quel type de cotation est utilisé?

- 0) Une cotation dichotomique, telle que : « Oui, l'enfant démontre l'habileté » ou « Non, l'enfant ne démontre pas l'habileté »
- 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
- 2) Une cotation multiple, mais les scores obtenus fournissent peu d'informations sur l'étendue ou les conditions sous lesquelles les habiletés de l'enfant peuvent être observées
- 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
- 4) Une cotation multiple et des informations sur l'étendue et les conditions sous lesquelles les habiletés de l'enfant peuvent être observées

PARTIE 8

Universalité : conception et/ou adaptation permettant à tous les enfants de démontrer leurs habiletés (c.-à-d., identifie à la fois les points forts/forces et les points faibles/limitations).

41. Est-ce que tous les enfants peuvent démontrer leurs habiletés avec l'évaluation complémentaire DATA?

0) Non; seulement les enfants qui ont un développement typique peuvent démontrer leurs habiletés

1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2

2) Quelque peu; plusieurs enfants peuvent démontrer leurs habiletés, mais certaines procédures de l'évaluation entravent la réponse de l'enfant

3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4

4) Oui; tous les enfants peuvent démontrer leurs habiletés avec l'évaluation complémentaire DATA; les procédures de l'évaluation ne pénalisent pas les enfants ayant des besoins particuliers

42. Est-ce que les items de l'évaluation complémentaire DATA reflètent ce que l'enfant peut faire (la fonction du comportement) plutôt que la façon dont il le fait?

Ex. : L'enfant peut utiliser une marchette pour réaliser le but « se déplacer en contournant les obstacles » (adaptation de l'environnement en regard des incapacités de l'enfant).

0) Non; la majorité des items met l'accent sur la façon de démontrer une habileté plutôt que sur sa fonction

1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2

2) Plusieurs des items mettent l'accent sur la façon de démontrer une habileté plutôt que sur sa fonction

3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4

4) Oui; la majorité des items met l'accent sur ce que l'enfant peut faire plutôt que sur comment il peut le faire

43. Est-ce que l'évaluation complémentaire DATA permet l'utilisation de matériel alternatif et multisensoriel?

0) Non; l'évaluation ne permet pas l'utilisation de matériel alternatif ou multisensoriel pour faciliter les réponses de l'enfant

1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2

2) Parfois; l'évaluation permet l'utilisation de matériel alternatif ou multisensoriel pour certains items seulement

3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4

4) Oui; l'évaluation permet l'utilisation flexible de matériel alternatif et multisensoriel pour faciliter les réponses de l'enfant

44. Est-ce que l'évaluation complémentaire DATA offre à l'enfant plusieurs façons de démontrer ses habiletés?

0) Non; l'évaluation ne permet qu'un mode de réponse préétabli pour tous les enfants sans considérer leurs incapacités

1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2

2) Parfois; quelques modifications sont permises pour que l'enfant puisse démontrer ses habiletés malgré ses incapacités fonctionnelles

3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4

4) Oui; l'évaluation permet à l'enfant d'exprimer ses habiletés de n'importe quelle façon qu'il le peut

PARTIE 9

Utilité : validité; utilité des échelles et de leur évaluation pour l'atteinte d'objectifs spécifiques d'intervention précoce, spécialement la planification et l'évaluation des interventions.

- 45.** Est-ce que les items de l'évaluation complémentaire DATA peuvent être traduits en buts/objectifs d'intervention?
- 0) Non; les items ne peuvent être ni appris ni traduits en objectifs d'intervention
 - 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - 2) Certains items peuvent être traduits en objectifs d'intervention
 - 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - 4) Oui; tous les items peuvent être clairement traduits en tant que buts et objectifs d'intervention individuels
- 46.** Est-ce que les résultats de l'évaluation complémentaire DATA fournissent des informations au sujet de ce qui doit être appris?
- 0) Non; les résultats de l'évaluation ne fournissent pas d'information sur ce que l'enfant doit apprendre et/ou par où commencer l'intervention
 - 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - 2) Quelque peu; les résultats de l'évaluation fournissent des informations sur ce que l'enfant a besoin d'apprendre et/ou par où commencer l'intervention
 - 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - 4) Oui; les résultats du protocole fournissent des informations claires sur ce que l'enfant doit apprendre et par où commencer l'intervention
- 47.** Est-ce que l'évaluation complémentaire DATA fournit des informations sur comment intervenir?
- 0) Non; l'évaluation ne guide pas et n'informe pas sur la façon d'intervenir ou

d'améliorer le développement de l'enfant

- 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
- 2) Quelque peu; l'évaluation fournit quelques indications sur la façon d'intervenir ou sur des stratégies qui vont faciliter le développement de l'enfant
- 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
- 4) Oui; l'évaluation fournit des indications spécifiques sur la façon d'intervenir et de promouvoir le développement et l'apprentissage de l'enfant

48. Est-ce que l'évaluation complémentaire DATA détecte les progrès réalisés par l'enfant pendant et après l'intervention?

- 0) Non; les progrès des enfants ne sont pas détectés pendant ou après l'intervention
- 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
- 2) Quelque peu; l'évaluation permet de détecter seulement les changements ou les progrès importants après l'intervention
- 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
- 4) Oui; l'évaluation permet de détecter les progrès spécifiques autant pendant l'intervention qu'en tant que résultat de l'intervention

PARTIE 10**Effets de l'utilisation de l'évaluation complémentaire DATA**

49. Quel(s) avantage(s) voyez-vous à l'utilisation du DATA Model Checklist pour évaluer de jeunes enfants ayant un TSA ?

50. Quel(s) désavantage(s) voyez-vous à l'utilisation de l'outil complémentaire DATA pour évaluer de jeunes enfants ayant un TSA ?

51. Quel(s) défi(s) avez-vous rencontré(s) lors de vos premières évaluations avec le DATA Model Checklist?

52. Selon vous, comment l'outil complémentaire DATA facilite votre processus d'évaluation des jeunes enfants?

53. Qu'est-ce que l'utilisation du DATA Model Checklist a changé relativement à vos pratiques d'évaluation?

54. Est-ce que vous conseilleriez l'utilisation de l'outil complémentaire DATA à un collègue?

Oui Non

Si oui, pourquoi?

Sinon, pourquoi?

Diffusion des résultats

55. Souhaitez-vous être informé des résultats de cette recherche? Si oui, inscrivez votre adresse courriel dans l'espace prévu à cet effet. Un résumé des résultats vous sera acheminé après l'analyse des données.

Oui, je souhaite être informé. Adresse courriel :

Non, je ne souhaite pas être informé.

Fin du questionnaire**Message de remerciement :**

Nous vous remercions de votre intérêt et d'avoir pris le temps de remplir le questionnaire.

Votre participation est très appréciée!

Commentaires sur le questionnaire et/ou le projet de recherche :