

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**FIDÉLITÉ INTERJUGES ET VALIDITÉ SOCIALE DU DOMAINE DE LA
COMMUNICATION SOCIALE DU PROGRAMME ÉIS-3, LORSQUE LA COTATION
S'EFFECTUE À L'AIDE DE VIDÉOS**

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

**PAR
CATHERINE LAROCHELLE-COURCHESNE**

MAI 2025

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.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Colombe Lemire

Prénom et nom

directeur de recherche

Marianne Paul

Prénom et nom

codirecteur de recherche

Jury d'évaluation

Marianne Paul

Prénom et nom

Fonction du membre de jury

Jessica Pearson

Prénom et nom

Fonction du membre de jury

Dima Safi

Prénom et nom

Fonction du membre de jury

Prénom et nom

Fonction du membre de jury

Prénom et nom

Fonction du membre de jury

Sommaire

Les données des Enquêtes québécoises sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) (Ducharme *et al.*, 2023) tendent à montrer une augmentation de la vulnérabilité dans le développement de ces derniers, entre autres, sur le plan langagier, depuis 2012. Compte tenu des impacts des difficultés langagières sur les plans scolaire, comportemental et social (Davies *et al.*, 2016; Desrosiers et Tétreault, 2012; Menting *et al.*, 2011), il importe de soutenir le développement langagier des enfants avant l'entrée à l'école. Or, afin de mettre en place un soutien éducatif répondant aux besoins de chaque enfant, il est nécessaire de connaître leur niveau développemental. Un outil pertinent pouvant être utilisé auprès de tous les enfants entre 0 et 6 ans pour évaluer les besoins développementaux et brosser un portrait de leur développement, entre autres dans la sphère langagière, est le *Programme évaluation, intervention et suivi* (ÉIS-3) (Bricker et Johnson, 2023). Ce programme est habituellement utilisé pour une évaluation en personne toutefois le contexte de la pandémie COVID-19 a mis en lumière le besoin d'avoir accès à des évaluations à distance.

Cette étude a pour objectif d'explorer les qualités psychométriques sur le plan de la fidélité interjuges et de la validité sociale du protocole d'évaluation de la communication sociale de l'ÉIS-3 lorsqu'il est coté à l'aide de vidéos. Plus précisément, l'objectif de recherche concernant la fidélité s'attarde aux degrés d'accord global, de chaque catégorie de réponse, de chaque groupe d'enfants et de chaque item de la grille, entre les évaluatrices cotant le protocole d'évaluation de la communication sociale à l'aide de vidéo. Puis, la validité sociale a été évaluée auprès de quatre professionnelles de la petite enfance par un questionnaire portant sur les avantages et les inconvénients de ce contexte d'utilisation.

Des vidéos provenant d'une étude antérieure ont été utilisées dans le cadre de cette recherche. L'échantillon est de 35 enfants entre 18 mois et 5 ans. Chaque groupe d'enfants comprend au moins un enfant présumé à risque sur le plan développemental. Trois évaluatrices ont évalué les habiletés du domaine de la communication sociale des enfants à l'aide des vidéos en remplissant le protocole d'évaluation de la communication sociale. Des analyses Kappa de Fleiss ont été

réalisées afin de calculer le taux d'accord entre les évaluatrices. Les résultats suggèrent un degré d'accord satisfaisant. Puis, des questionnaires ont permis de documenter la validité sociale de cette modalité d'évaluation. Ce questionnaire s'attarde aux avantages, aux inconvénients ainsi qu'aux conditions gagnantes à l'utilisation de la grille en contexte de cotation par vidéo. Selon l'analyse qualitative des réponses, cette modalité d'évaluation à distance est soulignée comme pertinente par les évaluatrices, malgré la présence de certains inconvénients.

L'utilisation de vidéo pour réaliser la cotation du protocole d'évaluation de la communication sociale de l'ÉIS-3 semble donc une avenue prometteuse dans un contexte où le besoin d'outils d'évaluation à distance validés de façon psychométrique se fait de plus en plus ressentir (Bagnato *et al.*, 2023).

Table des matières

Sommaire	iii
Listes des tableaux	vii*
Remerciements	viii*
Introduction	1
Interdépendance des domaines de développement	3
Impact des difficultés langagières	4
Soutenir le développement langagier	7
Évaluation de l'enfant par l'intervenant	9
Évaluation à distance	10
Programme ÉIS-3	11
Cadre théorique	13
Validation d'un instrument de mesure : éléments à considérer	14
Programme ÉIS-3 : Évaluation, intervention et suivi	19
Qualités psychométriques l'AEPS®/AEPS®-3/ÉIS/ÉIS-3	21
Validité de l'AEPS®/AEPS®-3	22
Utilité de l'AEPS®/AEPS®-3	23
Fidélité de l'AEPS®/AEPS®-3	25
Validité de l'ÉIS/ÉIS-3	26
Utilité de l'ÉIS/ÉIS-3	26
Fidélité de l'ÉIS/ÉIS-3	27
La communication sociale	29
But de l'étude	30
Méthode	31
Participants	32
Instruments de mesure	33
Grille d'évaluation du domaine de la communication sociale	33
Questionnaire	35
Déroulement	36

Préparation des données	36
Formation sur l'ÉIS-3	38
Collecte de données	39
Analyse des données.....	39
Fidélité interjuges	39
Validité sociale	40
Préanalyse.....	41
Codification.....	41
Catégorisation et mise en relation.	41
Résultats	42
Fidélité interjuges.....	43
Validité sociale.....	48
Les avantages.....	48
Les inconvénients	50
Les conditions gagnantes.....	51
Discussion	53
Fidélité interjuges.....	54
Validité sociale.....	59
Implication pour la psychoéducation	61
Limites de l'étude.....	62
Conclusion.....	65
Références	68
Appendice A Grille d'évaluation préliminaire du Domaine de la communication sociale	83
Appendice B Niveau d'habileté de chaque item évalué.....	95
Appendice C Évaluation de la validité sociale du domaine de la communication sociale du Programme Évaluation, intervention et suivi (ÉIS-3).....	98
Appendice D PowerPoint de la formation.....	109
Appendice E Formulaire de confidentialité	147
Appendice F Courriel validité sociale.....	149

Listes des tableaux

Tableaux

Tableau 1 <i>Niveaux et buts du domaine de la communication sociale</i>	34
Tableau 2 <i>Caractéristiques des évaluatrices de l'étude</i>	37
Tableau 3 <i>Taux d'accord global en fonction de chaque groupe d'enfants</i>	43
Tableau 4 <i>Degré d'accord interjugés en fonction des items évalués du domaine de la communication sociale</i>	45

Remerciements

J'ai choisi de rédiger un mémoire sans vraiment savoir ce que j'allais entreprendre. Le soutien essentiel de plusieurs personnes a été nécessaire pour terminer ce parcours laborieux, parsemé de doutes, d'espoir et d'apprentissages. Pour cette raison, je voudrais remercier sincèrement ma directrice de recherche, Mme Colombe Lemire, professeure au département de psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui a été présente depuis le début de mon parcours universitaire et ma co-directrice de recherche, Mme Marianne Paul, professeure au département d'orthophonie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Leur disponibilité, leur soutien, leur encouragement et leurs judicieux conseils ont su m'aider à progresser et à parfaire mes apprentissages. Merci à elles d'avoir cru en moi et de m'avoir montré mes capacités et mes forces. Merci également à chacune des évaluatrices ayant accepté de prendre part au projet de recherche.

Je tiens à souligner toute ma reconnaissance et mon amour à ma famille. Mon mari Philippe qui a su me redonner courage dans les moments où j'en avais besoin. Sa patience, son dévouement et son soutien ont permis que je puisse aujourd'hui présenter ce mémoire. Merci aussi à mes trois enfants : Maxence, Floralie et Bastien qui ont su être patients et compréhensifs.

Je désire remercier l'Équipe des Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRSQ-SC) – Pour des leviers multiples d'intervention et le Groupe de recherche sur l'intervention précoce inclusive (GRIPI) pour avoir soutenu ce projet par l'octroi de différentes bourses tout au long de mon parcours.

Introduction

L’enfance est une période charnière, propice à la manifestation d’état de vulnérabilités, qui « correspond au risque de développer ou d’aggraver des incapacités, le risque [chez l’enfant] étant lié à son âge, à son état physique ou mental » (Liendle, 2012, p. 304). Or, chez les tout-petits, l’apparition de vulnérabilité dans leur développement pourrait être diminuée par le soutien éducatif, qui consiste en une intervention précoce ajustée à leurs besoins développementaux (Bergeron-Gaudin *et al.*, 2022). Ainsi, il importe d’assurer un suivi développemental de l’enfant afin d’identifier ses besoins (Division for Early Childhood [DEC], 2014). En fait, la mise en place d’un processus éducatif adapté au niveau développemental de l’enfant permet de soutenir le développement de son plein potentiel (Ministère de la Famille, 2019).

En ce qui concerne le suivi développemental des jeunes enfants québécois, l’Institut de la statistique du Québec (ISQ) réalise l’Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) tous les 5 ans depuis 2012 (ISQ, 2020). Cette enquête permet d’évaluer le développement des enfants fréquentant la maternelle 5 ans à temps plein du Québec selon la perception du personnel enseignant en regard des domaines suivant : 1) la santé physique et le bien-être, 2) les habiletés sociales, 3) la maturité affective, 4) le développement cognitif et langagier, 5) les habiletés en communication et connaissances générales (ISQ, 2018). En 2022, un total de 80 587 enfants fréquentant la maternelle 5 ans du Québec ont participé à l’enquête. Les résultats montrent que 28,7 % des enfants de la maternelle seraient vulnérables dans au moins un domaine de développement selon le personnel enseignant. Un peu plus de la moitié de ces enfants, soit 14,6 % seraient vulnérables dans au moins deux domaines de développement. Depuis 2012, le taux d’enfants vulnérables dans au moins un domaine de développement a augmenté dans la majorité des régions du Québec, passant de 25,6 % en 2012 à 28,6 % en 2022. Le taux d’enfants vulnérables diffère selon les régions et selon les domaines de développement évalués. Par exemple, dans le domaine du développement cognitif et langagier, le taux d’enfants de la maternelle vulnérables est de 8,9 % en Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine ; 13,3 % au Centre-du-Québec et 15,7 % sur la Côte-Nord. Pour le domaine des habiletés de communication et connaissances générales, les taux d’enfants vulnérables sont de 8,7 % pour la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine ; 9,1 % au Centre-du-Québec et 13,6 % en Outaouais (Ducharme *et al.*, 2023). Ces

deux domaines évaluent, entre autres, l'utilisation du langage ainsi que la capacité à communiquer, à comprendre les autres et à bien articuler (Observatoire des tout-petits, 2021). Cette présence de vulnérabilité sur le plan langagier et de la communication des jeunes enfants québécois est préoccupante considérant l'interdépendance des différents domaines développementaux, l'impact des difficultés langagières sur les autres domaines de développement et les apprentissages scolaires futurs.

Interdépendance des domaines de développement

Chez l'enfant, le développement est un processus global et intégré. Les différents domaines de développement (moteur, cognitif, langagier, socioémotionnel) ont un impact les uns sur les autres. Ainsi, les apprentissages réalisés dans un domaine de développement influencent les apprentissages dans les autres domaines de développement (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2020a; Saïas *et al.*, 2010). Par exemple, la mémorisation (une fonction cognitive) influence le développement langagier en permettant à l'enfant de maintenir en mémoire les connaissances qu'il acquiert et ainsi de pouvoir les exprimer par le langage (Cruz *et al.*, 2022). La mémorisation lui permet également de comprendre des phrases de plus en plus complexes, car plus la mémoire de l'enfant se développe, plus il acquiert la capacité à retenir les éléments d'une phrase afin d'en dégager et d'en comprendre le sens (Seigneuric et Doignon-Camus, 2016). Le développement langagier influence lui aussi le développement de la capacité de mémorisation. En effet, plus l'enfant élargit son vocabulaire, plus il crée des liens facilement entre ses différentes connaissances, ce qui permet à l'enfant d'organiser sa pensée et favorise sa capacité de mémorisation (Ministère de la Famille, 2019; Seigneuric et Doignon-Camus, 2016; Sylvestre et Bouchard, 2019). Ainsi, les domaines langagier et cognitif interagissent lors du développement de l'enfant (Seigneuric et Doignon-Camus, 2016).

Ensuite, le développement du vocabulaire permet à l'enfant de nommer les actions, les objets ou les sensations qu'il éprouve et cela l'amène à explorer son environnement de différentes manières (Sylvestre et Bouchard, 2019) en utilisant des habiletés du domaine moteur. Comme le soulignent Gravel et Martin (2016), plus l'enfant comprend le langage, plus il peut ajuster ses

mouvements, ses gestes ou ses actions en fonction du message qu'il reçoit. De plus, la compréhension du langage permet la compréhension des consignes verbales, ce qui améliore l'autonomie fonctionnelle de l'enfant, entre autres lors de l'habillage ou de l'hygiène (Ministère de la Famille, 2014, 2019). Le développement langagier a donc une incidence sur le développement des habiletés adaptatives et motrices.

Des liens peuvent également être établis entre le domaine socioémotionnel et le domaine langagier. Le langage est un outil de communication qui permet à l'enfant de se faire comprendre et de régler ses conflits (Horowitz *et al.*, 2005). D'ailleurs, dans leur étude, Beck *et al.* (2012) ont évalué 210 enfants dans le domaine des habiletés émotionnelles et le domaine linguistique. Leurs résultats montrent des corrélations significatives et fortes entre les habiletés émotionnelles et les habiletés langagières. Les habiletés de langage réceptif (compréhension) et celles de reconnaissance des émotions seraient particulièrement liées (Beck *et al.*, 2012). De plus, l'augmentation du vocabulaire de l'enfant lui permet d'exprimer ses émotions adéquatement (Bouchard *et al.*, 2019) et d'entrer en relation avec les autres (Ministère de la Famille, 2019; Sylvestre et Bouchard, 2019). Le langage est aussi un moyen par lequel l'enfant peut partager aux autres ses intérêts, sa personnalité et sa culture. Par exemple, l'enfant peut utiliser des expressions particulières propres à sa famille et ainsi refléter sa culture familiale (Ministère de la Famille, 2019).

En somme, le développement du langage est intimement lié aux apprentissages d'autres domaines développementaux (cognitif, moteur, socioémotionnel...). Ce qui en fait un axe central dans le développement de l'enfant. Il importe donc de soutenir le développement langagier chez l'enfant. Par ailleurs, un jeune ayant des difficultés langagières risque de présenter des impacts sur le plan scolaire, comportemental et social.

Impact des difficultés langagières

Comme le mentionnent Breault *et al.* (2019), certaines difficultés peuvent apparaître lors du développement langagier. Les difficultés de langage peuvent être définies comme la présence

de divergence entre le développement langagier de l'enfant et ce qui est attendu pour son âge. Cela implique également l'impossibilité de prévoir la persistance de ces difficultés dans le temps (Breault *et al.*, 2019). Plusieurs composantes du langage peuvent être altérées (Bishop *et al.*, 2017) telles que la phonologie (production de sons dans les mots), la morphosyntaxe (accords, structure et organisation des mots et des phrases), la sémantique (les sens des mots) et la pragmatique (utilisation appropriée du langage lors d'interaction) (Levey, 2024a). Or, un enfant présentant des difficultés langagières à 5 ans risque de voir persister ses problèmes dans le temps (Bishop *et al.*, 2017) notamment à l'école et à l'âge adulte (Conti-Ramsden *et al.*, 2018; Langbecker *et al.*, 2020). De plus, les problèmes langagiers peuvent entraîner des impacts ultérieurs au niveau scolaire, comportemental et social (Davies *et al.*, 2016; Desrosiers et Tétreault, 2012; Menting *et al.*, 2011).

En ce sens, Davies *et al.* (2016) et Desrosiers et Tétreault (2012) relèvent que la présence de vulnérabilité dans les domaines linguistique et cognitif ainsi que dans le domaine de la communication et des connaissances générales chez les enfants de la maternelle est associée à une moins bonne réussite scolaire. Dans l'étude de Desrosiers et Tétreault (2012), les enfants présentant des vulnérabilités dans ces domaines obtiennent de plus faibles résultats aux épreuves ministérielles en lecture et écriture en sixième année du primaire. Quant à Davies *et al.* (2016), ce même constat ressort en lecture, écriture et mathématiques en troisième année du primaire. Les résultats de Pagani *et al.* (2011) mettent en lumière une association significative entre le vocabulaire réceptif de l'enfant à la maternelle et le rendement scolaire dans diverses matières telles que les mathématiques, la lecture, l'écriture et les sciences en quatrième année. De plus, les habiletés langagières réceptives seraient liées aux habiletés en lecture qui pourront éventuellement être développées.

D'autres études documentent les impacts des difficultés langagières sur les plans comportemental et socioémotionnel (Conway *et al.*, 2017; Fitzpatrick *et al.*, 2020; Menting *et al.*, 2011; Yew et O'Kearney, 2015). Yew et O'Kearney (2015) ont examiné la persistance des problèmes de comportements tels que l'agressivité, les comportements perturbateurs, la

transgression des règles, la timidité ou l'inhibition entre 4 et 11 ans chez les enfants ayant des difficultés langagières. Leurs résultats indiquent que les enfants avec des difficultés langagières lors de leur entrée à l'école présentent une augmentation de l'intensité de leurs comportements problématiques comparativement aux enfants ayant un développement typique.

Dans leur étude, Conway *et al.* (2017) s'intéressent au lien entre les habiletés langagières et les comportements extériorisés (hyperactivité/inattention, problèmes de conduites) et intérieurisés (problèmes relationnels avec les pairs, symptômes émotionnels) entre l'âge de deux et quatre ans. Leurs résultats tendent à montrer une association entre les habiletés langagières réceptives et les comportements d'intériorisation. Ces auteurs soulignent d'ailleurs que les habiletés langagières réceptives pourraient être un facteur de protection contre divers comportements intérieurisés, tels que l'isolement ou la frustration. Également, de bonnes habiletés langagières réceptives agiraient comme un facteur de protection vis-à-vis des comportements extériorisés. De plus, en présence de très faibles habiletés sur le plan de la compréhension (langage réceptif), les relations avec les pairs deviennent davantage problématiques pour l'enfant et pourraient engendrer des comportements extériorisés. Les résultats de Menting *et al.* (2011) indiquent eux aussi que des habiletés langagières plus faibles mettent l'enfant à risque de développer de mauvaises relations avec les pairs, ce qui pourrait être un facteur de plus contribuant au développement des comportements d'extériorisation.

Enfin, les difficultés langagières impacteraient le développement des relations sociales. Par exemple, les résultats d'Hodgson (2021) montrent que les difficultés langagières pendant l'enfance seraient modérément associées à de moins bonnes relations en amitié et à un plus grand sentiment de solitude. En effet, les enfants présentant des difficultés langagières seraient plus susceptibles de ressentir de la solitude à l'adolescence que les enfants ayant des habiletés langagières dans la norme. L'étude de Fitzpatrick *et al.* (2020) a documenté une association entre un score de vocabulaire plus élevé à la maternelle et la diminution de la sensibilité à l'anxiété autodéclarée à la fin du secondaire. Selon cette même étude, les habiletés langagières précoce seraient un atout quant à l'équilibre psychologique ultérieur.

En somme, les difficultés langagières peuvent avoir des répercussions sur les plans scolaire, comportemental et socioémotionnel. Afin de prévenir ou d'atténuer les impacts négatifs ultérieurs de ces difficultés, il importe d'agir en amont de l'entrée à la maternelle. Par conséquent, le soutien du développement des habiletés langagières dès la petite enfance est nécessaire, puisque le soutien éducatif permet l'amélioration du développement de l'enfant et prévient la consolidation des difficultés (Ministère de la Famille, 2021a).

Soutenir le développement langagier

Le développement cérébral rapide de l'enfant et la réceptivité aux stimuli font de la petite enfance une période particulièrement propice au soutien du développement (Bergeron-Gaudin *et al.*, 2022; Observatoire des tout-petits, 2018). Il s'avère donc important de mettre en place le plus tôt possible un soutien éducatif qui répond aux besoins développementaux de chaque enfant (Ministère de la Famille, 2021b). Sur le plan langagier, le soutien éducatif aurait des incidences sur la trajectoire linguistique de l'enfant : différentes pratiques étant reconnues efficaces pour soutenir le développement de ces habiletés chez les tout-petits (Cabell *et al.*, 2015; Cleave *et al.*, 2015; Justice *et al.*, 2018). Par exemple, dans leur étude, Justice *et al.* (2018) ont documenté une association entre l'accroissement du vocabulaire chez les enfants d'âge préscolaire et l'utilisation par le personnel enseignant de stratégies facilitant la participation des enfants à une conversation. De plus, les résultats de l'étude de Cabell *et al.* (2015) appuient l'importance de la conversation dans l'augmentation du vocabulaire de l'enfant. Ainsi, dans cette étude, la fréquence d'utilisation de stratégies d'accroissement des conversations telles que l'incitation et l'extension est associée au développement du vocabulaire chez l'enfant. L'incitation réfère à l'invitation à continuer à parler qui est faite à l'enfant lorsqu'il est interrogé ou qu'une demande lui est faite, alors que l'extension est un allongement des propos de l'enfant par l'ajout d'informations ou d'explications. Dans leur méta-analyse, Cleave *et al.* (2015) documentent l'apport de la reformulation comme stratégie de soutien au développement langagier des enfants ayant des difficultés telles qu'un trouble du langage. Selon leurs analyses, la reformulation entraînerait une augmentation du développement de la grammaire dans le langage. Ainsi, le soutien éducatif des

jeunes enfants sur le plan langagier est essentiel afin de maximiser le potentiel de chaque enfant et de diminuer les vulnérabilités.

Le soutien langagier de l'enfant peut s'effectuer dans différents milieux et par différentes personnes. Les services de garde éducatifs s'avèrent un milieu propice pour soutenir le développement des habiletés langagières des jeunes enfants au Québec. En effet, le Québec est la province du Canada où les enfants sont le plus sujets à fréquenter un service de garde éducatif (Statistique Canada, 2022) avec près de 71 % des enfants d'âge préscolaire fréquentant un service de garde éducatif de façon régulière en 2021. De ce pourcentage, 88 % fréquentaient un service de garde reconnu par le ministère de la Famille (Groleau et Aranibar Zeballos, 2022). Les services de garde éducatifs reconnus, tels que les centres de la petite enfance (CPE), les garderies subventionnées, les garderies non subventionnées ainsi que les personnes responsables d'un service de garde en milieu familial reconnu par un bureau coordonnateur (Observatoire des tout-petits, 2018), sont tenus d'appliquer le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*. (Groleau et Aranibar Zeballos, 2022). Ce programme vise à « favoriser la qualité éducative des SGEE (services de garde éducatif à l'enfance), la cohérence entre les approches éducatives mises en œuvre dans les divers services éducatifs et la continuité des interventions éducatives effectuées auprès des jeunes enfants et de leur famille » (Ministère de la Famille, 2019, p.7). De plus, en 2017, la *Loi visant à améliorer la qualité éducative et à favoriser le développement harmonieux des services de garde éducatifs à l'enfance* a été sanctionnée (Éditeur officiel du Québec, 2017). Cette loi vient baliser le rôle des services éducatifs à l'enfance concernant les mesures à prendre afin de suivre le développement des enfants qui fréquentent un milieu de garde. Elle stipule que chaque enfant fréquentant le service de garde doit avoir un dossier éducatif où des informations sont consignées concernant son développement, la détection précoce de ses potentielles difficultés ainsi que toutes les informations facilitant sa transition vers l'école (Éditeur officiel du Québec, 2021). Les services éducatifs à l'enfance sont donc des milieux propices pour la surveillance et l'observation du développement de l'enfant (Ministère de la Famille, 2019). En ce sens, il importe de pouvoir évaluer les besoins développementaux des enfants, entre autres dans la sphère langagière, pour offrir un soutien de qualité.

Évaluation de l'enfant par l'intervenant

L'évaluation du développement de l'enfant réfère au processus de recueil d'informations à la suite duquel une décision pourra être prise quant aux actions à mettre en place (DEC, 2014; Ministère de l'Éducation, 2003). Diverses raisons telles que le dépistage, la planification individualisée de l'intervention ou le suivi des progrès de l'enfant peuvent pousser le personnel d'intervention à effectuer une évaluation (DEC, 2014).

Les enfants, étant tous uniques, ont des besoins et des rythmes développementaux qui leur sont propres (Ministère de la Famille, 2014). En vue de bien accompagner le développement du langage, il importe de connaître où se situe chaque enfant dans son développement. L'évaluation devrait permettre de recueillir différents types d'informations telles que les forces, les besoins en termes de développement, ainsi que les intérêts de l'enfant (DEC, 2014). Ainsi, il est possible de soutenir les apprentissages des enfants en leur proposant un accompagnement éducatif adapté, ciblant les prochaines étapes développementales (Ministère de la Famille, 2019).

Le soutien du développement est l'objectif principal du processus d'intervention éducative décrit dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, auquel tout le personnel éducateur de la petite enfance doit se référer. La première étape de ce processus est l'observation de l'enfant en interaction avec son environnement physique et humain, qui permet de situer ses besoins développementaux. Cette étape peut s'actualiser par l'utilisation d'outils d'observation structurés tels que des grilles d'observation (Paquette, 2021). Suit ensuite la planification et la mise en place des actions éducatives visant à accompagner le développement de l'enfant dans son quotidien en service de garde éducatif (Ministère de la Famille, 2019). L'évaluation des habiletés de l'enfant par l'observation de son fonctionnement à travers ses interactions quotidiennes dans son milieu naturel peut se définir comme une évaluation dite authentique (Riley *et al.*, 2016), un type d'évaluation recommandée par la DEC (2014). Actuellement, le programme ÉIS-3 de Bricker et Johnson (2023) est utilisé en services de garde éducatifs à l'enfance, pour évaluer les besoins développementaux des enfants de manière authentique (Braconnier, 2020). Ce

programme place l'observation au cœur de l'évaluation de l'enfant (Bricker et Johnson, 2023). De façon générale, l'observation peut se faire en personne et en temps réel ou elle peut se réaliser à distance – en temps réel ou en différé – par différents moyens comme la visioconférence ou de courtes vidéos (OPPQ, 2020b; Bagnato *et al.*, 2014). Beaudoin et Mélançon (2019) mentionnent que les « vidéos s'avèrent des moyens simples, fiables et efficaces de recueillir et de consigner objectivement » (p. 8) des observations. Ainsi, l'utilisation de vidéos afin de recueillir des observations pour l'évaluation authentique des habiletés de langagières de l'enfant est une avenue à envisager.

Évaluation à distance

Le contexte récent de la pandémie COVID-19 a mis en lumière le besoin d'utiliser la télépratique afin d'assurer la continuité des services (OPPQ, 2020b). La télépratique réfère à l'utilisation de technologies de l'information et des communications dans le but de pratiquer son travail à distance (Conseil interprofessionnel du Québec, 2016). Les outils technologiques disponibles actuellement tels que l'ordinateur, le téléphone ou la tablette électronique peuvent être utilisés en télépratique (Provenzi *et al.*, 2020) pour plusieurs fonctions, dont l'évaluation de l'enfant (OPPQ, 2020b).

L'évaluation à distance comporte plusieurs avantages. D'abord, elle permet l'accès aux interactions physiques et sociales de l'enfant dans ses activités quotidiennes à même un environnement naturel et familier pour lui (service de garde éducatif, maternelle, domicile...) (Doyen *et al.*, 2019; Linder *et al.*, 2020). Ensuite, elle permet d'évaluer l'enfant dans un contexte normatif et connu par celui-ci fait partie des pratiques recommandées en évaluation des tout-petits (DEC, 2014). Enfin, Oust et Khun-Franck (2021) rapportent que l'utilisation d'un support technologique (écran, ordinateur...) afin d'observer l'enfant pourrait faciliter l'attention de l'intervenant. En effet, l'attention de l'intervenant est ciblée sur l'enfant et le contexte environnant plutôt que sur l'environnement en entier. L'évaluation par vidéo serait une méthode appropriée pour évaluer le développement des jeunes enfants (Beaudoin et Mélançon, 2019; Ministère de la Famille, 2019). Considérant son utilisation actuelle dans les services de garde, il

est possible d'envisager l'utilisation du programme ÉIS-3 pour observer et évaluer le développement de l'enfant à l'aide de vidéo.

Programme ÉIS-3

L'ÉIS-3 est une traduction et une adaptation francophone du *Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children Third edition* (AEPS®-3; Bricker *et al.*, 2022). La nouvelle édition du ÉIS-3 a été publiée en 2023 (Bricker et Johnson, 2023). L'un des objectifs de ce programme est de soutenir le développement des enfants entre 0 et 6 ans. Il est constitué de quatre tomes. Le tome 1 contient le guide d'utilisation, le protocole d'évaluation et les différents outils associés. Les tomes 2 à 4 présentent un programme d'activités visant à soutenir le développement des enfants de la naissance à 6 ans. Il se présente comme un système intégré liant l'évaluation authentique, le choix des buts/objectifs d'intervention, la mise en place d'interventions et le suivi du développement de l'enfant (Bricker et Johnson, 2023). D'ailleurs, Bagnato *et al.* (2010) mentionnent que ce programme présente un haut niveau de qualité pour son lien entre l'évaluation et l'intervention.

L'ÉIS-3 comprend huit domaines de développement : motricité fine, motricité globale, adaptatif, socioémotionnel, communication sociale, cognitif, littératie, mathématique. Ces domaines permettent d'évaluer l'ensemble du développement de l'enfant. Le domaine de la communication sociale évalue le langage sous trois aspects : la communication réceptive, la communication expressive et la communication sociale (Bricker et Johnson, 2023). De nombreuses études (Bergeron, 2017; Braconnier, 2020; Dubé, 2019; Gao et Grisham-Brown, 2011; Grisham *et al.*, 2021; Guilbert, 2019; Hsia, 1993; Lemire, 2013; Lemire *et al.*, 2014, 2015; Macy *et al.*, 2015) se sont intéressées à la validité des protocoles d'évaluation de l'ÉIS-3 et de l'AEPS®-3 au fil des années et des éditions. Cet outil est reconnu pour ses qualités psychométriques sur le plan de la validité et de la fidélité.

Toutefois, à notre connaissance, aucune recherche n'a étudié l'utilisation des protocoles d'évaluation de l'ÉIS-3 à l'aide de vidéos, et aucune étude ne s'est attardée spécifiquement au

domaine de la communication sociale de la nouvelle version francophone. De ce fait, il importe de s'assurer que les conclusions tirées à partir de l'ÉIS-3 à la suite de l'analyse des vidéos sont fidèles et valides. De plus, l'outil utilisé de cette façon doit aussi être perçu comme socialement pertinent par les personnes potentiellement utilisatrices de celui-ci. La présente étude vise donc à évaluer la fidélité ainsi que la validité sociale de l'utilisation du protocole d'évaluation de l'ÉIS-3 pour brosser un portrait des habiletés de communication lorsque la cotation est effectuée à l'aide de vidéo réalisée en services de garde éducatifs.

Cadre théorique

Cette section aborde différents concepts théoriques liés à la problématique présentée précédemment. Tout d'abord, les éléments à considérer lors de la validation d'un instrument de mesure seront abordés. Ensuite, l'ÉIS-3 sera présenté suivi de ses qualités psychométriques. Pour finir, le domaine de la communication sociale sera explicité.

Validation d'un instrument de mesure : éléments à considérer

Depuis son apparition, le concept de validité a évolué (André *et al.*, 2015; Newton et Shaw, 2014; Peeters et Harpe, 2020). Au départ, les différents types de validité et la fidélité étaient des concepts distincts les uns des autres (American Psychological Association *et al.*, 1954; Peeters et Harpe, 2020). Trois grands types de validité étaient alors distingués. Le premier est la validité de contenu qui s'assure que le concept qui doit être mesuré par l'instrument de mesure est représenté par les items qui le composent (Peeters et Harpe, 2020). Le deuxième est la validité conceptuelle ou de construit qui vérifie que l'instrument mesure bien le construit qu'il est censé mesurer et que cette mesure est représentative du modèle théorique sous-jacent. Le dernier type de validité est la validité critériée qui analyse l'association entre les scores d'un instrument de mesure et une autre mesure étalon de référence, à savoir un autre instrument de référence mesurant un phénomène semblable (Cook *et al.*, 2015). À cette époque, la validité se rapportait à une propriété de l'instrument de mesure en soi. Celui-ci était qualifié de valide ou non (Cook et Beckman, 2006; Cureton, 1951; Newton, 2012; Peeters et Harpe, 2020).

La validité d'un instrument réfère maintenant à la qualité de l'inférence effectuée lors de l'interprétation du résultat total ou du résultat aux différentes sections qui le composent (American Educational Research Association *et al.*, 2014; Newton, 2012; Peeters et Harpe, 2020). Une démarche de validation permet de soutenir la validité d'un instrument de mesure en recueillant, lors d'un processus de recherche, différentes sources de preuve de validité. La vision contemporaine de la validité propose une nomenclature à cinq sources de preuves, à savoir les preuves basées sur : 1) le contenu, 2) le processus de réponse, 3) la structure interne, 4) la relation à d'autres variables, 5) les conséquences (American Educational Research Association *et al.*, 2014).

Les sources de preuves basées sur le contenu renvoient à la validité de contenu du cadre traditionnel (Sireci et Parker, 2006). C'est-à-dire qu'elles s'intéressent entre autres, à savoir si le contenu (les items, les éléments) d'un instrument de mesure représente bien l'ensemble du domaine ou de la composante qu'il tente d'évaluer. Ce type de preuve peut s'effectuer par différentes analyses qui évaluent la concordance du contenu de l'instrument de mesure et le concept qu'il estime évaluer. Il est aussi possible de saisir cette forme de preuve par le jugement d'experts sur les éléments de l'instrument de mesure et le concept mesuré (American Educational Research Association *et al.*, 2014).

Les preuves basées sur le processus de réponse sont une source de preuves qui n'a pas d'égale dans le cadre traditionnel (Cook et Lineberry, 2016). Cette forme de preuve recueille des données sur le processus de réponse des personnes répondantes ou évaluatrices (cohérence des réponses avec le concept évalué). Cela permet de vérifier si le processus cognitif utilisé pour répondre aux items s'ajuste avec le concept évalué (American Educational Research Association *et al.*, 2014; Cook *et al.*, 2014).

Les preuves basées sur la structure interne apportent des arguments sur la relation entre les items d'un instrument de mesure, ses différentes dimensions et le concept d'évaluation (American Educational Research Association *et al.*, 2014; Cook et Lineberry, 2016; Cook *et al.*, 2014). Par exemple, les items d'un instrument de mesure peuvent évaluer le concept de la communication. Ces mêmes items peuvent aussi être regroupés en sous-catégories distinctes évaluant différentes dimensions (réceptive, expressive et sociale). Le nombre d'items ainsi que les relations entre chacun d'eux constituent une preuve basée sur la structure interne (American Educational Research Association *et al.*, 2014). La collecte de cette source de preuves peut se réaliser par des analyses factorielles, des analyses du fonctionnement différentiel des items de l'instrument ou des analyses de fiabilité (Cook *et al.*, 2014). La fidélité d'un instrument fait partie des preuves de structure interne (Downing, 2003).

La fidélité, définie comme une preuve de la cohérence de la mesure, est un concept inchangé au fil du temps. Elle se rapporte à la constance et la précision des scores d'un instrument de mesure dans un contexte particulier (Kane, 2013; Peeters et Harpe, 2020). Il importe de recueillir des preuves de fidélité d'un instrument en amont des preuves de validité (André *et al.*, 2015; Kane, 2013; Peeters et Harpe, 2020). En effet, l'interprétation d'un résultat implique que celui-ci soit exact. Ainsi, la seule explication pouvant découler d'un instrument peu fiable serait que les résultats constituent une erreur de mesure (Kane et Brindgeman, 2017). Différents types de fidélité peuvent être évalués, tels que la stabilité temporelle (cohérence des résultats dans le temps), la fidélité interjuges (cohérence des résultats entre les évaluateurs), la fidélité de forme parallèle (cohérence des résultats entre deux versions comparables d'un instrument de mesure) (Fortin et Gagnon, 2022).

La fidélité interjuges permet de comparer les observations issues de deux ou de plusieurs personnes évaluatrices dans le but d'évaluer la précision et la constance de leurs scores lorsqu'elles évaluent le même groupe de personnes (Cook et Beckman, 2006; Peeters et Harpe, 2020). Fortin et Gagnon (2022) soulignent l'importance d'évaluer la fidélité interjuges lorsque l'observation directe est employée pour évaluer une situation. Toutefois, à elles seules, les diverses preuves de fidélité ne suffisent pas à la validation d'un instrument de mesure (André *et al.*, 2015; Kane, 2013), il importe donc de recueillir d'autres sources de preuves de validité.

Les preuves basées sur la relation à d'autres variables se rapportent traditionnellement à la validité critériée (Sireci et Parker, 2006). L'évaluation de la relation entre le résultat d'un instrument de mesure et un critère externe peut conduire à collecter ce type de preuve (American Educational Research Association *et al.*, 2014; Cook *et al.*, 2014). Un critère externe pourrait être un autre instrument mesurant un concept semblable ou un concept différent qui serait lié sur le plan théorique (American Educational Research Association *et al.*, 2014).

Les preuves basées sur les conséquences ne s'apparentent à aucun concept de validité du cadre traditionnel (Cook et Lineberry, 2016). Ce type de preuve est différent des autres, car il ne

réfère pas aux conséquences issues de l'interprétation des résultats (American Educational Research Association *et al.*, 2014). En fait, ce sont les impacts potentiels de l'utilisation de l'instrument lui-même (administration, interprétation, prise de décision) sur toutes personnes concernées (utilisateurs, évaluateurs, la société dans son ensemble) qui sont évalués. Plus précisément, ces preuves de validité documentent la prédominance des avantages de l'utilisation d'un instrument sur les répercussions négatives qu'il peut engendrer.

Par exemple, un examen de certification pourrait protéger les patients des médecins incomptents et encourager les médecins à étudier, mais pourrait également forcer les médecins compétents ayant de faibles compétences en matière d'examen à s'engager dans des mesures correctives inutiles. Cet examen est « intervenu » dans la vie des médecins et des patients et a entraîné des conséquences à la fois bénéfiques et néfastes. (traduction libre, Cook 2016, p.786)

Malgré l'importance d'évaluer les conséquences dans une démarche de validation, peu d'études s'attardent à cette source de preuves (Cook et Lineberry, 2016). Un concept apparenté aux preuves basées sur les conséquences est celui de la validité sociale.

La validité sociale est un concept développé et introduit par Montrose Wolf (1978) dans le cadre de l'analyse appliquée du comportement. Ce concept développé spécifiquement pour l'intervention s'applique également à l'évaluation. À ce sujet, Cook et Lineberry (2016) mentionnent que « l'évaluation peut être considérée comme une intervention » (traduction libre, p. 785). Depuis son apparition, plusieurs auteurs ont tenté de définir la validité sociale. Certains auteurs utilisent le terme d'importance sociale (Wolf, 1978), d'autres utilisent la satisfaction sociale (Bagnato *et al.*, 2014; Hawkins, 1991) ou l'acceptabilité sociale (Bagnato *et al.*, 2014; Carter et Wheeler, 2019). Somme toute, la validité sociale est l'opinion de la société quant aux interventions ou aux méthodes d'évaluations utilisées (Bagnato *et al.*, 2014). La société pourrait référer ici aux personnes utilisatrices, aux professionnels, aux parents, aux enfants (Common et Lane, 2017) ou à l'intégralité de la société (Schaeffer et Clément, 2010). La validité sociale peut être étudiée sous l'angle des objectifs, des procédures et des résultats (Common et Lane, 2017; Wolf, 1978).

L'évaluation de la validité sociale des objectifs permet d'appréhender si les objectifs inhérents à l'instrument de mesure semblent importants pour la société. La satisfaction des procédures d'évaluation peut être étudiée sous différents plans, soit l'éthique, le coût temporel ou financier ainsi que la praticité des procédures. La validité sociale peut s'attarder aux attentes de la société quant aux résultats prévus et imprévus (Schaeffer et Clément, 2010), ainsi qu'à la perception de l'efficacité de l'évaluation (Barton *et al.*, 2018). Différentes méthodes, autant objectives que subjectives, permettent d'évaluer la validité sociale (Common et Lane, 2017). Les plus courantes sont les entrevues et la passation de questionnaires auprès des personnes qui sont touchées de près ou de loin par l'évaluation (les enfants, les parents, le personnel enseignant/éditeur à l'enfance, la communauté où prend lieu l'évaluation) (Schaeffer et Clément, 2010).

Dans leur étude de la portée, Snodgrass *et al.* (2021) ont recensé plusieurs arguments quant à la pertinence de s'attarder à la validité sociale. L'étude de cette propriété peut permettre, notamment, de mieux percevoir les conséquences, de donner le pouvoir aux personnes concernées en leur demandant leur avis et d'influencer les décisions concernant l'utilisation d'un instrument de mesure (American Educational Research Association *et al.*, 2014; Snodgrass *et al.*, 2021). À vrai dire, documenter l'opinion des personnes utilisatrices d'un instrument de mesure peut permettre de cibler les forces et les défis inhérents aux procédures et, de ce fait, déceler leurs effets indésirables (Schaeffer et Clément, 2010). Cela pourrait amener à corriger les procédures ayant obtenu un faible taux de satisfaction (Carter et Wheeler, 2019; Schaeffer et Clément, 2010) et ainsi s'assurer de l'utilisation de l'instrument de mesure par la clientèle concernée telle que les parents, les enfants et les professionnels (Carter et Wheeler, 2019).

Somme toute, effectuer une démarche de validation est une étape importante visant l'accumulation de preuves soutenant la validité des déductions faites à partir des réponses à un instrument de mesure. Ce processus permet de clarifier le choix d'utiliser ou non un instrument de mesure (American Educational Research Association *et al.*, 2014). Plusieurs sources de preuves s'accumulent concernant la validité du protocole d'évaluation du programme de soutien

au développement de l'enfant ÉIS-3 (Bricker et Johnson, 2023), autant dans sa version francophone qu'anglophone qui a été publiée pour la première fois en 1993 (Bricker, 1993). Depuis l'émergence des travaux sur ce programme, de nombreuses données sur ses propriétés psychométriques ont été recueillies entre autres sur le plan de la pertinence sociale (utilité), de la fidélité et de la validité.

Programme ÉIS-3 : Évaluation, intervention et suivi

L'histoire de l'ÉIS-3 débute en 1974 et découle d'un besoin pour les cliniciens et les chercheurs d'avoir accès à un outil d'évaluation précis, fonctionnel et valide spécifiquement pour les jeunes enfants ayant des besoins particuliers. En réponse à ce besoin, divers travaux ont permis l'élaboration de l'*Adaptative Performance Instrument* (API) en 1980. Cet outil, comprenant 600 items, permettait d'évaluer les habiletés développementales de l'enfant entre 0 et 2 ans. La continuation des travaux a permis l'amélioration de l'outil en diminuant le nombre d'items de moitié et en élargissant la période d'évaluation jusqu'à 36 mois (Bricker et Johnson, 2023). Tous ces changements ont mené les auteurs à lui conférer un nouveau nom en 1983, soit le *Comprehensive Early Evaluation and Programming System*. Comme le rapportent Bricker et Johnson (2023), les travaux subséquents ont poussé les concepteurs à mettre en place plusieurs modifications, dont l'élaboration d'un curriculum accompagnant l'évaluation. Ce curriculum est un outil guidant le choix d'activités à mettre en place afin de soutenir le développement de l'enfant. Avec tous ces changements, il est devenu nécessaire de renommer l'outil et en 1984, l'outil a pris le nom d'*Evaluation and Programming System for Infants and Young Children* (EPS). Entre 1984 et 1989, plusieurs données ont été publiées sur l'outil (Bailey et Bricker, 1986; Bricker *et al.*, 1990; Notari et Bricker, 1990), ce qui a permis la publication du programme (Bricker et Johnson, 2023).

En 1993, *Brookes Publisher* a publié la première édition de l'outil sous l'appellation d'*Assessment and Evaluation and Programming System for Infant and Children* (AEPS®) (Bricker, 1993). Cette édition était destinée à l'évaluation des enfants de la naissance à 3 ans. L'engouement pour cet instrument a amené, en 1996, la publication d'un deuxième volet de la

première édition concernant les enfants entre 3 et 6 ans : l'AEPS® *Measurement for Three to Six years* (Bricker et Pretti-Frontczak, 1996) et l'AEPS® *Curriculum for Three to Six years* (Bricker, 1996). Les travaux sur la première édition ont permis le recueil de plusieurs données, sur lesquelles se sont basés les chercheurs pour améliorer l'outil et publier une deuxième édition. En 2002, *Brooke Publisher* publiait la seconde édition de l'AEPS® (Bricker, 2002) ; une traduction et une adaptation de cette deuxième édition ont permis à Bricker (2006) de publier la première édition francophone de l'outil, le *Programme ÉIS : Évaluation, intervention, suivi* (ÉIS).

Dès 2008, des travaux ont commencé en vue de publier une troisième édition anglophone de l'AEPS®. En effet, les données recueillies sur la deuxième édition laissaient présumer que plusieurs modifications étaient nécessaires afin d'optimiser l'outil (Bricker et Johnson, 2023). Conjointement aux travaux effectués en vue de la publication de cette troisième édition, les travaux ont également débuté pour publier la deuxième édition francophone de l'outil. Des études ont donc pu être effectuées sur les versions préliminaires de la troisième édition anglophone et de la deuxième édition francophone. La nouvelle édition de l'AEPS®-3 (Bricker *et al.*, 2022) a été publiée en 2022, suivie en 2023 de la nouvelle édition francophone nommée l'ÉIS-3 (Bricker et Johnson, 2023), qui a aussi été influencée par les travaux effectués sur la version anglophone. Ces nouvelles versions de l'outil comportent plusieurs changements importants autant sur le plan organisationnel que sur le contenu ou le format de l'outil.

Sur le plan de l'organisation, l'ÉIS-3 se présente maintenant comme un tout et couvre la période de la naissance à 6 ans. Le système de cotation a été révisé entre autres pour préciser la cotation d'une habileté en émergence, c'est-à-dire exécutée de manière incomplète, inconstante ou avec aide (Bricker et Johnson, 2023). Deux points ont permis d'améliorer le curriculum de la troisième édition. Premièrement, le curriculum permet de soutenir le développement de chaque item du protocole d'évaluation par le biais de 18 routines et activités quotidiennes. Deuxièmement, chacune des routines et activités de soutien est classée selon le besoin de soutien de chaque enfant (universel, ciblé, spécialisé).

Sur le plan du contenu, certains items ont été retirés, d'autres ajoutés ou modifiés, pour en améliorer la précision, enrichir les critères associés aux items et rendre les exemples plus explicites. Plusieurs modifications concernant les items du domaine de la communication sociale ont mené à l'ajout d'un formulaire supplémentaire pour la collecte de données associée à ce domaine. Ensuite, deux nouveaux domaines (littératie, mathématique) et une version plus courte du protocole d'évaluation, la grille *Soyons prêts*, visant l'évaluation de la préparation scolaire des enfants de 4 à 5 ans ont été ajoutés. Puis, les activités d'évaluation proposées dans le programme et le matériel de soutien à la famille ont été révisés.

Enfin, le format de l'outil a également subi diverses modifications afin d'en assurer l'amélioration. Le contenu des différents tomes du programme a été réaménagé. Le protocole d'évaluation servant à collecter les données d'observation s'est vu modifié afin de s'ajuster aux nouvelles exigences de cotation. Puis, l'outil *La représentation visuelle des progrès de l'enfant* a été révisé en vue d'améliorer son utilité. En somme, cette version 3 de l'outil a fait l'objet de dizaines d'années de travaux de recherche et d'amélioration.

Qualités psychométriques l'AEPS®/AEPS®-3/ÉIS/ÉIS-3

Depuis le début de l'histoire de l'ÉIS-3, plusieurs études sur ses qualités psychométriques ont été effectuées. Ces études se sont intéressées à la validité, à l'utilité et à la fidélité de l'outil. Des études se sont attardées à la première édition nommée AEPS® (Hsia, 1993; Notari et Drinkwater, 1991; Pretti-Frontczak et Bricker, 2000), ensuite à la deuxième édition, soit l'AEPS® (Bricker *et al.*, 2008; Bricker *et al.*, 2003; Gao et Grisham-Brown, 2011; Grisham-Brown *et al.*, 2008; Noh, 2005) et enfin à la troisième édition, l'AEPS®-3 (Grisham *et al.*, 2021; Johnson et Macey, 2019; Kabashi *et al.*, 2023; Macy *et al.*, 2015; Macy *et al.*, 2021; Toland, 2022). À ce jour, les études des propriétés psychométriques de l'ÉIS-3 portent toutes sur des versions préliminaires ou expérimentales de l'outil. Ces études s'attardent à la validité de contenu (Braconnier, 2020; Lemire *et al.*, 2014), à l'utilité (Braconnier, 2020; Dubé, 2019) et à la fidélité interjuges (Bergeron, 2017; Guilbert, 2019; Lemire *et al.*, 2015).

Validité de l'AEPS®/AEPS®-3

Différents auteurs ont recueilli des arguments de preuve de validité concernant l'AEPS® et l'AEPS®-3, notamment Gao et Grisham-Brown (2011) pour la validité convergente, Macy *et al.* (2015) et Kabashi *et al.* (2023) pour la validité de contenu. Tout d'abord, Gao et Grisham-Brown (2011) se sont attardés à la validité convergente du domaine de la communication sociale et du domaine cognitif de l'AEPS®. Ils ont examiné l'association entre les scores de l'AEPS® et les scores du Battelle Developmental Inventory–Second Edition (BDI-2) (Newborg, 2005) auprès de 34 enfants de cinq classes préscolaires. Leurs résultats suggèrent une corrélation positive statistiquement significative entre les résultats aux domaines de la communication sociale de l'AEPS® et de la communication du BDI-2 ($r = 0,60, p < 0,001$). De plus, une association est également trouvée entre les résultats des domaines cognitifs des deux instruments ($r = 0,57, p < 0,001$).

Ensuite, Macy *et al.* (2015) ont étudié la validité de contenu de tous les domaines de la nouvelle édition de l'AEPS®-3 auprès de 37 experts de la petite enfance. Dans l'ensemble, les commentaires des experts étaient pour la plupart positifs et la majorité des changements ou modifications proposés étaient minimes. Des changements plus importants ont par contre été suggérés pour les deux nouveaux domaines de la troisième édition de l'AEPS®, soit les domaines de la littératie et de la mathématique. Kabashi *et al.* (2023), pour leur part, ont effectué une étude sur la validité de contenu d'une traduction albanaise de l'AEPS®-3. Leurs résultats mettent en lumière une association entre les items et les compétences évaluées. Six domaines (motricité fine, motricité globale, adaptatif, socioémotionnel, communication sociale et cognitif) ont des indices de validité de contenu supérieur à 0,80, ce qui indique une excellente validité de contenu. Les indices pour le domaine de la littératie (0,73) et de la mathématique (0,79) se situent sous le seuil de 0,80, ce qui suggère qu'une révision serait nécessaire. Dans l'ensemble, les résultats de Kabashi *et al.* (2023) et de Macy *et al.* (2015) sont en cohérence et suggèrent une bonne validité de contenu pour la majorité des domaines. De plus, les deux études suggèrent qu'une révision serait pertinente dans les nouveaux domaines de la littératie et de la mathématique.

Utilité de l'AEPS®/AEPS®-3

Différentes études se sont attardées à l'utilité de l'AEPS® et de l'AEPS®-3. Tout d'abord, Gao et Grisham-Brown (2011) ont organisé un groupe de discussion avec cinq membres du personnel enseignant de niveau préscolaire. L'analyse de contenu a permis l'émergence de quatre grands thèmes. Sur le plan de l'administration de l'évaluation, deux membres du personnel enseignant ont noté que l'évaluation à l'aide de l'AEPS® permettait d'obtenir des « réponses naturelles de la part des enfants » (Gao et Grisham-Brown, 2011, p. 47). De plus, tous les membres du personnel enseignant mentionnaient la facilité de ce type d'évaluation pour les enfants, que ceux-ci avaient moins conscience d'être évalués. Le seul inconvénient, rapporté par tous les membres du personnel enseignant, est le temps requis pour effectuer l'évaluation. Néanmoins, deux membres du personnel enseignant stipulent que l'évaluation pourrait être plus courte avec l'augmentation de la connaissance des enfants évalués. Pour ce qui est de l'utilisation des résultats, tous les membres du personnel enseignant avaient confiance en les résultats et les utilisaient pour conduire leur enseignement. Aussi, ils stipulaient que les habiletés évaluées dans ce type d'évaluation étaient associées aux compétences nécessaires à la vie courante. En ce qui concerne la participation des parents, le personnel enseignant a noté qu'ils aimeraient pouvoir suivre les progrès. Finalement, en ce qui a trait à l'appréciation de l'AEPS®, deux membres du personnel enseignant ont relevé que les deux types d'évaluation (authentique, standardisée) comportaient des avantages et deux estimaient que l'évaluation authentique était plus avantageuse.

Ensuite, Macy *et al.* (2021) se sont attardés à l'utilité du *Ready-set* (version anglophone du *Soyons prêts*) de l'AEPS®-3. Les items du *Ready-set* sont un échantillon des items de tous les domaines de l'AEPS®-3. Trente-deux membres du personnel enseignant ont rempli un questionnaire s'attardant à quatre grands thèmes. Pour ce qui est de la compréhensibilité et de l'observabilité du *Ready-set*, les membres du personnel enseignant étaient d'accord (50 %) ou tout à fait d'accord (50 %) pour affirmer que le choix de cotes à attribuer était facilement compréhensible. De plus, ils estimaient que ces cotations évaluaient précisément les habiletés de l'enfant (55,9 % d'accord, 44,1 % tout à fait d'accord). Les membres du personnel enseignant

étaient en accord ou tout à fait en accord à 97,1 % et plus avec le fait qu'il était facile de savoir quand attribuer les cotes de 0, 1 et 2. En ce qui concerne le temps requis pour effectuer l'évaluation, les membres du personnel enseignant ont rapporté un temps d'achèvement entre 3 et 60 minutes avec une moyenne de 20,9 minutes. Macy *et al.* (2021) ont aussi recueilli des informations sur l'utilité des résultats. La majorité des membres du personnel enseignant (97,1 %) ont noté que les résultats apportaient des informations pratiques pour les rencontres avec les parents. Enfin, la majorité des membres du personnel enseignant ayant répondu au questionnaire (97,1 %) ont mentionné qu'ils emploieraient de nouveau l'outil *Ready-set* pour évaluer l'enfant.

Finalement, Grisham *et al.* (2021) ont étudié l'utilité de l'AEPS®-3 sur la base de trois attributs soit : 1) la cotation, 2) les items et les critères, 3) l'utilité de l'instrument pour les objectifs pour lesquels il a été développé. Onze membres du personnel enseignant ou prestataires de soins d'enfants préscolaires ou de la petite enfance ont rempli un questionnaire de type Likert à quatre points (*de fortement en désaccord à fortement en accord*). Les résultats indiquent que l'échelle de cotation des items ainsi que les notes supplémentaires étaient faciles à comprendre et permettaient une évaluation juste. Les personnes répondantes étaient généralement en accord avec cette affirmation, avec une moyenne se situant entre 3,18 et 4 sur 4. Quant aux items et critères de l'AEPS®-3, au moins 9 personnes sur 11 ayant participé à l'étude étaient *tout à fait d'accord* ou *d'accord* qu'ils étaient fonctionnels, enseignables et faciles à comprendre pour tous les domaines. Pour ce qui est de l'utilité, les résultats indiquent qu'au moins 9 personnes sur 11 ayant participé à l'étude étaient *d'accord* ou *tout à fait d'accord* avec le fait que l'outil permettait : 1) une administration dans un environnement authentique, 2) l'établissement d'un portrait des forces et du niveau de développement, 3) une communication des résultats facilitée, 4) un suivi des progrès utile, et 5) un suivi des progrès pratiques par l'ajout de la notation I (incomplet) et A (avec aide). Selon les résultats de Grisham *et al.* (2021), l'AEPS®-3 présenterait plusieurs avantages, dont l'inclusion des nouveaux domaines, la littératie et la mathématique. De plus, l'ajout de la notation I ou A visant à préciser la cote de 1 s'est avéré être une force de

l'instrument. L'une des faiblesses de l'AEPS®-3 mentionnées dans l'étude était le grand nombre d'items (6 personnes sur 11 ayant participé à l'étude ont émis des commentaires à ce propos).

Fidélité de l'AEPS®/AEPS®-3

Depuis la toute première édition de l'AEPS®-3, plusieurs auteurs ont amassé différentes preuves concernant la fidélité (Grisham-Brown *et al.*, 2008; Grisham *et al.*, 2021; Hsia, 1993). La cohérence interne de la première édition du test AEPS® de 3 à 6 ans a été étudiée par Hsia (1993). Pour ce faire, Hsia a utilisé les résultats de 50 enfants dans six domaines de développement au test AEPS® et pour l'instrument en entier. Les coefficients de Kuder Richardson (*kr-20*) variaient entre 0,64 à 0,98. Trois domaines suggérant une cohérence interne satisfaisante ; le domaine cognitif (0,90), le domaine de la communication sociale (0,96) ainsi que la cohérence interne de l'instrument en entier (0,98).

D'autre part, plusieurs travaux ont permis d'appréhender la fidélité interjugés (Grisham-Brown *et al.*, 2008; Grisham *et al.*, 2021; Hsia, 1993). Hsia (1993) a évalué la fidélité interjugés de six domaines de développement (motricité fine, motricité globale, adaptatif, cognitif, communication sociale, habiletés sociales) sur la base des évaluations de deux personnes évaluaterices indépendantes. Les résultats mettent en lumière un niveau très élevé de fidélité interjugés. Son étude a examiné la concordance entre les personnes évaluaterices pour le score global à l'évaluation, pour l'ensemble du groupe d'enfants, pour chacun des groupes d'enfants (typique et à besoin particulier) ainsi que pour chaque domaine. Le pourcentage d'accord entre les personnes évaluaterices variait de 86 % à 95 %. À titre d'exemple, le domaine de la communication sociale avait un taux d'accord de 90 % pour l'ensemble du test, de 91 % pour le groupe d'enfants au développement typique et de 87 % pour le groupe d'enfants à besoin particulier. Ensuite, la fidélité interjugés a aussi été étudiée par Grisham-Brown *et al.* (2008). Ils ont évalué l'accord entre 14 membres du personnel enseignant ou assistant enseignant et un expert de l'AEPS®. Les membres du personnel enseignant ou assistant enseignant ont visionné et évalué sept vidéos d'enfants. Le pourcentage d'accord variait entre 76 % et 93 %. Seulement deux personnes ayant évalué les vidéos avaient un pourcentage d'accord en deçà de 80 %.

Finalement, la fidélité interjuges de l'AEPS®-3 a été étudiée en 2021 par Grisham *et al.* Dans leur étude, 116 membres du personnel enseignant ont visionné 37 vidéos d'enfants. Par la suite, ils ont évalué 68 items provenant de tous les domaines de développement de l'AEPS®-3. Leurs résultats ont été comparés à celui d'un expert, le taux d'accord interjuges variait de 66 % à 100 %. La majorité des personnes évaluatrices ont obtenu un taux d'accord supérieur à 80 % dès le premier essai (89 %).

Validité de l'ÉIS/ÉIS-3

Lemire *et al.* (2014) ont étudié la validité de contenu du domaine de la littératie de la version expérimentale de l'ÉIS-3. Pour ce faire, trois experts ont répondu à un questionnaire. Tous les experts ont stipulé que tous les niveaux du domaine de la littératie étaient pertinents. La majorité des réponses des experts (92 %) étaient en accord avec le fait que les items représentaient des habiletés fonctionnelles. Ensuite, deux experts sur trois ont répondu que le nombre d'items était insuffisant pour bien refléter la notion de littératie.

La validité de contenu de l'ÉIS a aussi fait l'objet d'une étude auprès de membres du personnel de milieu de garde ($n = 4$) et du personnel d'intervention ($n = 17$) d'un programme spécialisé offrant des services pour l'enfance (DI-TSA DP) du Québec (Braconnier, 2020). Selon les résultats de cette étude, le nombre de niveaux dans chaque domaine de l'ÉIS apparaît adéquat afin de bien représenter chaque domaine de développement. De plus, les membres du personnel ont tous rapporté que l'ensemble des niveaux étaient structurés de façon hiérarchique par degré de difficulté.

Utilité de l'ÉIS/ÉIS-3

Braconnier (2020) a recueilli des données sur la validité sociale de l'ÉIS à l'aide d'un questionnaire en ligne sur les normes de qualité en évaluation des jeunes enfants. Ces huit normes comprennent l'acceptabilité (validité sociale), l'authenticité (évaluation dite authentique), la collaboration (entre les différents acteurs concernés), les données probantes (validées), multifactorielle (triangulation lors de la collecte de données), sensibilité (hiérarchisation des

habiletés et des cotations) universalité (tous les enfants peuvent témoigner de leurs compétences), utilité (en vue d'atteindre la cible d'intervention). Le questionnaire proposait cinq réponses possibles aux items, soit : *inacceptable*, *marginale*, *acceptable*, *notable* et *exemplaire*. Les résultats de Braconnier (2020) rapportent les moyennes les plus importantes dans la catégorie *exemplaire* pour la majorité des normes : acceptabilité ($M : 3,58$), multifactorielle ($M : 3,42$), sensibilité ($M : 3,64$), universalité ($M : 3,05$), utilité ($M : 3,93$), authenticité ($M : 2,67$) et données probantes ($M : 2,90$). Seule la norme « collaboration » détient une moyenne supérieure pour la cote *acceptable* ($M : 1,76$). L'utilité des domaines de la littératie et de la mathématique de la version préliminaire de l'ÉIS-3 ont aussi été documentées dans cette étude. Les résultats dénotent que la plupart des membres du personnel estiment être *en accord* ou *tout à fait d'accord* pour affirmer que les items des domaines de la littératie et de la mathématique seraient « fonctionnels, enseignables et faciles à comprendre » (Braconnier 2020, p. 89).

Dans son étude, Dubé (2019) s'intéresse à l'utilité de l'outil *La représentation visuelle des progrès de l'enfant* de l'ÉIS. Ses résultats suggèrent que cet outil apparaît utile en vue de cibler les besoins de l'enfant, de planifier l'intervention et d'échanger avec les parents sur les besoins de leur enfant en termes de développement.

Fidélité de l'ÉIS/ÉIS-3

Bergeron (2017), Guilbert (2019) et Lemire *et al.* (2015) ont abordé l'aspect de la fidélité interjuges de différents domaines de l'ÉIS-3. Dans l'étude de Bergeron (2017), deux personnes évaluatrices indépendantes ont visionné des vidéos de 20 enfants. Par la suite, elles ont coté la grille du domaine de la motricité fine d'une version préliminaire de l'ÉIS-3. Le taux d'accord interjuges a été calculé à l'aide du coefficient Kappa de Cohen. Le résultat suggère un accord substantiel entre les deux personnes évaluatrices ($k = 0,747$, $p < 0,001$).

De son côté, Guilbert (2019) a étudié la fidélité interjuges de trois domaines : la motricité globale, la motricité fine et le domaine adaptatif. La comparaison des cotations de 22 personnes évaluatrices avec une valeur de référence établie par des personnes évaluatrices indépendantes a

permis de calculer des coefficients de corrélation intraclasse (CCI). Selon Koo et Li (2016), un CCI sous 0,5 indique un taux de fidélité médiocre ; entre 0,5 et 0,75, une fiabilité modérée ; entre 0,75 et 0,90, une bonne fiabilité ; et supérieur à 0,90, une excellente fiabilité. La moyenne des CCI met en lumière un bon taux de fidélité avec des résultats entre 0,648 à 0,905 ($M = 0,81$ $\bar{ET} = 0,07$) pour le domaine de la motricité globale et entre 0,659 à 0,934 ($M = 0,81$ $\bar{ET} = 0,08$) pour le domaine de la motricité fine. Le domaine adaptatif était plus variable avec des CCI entre 0,29 à 0,94 ($M = 0,705$ $\bar{ET} = 0,168$).

La fidélité interjuges a aussi été étudiée pour les domaines de la littératie et de la mathématique. Dans l'étude de Lemire *et al.* (2015), chacune des trois personnes évaluatrices a évalué 10 ou 11 enfants à l'aide des grilles d'évaluation du domaine de la littératie et de la mathématique. Le degré d'accord entre les personnes évaluatrices a été calculé à l'aide du Kappa de Fleiss. Emam (1999) propose qu'un Kappa entre 0,62 et 0,78 indique un taux d'accord substantiel et qu'un Kappa plus grand que 0,78 indique un excellent taux d'accord. Les résultats de Lemire *et al.* (2015) rapportent des accords substantiels et excellents respectivement pour le domaine de la mathématique ($k_f = 0,73$) et de la littératie ($k_f = 0,87$).

En somme, les études réalisées sur les différentes versions de l'AEPS®-3/ÉIS-3 montrent de bonnes qualités psychométriques. Toutefois, à notre connaissance, aucune étude ne s'est attardée au domaine de la communication sociale de l'ÉIS-3. De plus, même si l'essence même de l'outil est restée la même au fil du temps, il n'en reste pas moins que la deuxième version francophone (ÉIS-3) a subi plusieurs modifications importantes. Par ailleurs, l'utilisation d'un instrument dans un nouveau contexte, tel que l'évaluation à l'aide de vidéos, implique de recueillir de nouveaux arguments de validité spécifiquement liés à ce contexte. D'ailleurs, à ce sujet, Cook *et al.* (2015) rapportent l'importance d'étudier la validité des inférences des réponses à un instrument de mesure lorsque celui-ci est utilisé dans un nouveau contexte. Il serait donc pertinent d'évaluer les qualités psychométriques du domaine de la communication sociale de la nouvelle édition de l'ÉIS-3, entre autres sur le plan de la fidélité et de la validité sociale.

La communication sociale

La communication et le langage sont deux concepts intimement liés (Airenti, 2017). La communication réfère à l'acte d'échanger ou de transmettre de l'information (Ahmed et Pwar, 2018; Bishop *et al.*, 2016; Levey, 2024b) telle que « les idées, les pensées, les besoins ou les désirs » [traduction libre] (Levey, 2024b, p. 2). Le langage est défini comme un système de code écrit, verbal ou signé par lequel il est possible de communiquer (Bishop *et al.*, 2016; Levey, 2024b). Il réfère donc à un moyen de communication pouvant être utilisé lors des interactions avec les autres (Blanc, 2013).

Le processus d'apprentissage du langage est complexe (Hilton, 2017; Salazar-Orvig, 2019) et requiert des apprentissages provenant de différents domaines de développement tel que le domaine cognitif, moteur et langagier (Cruz *et al.*, 2022; Kern, 2019). De plus, l'apprentissage du langage serait tributaire de l'interaction entre plusieurs facteurs tels que les capacités cognitives de l'enfant, son environnement social et les opportunités de stimulation qui lui sont offertes (Bassano, 2007; Le Normand, 2019). Les différentes composantes de l'apprentissage du langage et de la communication interagissent toutes entre elles (Kern, 2019). Avant même l'émergence des premiers mots, le développement du langage débute par l'acquisition d'habiletés qualifiées de prérequis à la communication (Bastier, 2019; Kern, 2019). Bastier (2019) rapporte cinq prérequis à la communication : l'imitation, la permanence de l'objet, l'attention conjointe, le pointage et le tour de rôle. Selon les auteurs, ces habiletés précoces sont classées dans différents domaines de développement et sont toutes interreliées. À titre d'exemple, l'attention conjointe peut être évaluée dans le domaine cognitif (Cruz *et al.*, 2022) ou dans le domaine de la communication sociale (Bricker et Johnson, 2023).

Ensuite, le langage comporte deux volets : réceptif et expressif. Il s'acquiert l'un à la suite de l'autre (Dada *et al.*, 2021). Le volet réceptif fait référence à la compréhension du langage (Levey, 2024b). Par exemple, il peut être constitué de la capacité à trouver un élément nommé par une autre personne, de la compréhension d'une consigne ou de la compréhension de questions (Bricker et Johnson, 2023). Le volet expressif fait référence à l'expression du langage (Levey,

2024b). Les habiletés évaluées par l'ÉIS-3 pour la communication expressive peuvent être de l'ordre de l'utilisation de mots et de phrases, de verbes, de déterminants ou à la capacité d'inverser le verbe et le sujet en posant une question pour s'exprimer (Bricker et Johnson, 2023). Finalement, l'utilisation du langage en contexte d'interaction réfère à la pragmatique du langage (Airenti, 2017; Levey, 2024b; Witko et Ghimenton, 2019). Cette composante comprend plusieurs habiletés telles que l'utilisation du langage pour interagir (intention de communication), les règles de conversation et de politesse et l'adaptation du langage aux différents contextes (Airenti, 2017; Bricker et Johnson, 2023; Levey, 2024c). Certains auteurs spécifient d'autres éléments tels que les inférences qui sont la capacité d'interpréter et de déduire ce qui est communiqué (Airenti, 2017; Witko et Ghimenton, 2019) ou le discours qui réfère à l'exposé, au propos tenu (Bassano *et al.*, 2020).

But de l'étude

Le but de cette étude est de contribuer à la validation psychométrique du domaine de la communication sociale du programme ÉIS-3 *lorsque la cotation s'effectue par visionnement de vidéos*. Plus précisément, cette étude comporte deux objectifs de recherche. Le premier s'attarde à l'exploration de la fidélité interjuges en étudiant le degré de concordance entre les cotations de trois personnes évaluatrices indépendantes. Pour ce faire, le taux d'accord 1) global comprenant tous les items évalués, 2) de chaque catégorie de réponse (0, 1, 2) pouvant être allouée lors de l'évaluation, 3) de chaque groupe d'enfants et 4) de chaque item du protocole de la communication sociale sera évalué.

Le deuxième objectif de l'étude est d'explorer la validité sociale de la grille de la communication sociale lorsque la cotation est effectuée à l'aide de vidéos. Pour y parvenir, quatre évaluatrices répondront à un questionnaire sur les avantages et les inconvénients de l'utilisation de vidéo pour coter le protocole d'évaluation de la communication sociale. Une analyse de leurs réponses permettra d'évaluer la validité sociale de cette méthode d'évaluation.

Méthode

Cette étude s'appuie sur un devis méthodologique mixte. Ce type de devis permet d'étudier les qualités psychométriques d'un instrument de mesure telles que la fidélité et la validité (Fortin et Gagnon, 2022). Dans cette étude mixte, le volet quantitatif explorera la fidélité interjuges et le volet qualitatif s'attardera à la validité sociale du protocole d'évaluation de la communication sociale de l'ÉIS-3. Un certificat éthique (CER-16-223-07.04) a été émis par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) pour le projet.

Participants

Les personnes ayant participé au présent projet de recherche proviennent d'une étude antérieure où tous les parents avaient consenti à ce que les vidéos puissent être utilisées dans le cadre d'une étude ultérieure portant sur la validation psychométrique de l'ÉIS-3. Un échantillonnage de convenance avait été effectué dans un CPE du Centre-du-Québec afin de recueillir les personnes participantes de l'étude (Lemire, 2020). Certains enfants étaient à risque sur le plan langagier ou comportemental ($n = 6$), d'autres avaient un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme ou étaient soupçonnés d'en avoir un ($n = 2$) et un enfant était diagnostiqué d'un trouble de l'intégration sensorielle ($n = 1$).

L'échantillon de 37 enfants a été sélectionné selon quatre groupes d'enfants formés au CPE. Le groupe A était constitué de neuf enfants (deux filles et sept garçons) ayant une moyenne d'âge de 22,89 mois ($\bar{ET} = 2,52$). Pour les fins de la présente étude, deux enfants ont été retirés du groupe A en lien avec des problèmes techniques liés au montage vidéo. L'échantillon pour la présente étude ($n = 7$) comprenait donc deux filles et cinq garçons. Le groupe B était composé de dix enfants (deux filles et huit garçons) avec une moyenne d'âge de 32,4 mois ($\bar{ET} = 4,67$). Un enfant a été retiré de ce groupe en raison du fait que les séquences vidéos étaient insuffisantes pour évaluer les items de la grille de la communication sociale. L'échantillon ($n = 9$) comprenait donc une fille et huit garçons. Le groupe C était composé de neuf enfants (six filles et trois garçons) avec une moyenne d'âge de 54,33 mois ($\bar{ET} = 5,00$). Le groupe D comprenait neuf enfants (quatre filles et cinq garçons) et avait une moyenne d'âge de 58,00 mois ($\bar{ET} = 3,71$).

Un enfant exclu de l'étude initiale de Lemire (2020) a été inclus dans la présente étude, car les séquences vidéos étaient suffisantes pour évaluer les items de la grille et que les parents avaient signé le formulaire de consentement éthique. L'échantillon ($n = 10$) comprenait donc cinq filles et cinq garçons. Ainsi, l'échantillon final de la présente étude est donc de $n = 35$ (14 filles et 21 garçons).

Instruments de mesure

Dans le cadre de la présente étude, deux instruments de mesure ont été utilisés. Le premier est la version préliminaire francophone du protocole d'évaluation du domaine de la communication sociale de l'ÉIS-3 (voir Appendice A). Cette grille d'évaluation a été traduite et adaptée à partir de l'AEPS®-3 par trois professeures du département de psychoéducation de l'UQTR (Carmen Dionne, Colombe Lemire et Annie Paquet). La méthode de traduction inverse a été utilisée à cette fin. Le deuxième est le questionnaire *Évaluation de la validité du domaine de la communication sociale du Programme évaluation, intervention et suivi* (ÉIS-3), élaboré pour les fins de la présente étude.

Grille d'évaluation du domaine de la communication sociale

La grille d'évaluation du domaine de la communication sociale comporte 52 items, soit 15 buts associés à 37 objectifs. Les items sont divisés en quatre niveaux, soit la communication sociale précoce, la communication réceptive, la communication expressive et l'utilisation sociale du langage. Le Tableau 1 présente les buts associés à chacun des niveaux du domaine de la communication sociale. Les items de cette grille sont classés par degré d'habileté selon leur âge d'acquisition chez les enfants au développement typique (Grisham et Slentz, 2023a, 2023b, 2023c). Les habiletés débutantes s'adressent aux enfants entre 0 et 18 mois ; les habiletés intermédiaires sont spécifiques pour les enfants entre 18 mois et 3 ans, puis les habiletés avancées s'adressent aux enfants de 3 à 6 ans. Les items évalués au cours de cette étude sont ceux appropriés selon le groupe d'âge dont fait partie l'enfant. En raison du fait que les enfants ayant participé à l'étude avaient entre 18 mois et 5 ans, aucune habileté débutante n'a été incluse. L'appendice B présente le niveau d'habileté de chaque item évalué.

Tableau 1*Niveaux et buts du domaine de la communication sociale*

Niveaux	Buts
A. Communication sociale précoce	A1. Se tourne et regarde en direction de la personne qui parle A2. Produit des sons A3. Participe à des échanges vocaux A4. Utilise intentionnellement des gestes, des vocalisations et des objets pour communiquer
B. Communication réceptive	B1. Regarde dans la même direction qu'une personne pour établir l'attention conjointe B2. Repère des objets, des personnes ou des événements familiers B3. Exécute sans aucun indice, une consigne comportant plusieurs étapes B4. Répond à des questions de compréhension liées à « pourquoi », « comment » et « quand »
C. Communication expressive	C1. Emploie des phrases de plusieurs mots pour communiquer C2. Utilise les déterminants appropriés pour préciser le genre et le nombre du nom et de l'adjectif C3. Utilise des verbes C4. Pose des questions en inversant le sujet et le verbe
D. Utilisation sociale du langage	D1. Utilise le langage pour amorcer et maintenir une interaction sociale D2. Donne et demande des informations avec des mots, des énoncés ou des phrases lors de conversations avec les autres D3. Utilise les règles de conversation lors de communications avec les autres

Comme pour toutes les grilles du protocole d'évaluation, la grille du domaine de la communication sociale a une échelle de cotation en trois points (0, 1, 2). Une cote de 0 signifie une habileté non acquise par l'enfant, c'est-à-dire que l'enfant n'est pas en mesure de manifester l'habileté telle que décrite dans le critère. Une cote de 1 signifie une habileté en émergence, à savoir que l'enfant a besoin d'aide pour exécuter le critère ou qu'il exécute partiellement ce dernier. La cote de 2 représente une habileté acquise, ainsi l'enfant démontre qu'il maîtrise le

critère de l'habileté sans aide, de façon stable, dans plusieurs situations ou contexte. Dans le cadre de cette étude, la majorité des directives du guide d'utilisation de l'ÉIS-3 (Bricker et Johnson, 2023), qui décrit en détail la procédure de cotation et la hiérarchisation des items, ont été suivies. Seule la cote de 2 a fait l'objet d'une modification en lien avec la généralisation de l'habileté dans divers contextes. Ainsi, si l'enfant démontrait qu'il était capable d'effectuer tous les éléments du critère de l'habileté au moins une fois, une cote de 2 lui était allouée. Pour les fins de l'étude, lorsque les personnes évaluatrices hésitaient sur la cote à allouer à l'enfant, elles devaient l'inscrire sur la feuille de commentaires prévue à cet effet.

Questionnaire

Le questionnaire *Évaluation de la validité du domaine de la communication sociale du Programme évaluation, intervention et suivi* (ÉIS-3) présenté à l'appendice C a été développé pour la présente étude. Puisque la présente étude est exploratoire, il a été jugé adéquat d'utiliser un questionnaire maison. Les étapes de construction d'un questionnaire de Fortin et Gagnon (2016) ont été utilisées pour ce faire. La directrice et la codirectrice de recherche pour ce projet ont vérifié le questionnaire et donné leur approbation pour qu'il puisse être utilisé aux fins de la présente étude. Le questionnaire comporte quatre sections. La section 1 réfère aux données sociodémographiques des personnes évaluatrices et comprend sept items. Cette section recueille des informations sur le genre, l'expérience de travail auprès des enfants et la scolarité. La section 2 s'attarde aux connaissances antérieures du programme ÉIS/ÉIS-3 par les personnes évaluatrices et contient cinq items. Les personnes évaluatrices pouvaient répondre aux items des deux premières sections par un choix de réponse, des réponses dichotomiques ou à court développement. Les deux dernières sections concernent la validité sociale de l'utilisation de vidéos pour compléter la grille de la communication sociale. Plus spécifiquement, ces items visent à recueillir de l'information sur les avantages et les inconvénients quant à l'utilisation de vidéos pour coter la grille d'évaluation du domaine de la communication sociale. Ces sections comportent sept questions à développement.

Déroulement

Les personnes évaluatrices ont été choisies pour leur expertise. Elles devaient avoir une expérience de travail auprès des enfants âgés entre 0 et 5 ans, une bonne connaissance du développement de l'enfant et être un professionnel pouvant utiliser les protocoles d'évaluation de l'ÉIS-3 (psychoéducateur, orthophoniste, éducateur, enseignant...). Les prénoms utilisés dans ce projet de recherche sont fictifs. Trois évaluatrices (Arielle, Caroline, Édith) ont participé à la phase de fidélité interjuges. Caroline et Édith ont également participé à la phase de validité sociale avec deux autres participantes (Béatrice, Daphnée). Toutes les évaluatrices avaient un niveau d'études universitaires. Le Tableau 2 présente le profil détaillé des caractéristiques des évaluatrices tant pour la phase de fidélité interjuges que la phase de la validité sociale.

Préparation des données

Lors de la collecte de données du projet primaire, la captation vidéo avait été faite pendant différentes activités quotidiennes, soit le jeu libre, la collation et le jeu structuré. Des assistants de recherche, ainsi qu'une étudiante de maîtrise au département de psychoéducation, ont effectué la préparation des vidéos nécessaire à l'évaluation de la fidélité interjuges pour le présent projet. Dans un premier temps, l'écoute de chaque vidéo a permis de sélectionner les séquences pertinentes pour l'appréciation des habiletés évaluées. Ensuite, les vidéos ont été déplacées vers le logiciel Éditeur de vidéos afin d'extraire les séquences pertinentes et d'en faire le montage. Chacune des vidéos était divisée en différentes sections selon les buts et objectifs à évaluer. Par exemple, une page titre indiquait le but et les objectifs à évaluer, suivi des extraits vidéos dédiés à ces items spécifiquement. Afin de finaliser le montage vidéo, le logiciel Film Forth version 2.3.18 a permis d'identifier les enfants à évaluer dans chaque séquence vidéo. Lors du montage vidéo, il a été noté que les enfants des vidéos du groupe C étaient les plus calmes, tandis que ceux du groupe D étaient les plus agités et bruyants. De plus, les vidéos des groupes C et D contenaient peu de séquences où les éducatrices donnaient l'occasion aux enfants de répondre aux questions pourquoi, comment et quand. En l'absence d'occasion offerte aux enfants, des séquences sans possibilité pour l'enfant de répondre à ces questions ont été utilisées.

Tableau 2*Caractéristiques des évaluatrices de l'étude*

Caractéristiques	Évaluatrices				
	Arielle	Caroline	Édith	Béatrice	Daphnée
Phases	F	F/V	F/V	V	V
Âge	36 à 45 ans	18 à 25 ans	36 à 45 ans	18 à 25 ans	36 à 45 ans
Expérience de travail auprès d'enfants 0-5 ans	15 ans	4 ans	15 ans	3 ans	15 ans
Formation professionnelle en lien avec la petite enfance	Maitrise en psychoéducation (en cours), TEE	Baccalauréat en psychoéducation (en cours), TES	Maitrise en orthophonie	Maitrise en psychoéducation	Baccalauréat en éducation
Emploi actuel	Assistante de recherche	Éducatrice	Enseignante niveau universitaire	Intervenante auprès d'enfants à besoin particulier	Enseignante niveau universitaire
Formation sur ÉIS, avant le présent projet	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Utilisation de grilles d'évaluation de l'ÉIS avant le présent projet	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Utilisation de la GCS avant le présent projet	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Contexte d'utilisation de GCS avant le présent projet	Familiarisation avec la grille lors d'une formation	Familiarisation avec la grille lors d'une formation			Évaluation d'enfants

F= fidélité interjuges, V= Validité sociale, TEE = Technique éducation à l'enfance, TES = Technique éducation spécialisée, GCS = Grille de la communication sociale, ÉIS = Programme ÉIS : Évaluation, intervention, suivi

Formation sur l'ÉIS-3

Lorsque les montages vidéos ($n = 35$) de l'ensemble de l'échantillon ont été finalisés, deux montages vidéos de formation ont été réalisés à l'aide de séquences non utilisées permettant d'évaluer l'ensemble des habiletés prévues dans le cadre de l'étude et visaient la formation des évaluatrices. Ces vidéos ont été cotées par l'étudiante responsable de la recherche et une experte de la grille afin de s'assurer que l'étudiante avait une bonne compréhension des cotes à allouer pour chaque item des vidéos.

Une formation a été élaborée par l'étudiante responsable de l'étude. Cette formation a été vérifiée et approuvée par la professeure Colombe Lemire, directrice de recherche. Les évaluatrices du volet fidélité interjuges ont assisté à cette formation (voir appendice D), d'une durée de 3 heures, comprenant sept sections, soit : 1) la signature du formulaire de confidentialité (voir appendice E), 2) la présentation du projet de recherche, 3) la présentation de la nouvelle édition du programme ÉIS-3, 4) les consignes de cotation, 5) le domaine de la communication sociale, 6) les procédures pour le projet de recherche, puis 7) les exercices pratiques (cotation à l'aide d'extraits vidéos). Un enregistrement audio a été inclus au PowerPoint et les évaluatrices des deux volets de cette étude y avaient accès au besoin.

Dans le cadre de la formation, les évaluatrices du volet fidélité interjuges se sont familiarisées avec l'outil ÉIS-3 en réalisant une cotation indépendante d'extraits vidéos visant la cotation de chacun des items de la grille de communication sociale. Une rencontre à distance s'est ensuite tenue afin d'examiner les cotations. Tous les désaccords entre les cotations des évaluatrices et celles de l'étudiante responsable de la recherche ont été discutés. Cela a permis d'ajuster la compréhension commune des critères de chaque item à évaluer. Par exemple, pour le but B3 « Exécute sans aucun indice, une consigne comportant plusieurs étapes », la clarification d'une consigne à deux étapes a été donnée : la consigne en deux étapes doit être donnée dans la même phrase pour qu'elle puisse être considérée comme telle. Cela a aussi permis de faire un rappel de certaines règles de cotation, notamment le fait que lorsque le but est coté « 2 », les

objectifs s'y rattachant ne sont pas évalués et sont aussi cotés « 2 » et dès qu'une partie du critère est rempli, la cote de 1 est allouée.

Collecte de données

Les évaluatrices ont évalué les 35 enfants de façon individuelle par le visionnement de vidéos. Elles avaient la possibilité d'émettre des commentaires pour chaque item évalué quant aux défis de cotations rencontrés. Les grilles de cotation terminées ont été déposées dans un dossier dédié à cet effet dans l'application Teams. Après chaque dépôt, une vérification a été faite par la responsable de la recherche pour s'assurer que tous les items requis avaient été cotés ; en cas d'oubli, l'évaluatrice était interpellée afin qu'elle complète la cotation. Toutes les données disponibles ont été saisies dans un fichier Excel puis exportées vers le logiciel SPSS version 28 pour effectuer l'analyse.

Analyse des données.

Cette section présente l'analyse des données qui est subdivisée en deux parties. La première concerne la fidélité interjuges et présente une brève description de l'analyse utilisée, la méthode employée pour effectuer l'analyse et le choix de l'interprétation des résultats retenus dans le cadre de cette étude. La deuxième présente l'analyse utilisée pour les données de validité sociale.

Fidélité interjudges

L'analyse choisie pour calculer l'accord interjuges de cette étude est le Kappa de Fleiss (Fleiss, 1971). Cet indice est utilisé pour calculer l'accord entre plus de deux personnes évaluatrices indépendantes sur une variable catégorielle. Il peut être utilisé sur une variable ordinaire, toutefois chacun des désaccords aura la même valeur, c'est-à-dire que cet indice ne prend pas en compte le rang de chaque catégorie de réponse. Trois catégories de réponse sont possibles, soit 0 : aucune réalisation de l'habileté, 1 : habileté réalisée partiellement, 2 : habileté réalisée complètement. Ces catégories de réponse sont mutuellement exclusives, puisqu'une seule cote peut être allouée à chaque item évalué. Dans cette étude, les trois évaluatrices ont évalué

tous les items de chaque enfant. En raison du fait que les habiletés évaluées sont celles appropriées au groupe d'âge de l'enfant, le nombre d'items diffère d'un groupe à l'autre. Les données des trois évaluatrices ont été exportées vers le logiciel SPSS, celui-ci a effectué le pairage des évaluatrices nécessaire à l'analyse. Les Kappa de Fleiss (k_f) ont été calculés de manière globale (tous les items et tous les enfants), pour chaque catégorie de réponse (0, 1, 2), pour chaque groupe d'enfants et pour chaque item. L'interprétation du k_f proposée par Emam (1999) sera utilisée pour cette étude, à savoir qu'un accord est qualifié de faible avec un $k_f < 0,44$, de modéré avec un coefficient k_f entre 0,44 et 0,62, de substantiel avec un k_f entre 0,62 et 0,78, puis d'excellent avec un $k_f > 0,78$. Comme mentionné, les évaluatrices pouvaient faire des commentaires quant aux défis rencontrés lors de la cotation. Ces commentaires ont été regroupés dans un document Word pour les classer, afin d'enrichir la compréhension des défis de cotation identifiés par les évaluatrices.

Validité sociale

Un courriel spécifiant la procédure à suivre a été envoyé à toutes les évaluatrices. Une copie du courriel est présentée à l'appendice F. Ce courriel incluait une brève présentation du projet de recherche, la grille d'évaluation de la communication sociale, une fiche d'évaluation de l'objectif C1.2, la présentation PowerPoint commentée de la formation de 3 heures ainsi que le questionnaire de validité sociale. Il incluait également l'identification des vidéos à évaluer pour celles n'évaluant pas l'entièreté des vidéos et une feuille de commentaires pour les évaluatrices de la phase fidélité interjuges. En effet, la procédure de complétion du questionnaire de validité sociale a été adaptée selon que les évaluatrices ont participé ou non à la phase de fidélité interjuges. Les évaluatrices devaient d'abord compléter les sections 1 et 2 du questionnaire de validité sociale. Ensuite, chaque évaluatrice devait expérimenter la cotation de la grille de la communication sociale à l'aide de vidéos. De ce fait, les évaluatrices ayant participé également à la phase fidélité interjuges ont coté 35 vidéos d'enfants. Celles ayant participé seulement à la phase de validité sociale évaluaient quatre vidéos (un par groupe d'enfants) choisies au hasard. À la suite de la cotation, les évaluatrices complétaient les sections 3 et 4 du questionnaire de validité sociale.

L'analyse qualitative des réponses aux questionnaires (effectuée par la responsable de la recherche) s'appuie sur la méthode de Intissar et Rabeb (2015) selon les étapes suivantes : 1) la préanalyse, 2) la codification, 3) la catégorisation et la mise en relation. Des adaptations ont été faites pour tenir compte de la nature des données, qui ne permettaient pas toujours d'effectuer l'analyse de façon aussi détaillée que proposée par ces auteurs.

Préanalyse. Les réponses des évaluatrices ont été copiées dans un tableau Word, pour chacune des questions à développement de la section 3 (l'utilisation de vidéos pour compléter la grille) et de la section 4 (autres commentaires) du questionnaire. Ensuite, une première lecture des données à plusieurs reprises a permis de s'imprégner des réponses et ainsi de dégager des unités de sens.

Codification. Des codes (un ou quelques mots) ont été attribués à chaque unité de sens afin d'en résumer l'idée essentielle s'en dégageant. Chaque code a été assigné selon le sens du propos, peu importe la question dans laquelle l'information a été rapportée. Afin de faciliter cette étape, des annotations, des surlignages ainsi que l'utilisation de symboles identifiant les unités de sens, ont été utilisés. De plus, par moment, une consultation de la question du questionnaire a été nécessaire afin d'avoir accès au contexte de réponse pour interpréter plus facilement les réponses des évaluatrices.

Catégorisation et mise en relation. Par la suite, les différents codes ont été analysés pour rechercher les liens qui les unissaient. Les codes de nature semblable ont été rassemblés afin de dégager des thèmes qui ont été raffinés. Ces thèmes ont été regroupés selon trois grandes catégories, soit : les avantages, les inconvénients et les conditions gagnantes. Durant tout le processus d'analyse, des commentaires et des ajustements ont été effectués.

Résultats

Cette section est divisée en deux parties. La première concerne la présentation des résultats du volet fidélité interjuges, visant à répondre à chacune des questions de recherche. Les commentaires faits lors de la cotation sont aussi résumés. La deuxième partie s'attardera à la description des résultats liés au volet de validité sociale.

Fidélité interjuges

L'étude comporte un objectif de recherche évaluant la fidélité interjuges. Celui-ci se divise en quatre sous-objectifs. Le premier touche au taux d'accord global entre les scores des personnes évaluateuses. Les résultats indiquent un taux d'accord global substantiel et significatif ($k_f = 0,72, p < 0,001$) IC (0,68, 0,75). Le deuxième concerne le taux d'accord global des personnes évaluateuses pour chaque catégorie de réponse (0, 1, 2), l'analyse des données indique un accord excellent et significatif pour la catégorie de cotation « 0 », $k_f = 0,79 (p < 0,001)$, 95 % IC (0,75, 0,83) et substantiel et significatif pour la catégorie « 1 », $k_f = 0,62 (p < 0,001)$, 95 % IC (0,57, 0,66) et la catégorie « 2 », $k_f = 0,76 (p < 0,001)$, 95 % IC (0,71, 0,80).

Le troisième s'intéresse au taux d'accord des personnes évaluateuses pour la cotation des groupes d'enfants selon l'âge. Les résultats des analyses Kappa sont tous significatifs ($p < 0,001$). Le Tableau 3 présente les résultats ainsi que les moyennes d'âge de chacun des groupes d'enfants et le nombre d'items évalués. Les analyses indiquent un excellent taux d'accord pour le groupe C, $k_f = 0,80$, et un taux d'accord substantiel pour les groupes A, $k_f = 0,74$, B, $k_f = 0,71$ et D, $k_f = 0,62$.

Tableau 3

Taux d'accord global en fonction de chaque groupe d'enfants

Groupe (âge en mois)	Moyenne d'âge en mois	n	Nombre items évalués	k_f	p	IC 95 %
A (18 à 24)	22,89	7	20	0,74	< 0,001	[0,67, 0,80]
B (24 à 47)	32,40	9	29	0,71	< 0,001	[0,66, 0,76]

Groupe (âge en mois)	Moyenne d'âge en mois	<i>n</i>	Nombre items évalués	k_f	<i>p</i>	IC 95 %
C (48 et plus)	54,33	9	13	0,80	< 0,001	[0,72, 0,88]
D (48 et plus)	58,00	10	13	0,62	< 0,001	[0,55, 0,70]

Le dernier s'attarde au taux d'accord de chaque item du protocole d'évaluation de la communication sociale. Pour la majorité des items évalués, soit 23 sur 33, les résultats sont significatifs et l'accord entre les juges est qualifié de modéré ou de substantiel (voir Tableau 4). Les résultats montrent des taux d'accord modérés et significatifs pour 13 items k_f entre 0,46 et 0,62 ($p < 0,001$), ainsi que des taux d'accord substantiels et significatifs pour 10 items allant de $k_f = 0,65$ à 0,78 ($p < 0,001$). Trois items ont des accords significatifs qualifiés d'excellents, soit B3.3 « Exécute, à l'aide d'indices, une consigne comportant une étape » avec un taux d'accord de $k_f = 1,00$ ($p < 0,001$), B4 : « Répond à des questions de compréhension liées à “pourquoi”, “comment” et “quand” » ayant un accord de $k_f = 0,94$ ($p < 0,001$) et D2.1 « Pose des questions pour obtenir des réponses » détenant un accord de k_f de 0,92 ($p < 0,001$). Enfin, sept items ont un taux d'accord qualifié de pauvre, variant entre $k_f = 0,00$ et $k_f = 0,38$. Pour quatre de ces items, les coefficients Kappa sont non significatifs et mettent en lumière les taux d'accord les plus faibles. Ces items sont : B3 « Exécute sans aucun indice, une consigne comportant plusieurs étapes » avec un taux d'accord de $k_f = 0,13$ ($p = 0,16$), C4 « Pose des questions en inversant le sujet et le verbe » ayant un accord de $k_f = 0,17$ ($p = 0,12$), D3.4 « Joue tour à tour les rôles du locuteur et de l'interlocuteur dans une conversation avec les autres » obtenant un accord de $k_f = 0,00$ ($p = 0,98$) et D3.5 « Répond à des questions des autres » avec un accord de $k_f = 0,14$ ($p = 0,30$).

Tableau 4*Degré d'accord interjuges en fonction des items évalués du domaine de la communication sociale*

But du domaine de la communication sociale	<i>n</i>	<i>k_f</i>	95 % IC
Niveau B : Communication réceptive			
B2. Repère des objets, des personnes ou des événements familiers	16	0,50***	[0,22, 0,78]
B3. Exécute sans aucun indice, une consigne comportant plusieurs étapes	16	0,19	[-0,07, 0,45]
B3.1 Exécute, à l'aide d'indices, une consigne comportant plusieurs étapes	16	0,28*	[0,03, 0,53]
B3.2 Exécute, sans aucun indice, une consigne comportant une étape	16	0,49***	[0,26, 0,73]
B3.3 Exécute, à l'aide d'indices, une consigne comportant une étape	16	1,00***	[0,72, 1,29]
B4. Répond à des questions de compréhension liées à « pourquoi », « comment » et « quand »	19	0,94***	[0,71, 1,16]
B4.1 Répond aux questions « qui », « quoi » et « où »	16	0,56***	[0,33, 0,78]
Niveau C : Communication expressive			
C1. Emploie des phrases de plusieurs mots pour communiquer	16	0,46***	[0,24, 0,69]
C1.1 Emploie des combinaisons de deux mots	16	0,48***	[0,25, 0,71]
C1.2 Emploie 50 mots, signes ou symboles différents	16	0,47**	[0,12, 0,76]
C2. Utilise les articles appropriés pour préciser le genre et le nombre du nom et de l'adjectif	28	0,77***	[0,56, 0,99]
C2.1 Utilise les articles « au », « aux », « de » et « du » de façon appropriée	16	0,78***	[0,44, 1,01]

But du domaine de la communication sociale	<i>n</i>	<i>k_f</i>	95 % IC
C2.2 Utilise les articles « les » et « des » pour préciser le nombre du nom et de l'adjectif	16	0,65***	[0,37, 0,93]
C2.3 Utilise les articles « un », « une », « le » et « la » pour préciser le genre du nom et de l'adjectif	16	0,50***	[0,22, 0,78]
C3. Utilise des verbes	28	0,67***	[0,50, 0,84]
C3.1 Utilise des verbes au conditionnel	28	0,47***	[0,30, 0,64]
C3.2 Utilise des verbes à l'imparfait de l'indicatif	28	0,67***	[0,51, 0,82]
C3.3 Utilise des verbes au futur simple	28	0,62***	[0,46, 0,77]
C3.4 Utilise des verbes au passé composé	28	0,59***	[0,43, 0,75]
C3.5 Utilise des verbes au présent de l'indicatif	28	0,73***	[0,56, 0,90]
C4. Pose des questions en inversant le sujet et le verbe	28	0,17	[-0,04, 0,38]
C4.1 Pose des questions	16	0,78***	[0,55, 1,00]

Niveau D : Utilisation sociale du langage

D1. Utilise le langage pour initier et maintenir une interaction sociale	16	0,65***	[0,36, 0,93]
D1.1 Suit les conventions sociales de la langue	16	0,56***	[0,34, 0,78]
D2. Donne et demande des informations tout en conversant avec les autres avec des mots, des énoncés ou des phrases	16	0,78***	[0,57, 0,99]
D2.1 Pose des questions pour obtenir des informations	16	0,92***	[0,71, 1,13]

But du domaine de la communication sociale	<i>n</i>	<i>k_f</i>	95 % IC
D2.2 Décrit les objets, les personnes et les événements dans une conversation	16	0,47***	[0,26, 0,67]
D3. Utilise des règles de conversation lors de communications avec les autres	19	0,30*	[0,07, 0,53]
D3.1 Adopte une position physique adéquate	19	0,58***	[0,32, 0,84]
D3.2 Module sa voix en fonction du contenu de la communication et des conditions sociales ou environnementales	19	0,76***	[0,50, 1,02]
D3.3 Répond aux sujets de conversation amorcés par autrui	28	0,38***	[0,19, 0,58]
D3.4 Joue tour à tour les rôles du locuteur et de l'interlocuteur dans une conversation avec les autres	16	0,00	[-0,29, 0,28]
D3.5 Répond à des questions des autres	16	0,14	[-0,12, 0,36]

*p < 0,001***, p < 0,01**, p < 0,05**

L’analyse des commentaires des évaluatrices quant aux défis de cotation a permis de retenir quatre éléments pertinents (critères, niveau de bruit, prononciation des enfants, type de profession) concernant la difficulté à choisir la cote à allouer. Premièrement, certains commentaires mentionnaient que l’inférence devant être effectuée à partir du critère d’évaluation de ou des items amenait parfois des défis de cotation. Par exemple, le critère « L’enfant accomplit l’action motrice appropriée en réponse à une consigne comportant une étape qui n’a pas de lien avec le contexte immédiat » permet d’évaluer l’objectif B3.2 « Exécute, sans aucun indice, une consigne comportant une étape ». Certains commentaires mentionnaient qu’il était parfois difficile de déterminer s’il y avait présence ou non d’indice, de lien avec le contexte immédiat. Ensuite, certains commentaires des évaluatrices relevaient des hésitations dans la cote à allouer en raison du niveau de bruit de la vidéo. La compréhension de la prononciation de l’enfant a été notée comme un élément pouvant amener des hésitations dans la cotation à allouer.

Finalement, certains commentaires laissent voir que le domaine professionnel (psychoéducation, orthophonie) des évaluatrices a pu influencer leur cotation. Les différences sur le plan du domaine de formation professionnelle amènent une confiance différente et une analyse différente du langage. D'ailleurs, Édith (orthophoniste) note à plusieurs reprises dans ses commentaires que son domaine professionnel l'amène à coter les items différemment.

Validité sociale

Cette étude visait également à explorer la validité sociale de la grille de la communication sociale lorsque la cotation est effectuée à l'aide de vidéo, les thèmes ayant émergé de l'analyse qualitative sont : les avantages, les inconvénients et les conditions gagnantes liés à l'utilisation de vidéos pour la cotation de la grille de la communication sociale.

Les avantages

Pour les avantages d'utiliser des vidéos pour coter la grille de la communication sociale soulevés par les évaluatrices, les quatre thèmes ayant été dégagés sont : la facilité de cotation, la qualité de l'évaluation, l'intervention ajustée aux besoins de l'enfant et l'accès aux habiletés de l'enfant à même les interactions dans son environnement physique et social habituel.

Premièrement, les réponses de toutes les évaluatrices abordent la facilité de cotation, entre autres, en ce qui a trait à la possibilité de revisionner les vidéos. Par exemple, Caroline écrit : « Les avantages que j'ai perçus sont de pouvoir reculer le vidéo et l'avancer à tout moment, de pouvoir réécouter complètement un extrait à plusieurs reprises (selon le besoin) ». La possibilité de prendre des notes est un autre élément soulevé par 3 des 4 évaluatrices comme facilitant la cotation. À ce sujet, Édith indique :

Pouvoir noter les mots/énoncés pour les analyser, ça va trop vite dans la vraie vie, surtout si la personne qui doit le faire est l'éducatrice qui est en charge du groupe au moment où les analyses sont effectuées et non une observatrice.

Puis, la réponse d'une évaluatrice indique que la cotation de certains items est facilitée par le visionnement de vidéos. Ainsi, Édith écrit : « Pour certains aspects, notamment pour juger des

temps de verbes, l'utilisation des déterminants et des types de mots, oui je pense que c'est facilitant. »

Le deuxième thème qui ressort de toutes les réponses des évaluatrices est la qualité de l'évaluation. Les propos de Caroline et de Daphnée en sont des exemples. Caroline a répondu que l'utilisation de vidéos pour coter la grille de la communication sociale permettait :

D'observer et d'analyser les extraits de façon rigoureuse et d'être plus confiante vis-à-vis les cotes que j'attribuais par la suite [...] (de) se baser sur plusieurs extraits vidéos et je trouve que cela fait en sorte que la cotation est plus fiable, car elle n'est pas basée sur une seule observation, mais plutôt sur plusieurs extraits pris dans différents contextes.

Daphnée, quant à elle, écrit que les vidéos permettent « d'être plus concentrée [...] de visionner avec une collègue (éducatrice, conseillère pédagogique, TES) au besoin pour avoir un deuxième avis ».

Le troisième thème ayant émergé des réponses de deux évaluatrices concerne l'utilisation des résultats pour permettre une intervention ajustée aux besoins de l'enfant. Les propos de Caroline relatent que le visionnement de vidéos faciliterait le repérage d'éléments utiles pour le soutien du développement de l'enfant. Ainsi, elle répond que les vidéos permettent : « [...] de nous concentrer sur des éléments utiles et adaptés au développement de chaque enfant lors de l'intervention. » De son côté, Daphnée spécifie que les vidéos permettent de suivre le progrès des enfants. Elle inscrit : « Le fait d'avoir accès aux vidéos permet de voir l'évolution des enfants [...] l'évolution des habiletés, en faisant plus d'une captation vidéo dans le temps. » Elle mentionne aussi des éléments en faveur de l'utilisation de vidéos pour soutenir la planification d'activités visant le soutien au développement des enfants. Elle écrit : « [...] le tout facilite la planification d'activités (intérêts des enfants, zone proximale de développement des enfants, etc.). »

Enfin, le dernier thème dégagé des réponses aux questionnaires met en lumière l'avantage d'utiliser les vidéos pour avoir accès aux habiletés de l'enfant à même les interactions avec son environnement physique et social habituel. Les propos de Caroline soutiennent que les vidéos

permettent d'avoir un portrait global des habiletés et d'avoir accès à davantage d'informations. À titre d'exemple, elle écrit : « Les vidéos nous permettent d'avoir accès à des situations auxquelles nous n'aurions pas accès si nous faisions de l'observation seule avec l'enfant, comme les interactions qu'entretient l'enfant avec les autres enfants du groupe et avec les éducatrices. » Édith et Daphnée mentionnent que les vidéos permettent une meilleure vue d'ensemble. Par exemple, Daphnée écrit : « (la vidéo) permet d'avoir une vue d'ensemble du groupe. »

Les inconvénients

Pour les inconvénients reliés à la cotation de la grille de la communication sociale à l'aide de vidéos, trois thèmes ont été dégagés soit : la qualité de la vidéo sur le plan sonore et visuel, le nombre et la durée limités des extraits vidéos et la compréhension du langage de l'enfant.

Le premier thème porte sur la qualité de la vidéo sur le plan sonore et visuel. Deux évaluatrices ont émis des commentaires à ce sujet. Par exemple, Édith rapporte que : « Le faible niveau de la qualité sonore des extraits était souvent un défi. » Les propos de Caroline illustrent aussi des difficultés sur le plan visuel :

Les défis que j'ai rencontrés sont surtout au niveau de la qualité des vidéos, c'est-à-dire le son et les images. Parfois, il était difficile de bien voir l'enfant [...]. Le fait qu'il y ait plusieurs enfants autour faisait en sorte que j'avais parfois de la difficulté à savoir quel enfant parlait et cela rendait la cotation plus difficile.

Le deuxième thème touche le nombre et la durée limités des extraits vidéos. Toutes les évaluatrices ont inscrit des commentaires à ce sujet. Deux évaluatrices ont noté des difficultés en lien avec la possibilité d'avoir un portrait réaliste de l'enfant. À titre d'exemple, Béatrice écrit :

Nous n'avons pas un portrait complet de l'enfant, c'est seulement un petit moment que nous évaluons. Je sens que l'extrait vidéo n'est peut-être pas représentatif de l'enfant dans sa globalité. [...] L'évaluation se fait sur une connaissance beaucoup plus limitée des productions et comportements de l'enfant lorsqu'elle est basée sur quelques extraits.

De son côté, Caroline spécifie :

Le fait d'utiliser des extraits vidéos pour observer et analyser les habiletés est parfois restreignant. Par exemple, pour certains items, j'aurais aimé être en « live » avec l'enfant pour avoir un plus grand éventail de situations à observer en lien avec l'item à coter. Cela

m'aurait permis de vérifier plus facilement et explicitement si une habileté est déjà acquise ou non, et de le faire à plusieurs reprises pour en avoir la certitude.

Puis, Édith indique : « Pour d'autres aspects, notamment les éléments qui portent sur les interactions, c'est plus difficile de procéder à l'évaluation sur la base de très courts extraits. »

Un troisième thème porte sur la compréhension du langage de l'enfant, tant sur le plan de la prononciation que de la connaissance de celui-ci. À titre d'exemple, Béatrice écrit : « La prononciation de certains enfants rend difficile l'évaluation, surtout considérant le fait que nous ne connaissons pas les enfants, alors nous ne sommes pas habitués à décoder leur langage. » Caroline indique : « Parfois, il était difficile de bien voir l'enfant ou comprendre ce qu'il disait. [...] Parfois, j'ai dû réécouter plusieurs fois un même extrait pour être certaine de bien comprendre. »

Les conditions gagnantes

Les résultats mettent en lumière des conditions gagnantes pouvant être mises en place pour faciliter l'utilisation de vidéos pour coter la grille de la communication sociale. Les analyses qualitatives ont permis d'extraire les trois thèmes suivants : les procédures de captation vidéo, l'utilisation de vidéos en deuxième option, connaître l'enfant antérieurement à l'évaluation.

Le premier thème concernait les procédures de captation vidéo. Deux évaluatrices ont émis des commentaires en lien avec la longueur des extraits vidéos. Notamment, Édith mentionne :

Il faudrait avoir des extraits plus longs, lors de périodes que l'éducatrice considère comme représentatives du comportement habituel de l'enfant, sans les découper en extraits selon les éléments à évaluer (sans doublon), pour pouvoir apprécier le niveau de l'enfant dans un contexte plus proche de ce qui serait fait en présence.

Une évaluatrice a fait des remarques en lien avec l'amélioration de la qualité sonore des vidéos. À ce sujet, elle propose : « Idéalement, il faudrait que l'enfant porte un micro-cravate pour améliorer l'enregistrement ou utiliser un micro branché à la caméra de meilleure qualité que celui intégré. » (Édith). Une évaluatrice suggère de dédier la vidéo à l'évaluation d'un enfant à la fois.

Elle recommande : « l'utilisation [de vidéos] sous certaines conditions : cibler un enfant à la fois par captation vidéo, préparer des activités ou un environnement qui permettra d'évaluer plusieurs habiletés de la grille de communication sociale » (Daphnée).

Les résultats indiquent deux autres thèmes soulevés comme conditions gagnantes. Le premier concerne l'utilisation de vidéos pour coter la grille en deuxième option. Édith suggère d'utiliser les vidéos « seulement si autrement il ne serait pas possible de procéder à l'évaluation ». Le deuxième concerne l'importance de connaître l'enfant antérieurement à l'évaluation. À ce sujet, Béatrice écrit : « Je recommanderais l'utilisation des vidéos pour une cotation, mais je pense que la personne qui évalue doit quand même connaître au minimum l'enfant en contexte réel. »

Discussion

Le besoin de plus en plus criant d'avoir accès à des évaluations à distance a été mis en lumière par divers auteurs (Bagnato *et al.*, 2023; Bagnato *et al.*, 2024; OPPQ, 2020b). Cette étude visait à contribuer à explorer la fidélité interjuges et la validité sociale du protocole d'évaluation du domaine de la communication sociale de l'ÉIS-3, lorsque la cotation est réalisée à l'aide de vidéos. La présente section s'intéresse à l'interprétation des résultats, qui seront discutés à la lumière des connaissances scientifiques actuelles sur le sujet et des études antérieures sur l'une ou l'autre des versions de l'AEPS®. L'implication pour la psychoéducation ainsi que les limites de l'étude seront également évoquées.

Fidélité interjuges

L'étude actuelle évaluait la fidélité interjuges des cotations de trois évaluatrices lorsque la grille de la communication sociale est cotée à l'aide de vidéos. Les questions de recherche s'attardaient au taux d'accord 1) global, 2) de chaque catégorie de réponse, 3) de chaque groupe d'enfants et 4) de chaque item de la grille.

Premièrement, le Kappa de Fleiss a été utilisé pour calculer le taux d'accord global entre trois évaluatrices indépendantes. Les résultats révèlent un accord substantiel et significatif entre les évaluatrices : les évaluatrices peuvent avoir des réponses similaires en utilisant des vidéos pour coter la grille de la communication sociale. Ces résultats sont comparables, bien que plus faibles, à ceux d'autres études (Bailey et Bricker, 1986; Bricker *et al.*, 1990; Hsia, 1993). Bailey et Bricker (1986) et Bricker *et al.* (1990) ont employé l'analyse de corrélation de Pearson pour évaluer le degré d'association entre les scores de deux personnes évaluatrices indépendantes. Les résultats de Bricker *et al.* (1990), dont la collecte de donnée a été effectuée par vidéo et en personne révèlent une association significative, que les auteurs qualifient de substantielle ($r = 0,92, p < 0,001$), entre le score des personnes évaluatrices pour le domaine de la communication sociale de l'EPS-I. Ceux de Bailey et Bricker (1986) ayant utilisé une collecte de donnée en personne mettent en lumière une association des scores des personnes évaluatrices, qualifiée d'élidée ($r = 0,85, p < 0,001$) pour le domaine de la communication de l'EPS-I. De son côté, Hsia (1993) a utilisé le pourcentage d'accord et des enregistrements vidéos pour évaluer l'accord

entre les personnes évaluatrices. Ces résultats indiquent un pourcentage d'accord qualifié d'excellent (0,90) entre les scores des personnes évaluatrices.

Les degrés d'accord plus faibles de la présente étude peuvent s'expliquer par la méthode utilisée qui différait sur le plan de la formation des personnes évaluatrices, de l'utilisation d'activités d'évaluation, et de l'analyse utilisée pour calculer le taux d'accord. En ce qui a trait à la formation des personnes évaluatrices, celle offerte dans les études de Hsia (1993) et Bricker *et al.* (1990) était plus longue, allant de 10 heures (Hsia, 1993) à deux rencontres par semaine pendant cinq semaines pour réviser le test et une pratique de la cotation du test pendant sept semaines afin d'obtenir un pourcentage d'accord entre eux de 80 % (Bricker *et al.*, 1990). La formation de 3 heures donnée aux évaluatrices de la présente étude a pu être insuffisante pour s'assurer d'avoir une compréhension approfondie de l'outil. D'ailleurs, selon les travaux de Dionne *et al.* (2015) sur l'implantation de l'ÉIS, l'appropriation de ce programme peut être longue. De plus, les évaluatrices de l'étude actuelle avaient peu ou pas d'expérience avec la grille d'évaluation de la communication sociale et l'utilisation du programme en général avant leur participation. Il demeure que l'étude de Grisham *et al.* (2021) tend à montrer qu'une courte formation combinée à l'expérience des personnes évaluatrices peut mener à des résultats de fidélité interjuges adéquats, ce qui rejoue les résultats de la présente étude.

Pour ce qui est de l'utilisation d'activités d'évaluation, la présente étude utilisait des vidéos du quotidien (routine, jeu) en service de garde et non des activités d'évaluation proprement dites. Or, les études de Bricker *et al.* (1990) et Hsia (1993) ont utilisé des activités d'évaluation spécifiquement dédiées à l'évaluation des items de la grille. Ainsi, la non-utilisation d'activités d'évaluation lors de la présente étude pourrait expliquer l'obtention de résultats plus faibles. En effet, la présence d'activités d'évaluation permet de s'assurer que l'enfant ait des occasions de démontrer l'habileté évaluée.

Enfin, le degré d'accord interjuges, légèrement plus faible de la présente étude, peut aussi s'expliquer par le choix de l'analyse statistique utilisée. En effet, le calcul du pourcentage

d'accord de l'étude de Hsia (1993) ne tient pas compte de l'effet du hasard, contrairement au Kappa de Fleiss utilisé dans la présente étude (Gisev *et al.*, 2013).

Deuxièmement, la fidélité interjuges a été également examinée en calculant le taux d'accord entre les évaluatrices pour chacune des catégories de réponse. Les résultats sont tous significatifs et indiquent des degrés d'accord substantiels ou excellents avec des taux d'accord plus élevés pour les cotes « 0 » (absence de l'habileté) et « 2 » (présence de l'habileté), la catégorie de réponse « 1 » (habileté partiellement acquise) obtenant le plus faible taux d'accord ($k_f = 0,62, p < 0,001$). Ces résultats semblent indiquer qu'il est plus difficile d'obtenir un accord pour une habileté jugée partiellement acquise.

Ces résultats semblent légèrement plus faibles que ceux de Bailey et Bricker (1986) et de Hsia (1993). Ces auteurs ont utilisé une cotation à deux points (absence/présence d'habileté) pour évaluer la fidélité interjuges. Les taux d'accord plus faibles de la présente étude peuvent s'expliquer par la cotation à trois points (non acquise/partiellement acquise/acquise) utilisée dans le présent projet qui a pu avoir l'effet de diminuer le taux d'accord entre les personnes évaluatrices. D'ailleurs, Noh (2005) suggère que la cotation à trois points induit davantage de désaccord que la cotation à deux points, puisqu'il y a davantage de variation pour la cotation à trois points.

Troisièmement, le taux d'accord pour chacun des groupes a été évalué. À notre connaissance, aucune étude ne s'est attardée à examiner la fidélité interjuges par groupe d'enfants. Les résultats sont tous significatifs et indiquent un excellent accord pour le groupe C et des accords substantiels pour les autres groupes : A, B et D. Les items différaient selon le groupe évalué à l'exception des groupes C et D où les mêmes items étaient évalués. Pour ces deux groupes (C et D), les enfants évalués étaient de la même tranche d'âge, à savoir des enfants fréquentant les groupes de 4 à 5 ans du service de garde. Ils ont respectivement les taux d'accord les plus élevés et les plus faibles. Les enfants du groupe D apparaissaient plus bruyants et plus agités dans les captations, ce groupe affiche le taux d'accord le plus faible des quatre groupes

évalués. De plus, la qualité sonore des montages vidéos du groupe D était moindre que celle des autres groupes. Le groupe C apparaissait plus calme et le taux d'accord est le plus élevé. L'analyse des commentaires des évaluatrices indique la présence d'hésitations sur la cote à allouer à l'enfant en raison du bruit ambiant et de la difficulté à voir quel enfant parlait dans la vidéo (enfant de dos). Les évaluatrices ont également noté une difficulté de cotation liée à la compréhension de la prononciation des enfants dans les groupes A et B seulement.

Ces résultats suggèrent que la qualité sonore et visuelle des vidéos peut influencer le taux d'accord des personnes évaluatrices, ce qui est cohérent avec les résultats de Coggins *et al.* (2020) qui mettent en lumière que les difficultés techniques sur le plan sonore et visuel sont des défis en télépratique. D'autre part, les résultats plus élevés du groupe C peuvent s'expliquer par la meilleure qualité sonore de la vidéo combinée à une meilleure compréhension de la prononciation des enfants de ce groupe dû à leur âge ($M = 58$ mois). Les groupes A et B ont tous deux une moyenne d'âge en deçà de 3 ans. Comme le rapporte Levey (2024a), vers l'âge de 3 ans, le langage commence à être plus facile à comprendre. Ce dernier élément a aussi été relevé dans le questionnaire d'évaluation de la validité sociale comme un inconvénient.

Finalement, le taux d'accord interjuges a été calculé pour chaque item de la grille d'évaluation. Les résultats indiquent des degrés d'accord significatifs et qualifiés d'excellents ou de substantiels pour 13 items de la grille. Les trois items ayant les degrés d'accord les plus élevés sont B3.3, B4 et D2.1. Puis, sept items ont des degrés d'accords qualifiés de pauvre (B3, B3.1, C4, D3, D3.3, D3.4, D3.5). Les items B3, C4, D3.4 et D3.5 ont les degrés d'accord les plus faibles et sont non significatifs. Un taux d'accord non significatif signifie que le taux d'accord entre les scores des personnes évaluatrices n'est pas différent de celui attendu du hasard (Fortin et Gagnon, 2022).

Les taux d'accord qualifiés d'excellents peuvent s'expliquer par l'observabilité et la précision des critères à évaluer. L'item B3.3 « Exécute, à l'aide d'indices, une consigne comportant une étape » et l'item D2.1 « Pose des questions pour obtenir des informations » sont

deux items demandant peu d'inférence pour pouvoir être observé. Par ailleurs, l'item B4 « Répond à des questions de compréhension liées à “pourquoi”, “comment” et “quand” » a aussi obtenu des taux d'accord qualifiés d'excellents. Les vidéos contenaient peu ou pas d'occasions de répondre à ce type de questions, ce qui a pu faciliter la cotation de l'item et expliquer les taux d'accord élevés. En fait, l'absence d'occasion étant observable facilement, une cote de 0 était alors donnée à l'item évalué.

À contrario, les critères et les items moins précis et contenant plusieurs éléments à prendre en compte pour être évalués ont obtenu des taux d'accord plus faibles. Par exemple, l'item B3 « Exécute sans aucun indice, une consigne comportant plusieurs étapes » et l'item B3.1 « Exécute, à l'aide d'indices, une consigne comportant plusieurs étapes » contiennent tous les deux plusieurs éléments. À titre d'exemple, voici le critère de l'item B3 :

L'enfant accomplit l'action motrice appropriée en réponse à une consigne comportant plusieurs étapes qui n'a pas de lien direct avec le contexte immédiat. Les consignes ne doivent pas porter sur des éléments, des actions ou des personnes présentes dans l'environnement ou qui se produisent dans des contextes familiers ou habituels. (Bricker et Johnson, 2023, p. 216)

Ce critère comporte plusieurs éléments pouvant influencer l'observation de l'habileté. La personne évaluatrice doit d'abord comprendre ou définir ce qu'est un indice et une consigne à plusieurs étapes. Ensuite, ce critère demande que la personne évaluatrice connaisse le contexte habituel de l'enfant, ce qui n'était pas le cas lors de cette étude. Tous ces facteurs ont pu contribuer à augmenter les désaccords et engendrer des taux d'accord plus faibles. D'ailleurs, les résultats de plusieurs auteurs relèvent que les items demandant plus de déduction pour être cotés ont des taux d'accord plus faibles (Bergeron, 2017; Hsia, 1993; Lemire *et al.*, 2015; Noh, 2005).

Les taux d'accord plus faibles entre les évaluatrices peuvent également s'expliquer par leur domaine professionnel. Les évaluatrices provenaient de deux domaines, soit la psychoéducation et l'orthophonie. Dans leur étude, Dionne *et al.* (2015) mettent en lumière que le domaine de la communication sociale du programme ÉIS est complexe à apprécier. Le champ d'expertise des orthophonistes, entre autres sur le plan du langage et de la communication,

permet une meilleure compréhension des différents éléments à observer et peut amener à analyser de manière différente les observations. Les items D3 « Utilise des règles de conversation lors de communications avec les autres », D3.3 « Répond aux sujets de conversation amorcés par autrui », D3.4 « Joue tour à tour les rôles du locuteur et de l'interlocuteur dans une conversation avec les autres » et D3.5 « Répond à des questions des autres » sont tous des éléments en lien avec la pragmatique du langage (Airenti, 2017) et ayant un faible taux d'accord. L'évaluation de la pragmatique demande de poser un jugement sur l'adéquation d'un comportement dans un contexte social donné, ce qui laisse beaucoup de place à la subjectivité (Dionne *et al.*, 2024). La pragmatique du langage est reconnue pour être un domaine difficile à évaluer, et ce, même au sein d'un domaine professionnel commun tel que les orthophonistes (Adams, 2002; Dionne *et al.*, 2024). Les différents domaines d'expertise des évaluatrices ont pu augmenter le taux de désaccord entre les évaluatrices pour certains items.

Validité sociale

Les résultats de la présente étude tendent à montrer que l'utilisation de vidéos pour coter la grille d'évaluation de la communication sociale comporte des avantages, des inconvénients et que des conditions gagneraient à être mises en place pour faciliter l'utilisation de vidéos.

Les résultats portant sur les avantages concernent la facilité de cotation, la qualité de l'évaluation, la possibilité d'une intervention ajustée aux besoins de l'enfant, puis l'accès aux habiletés de l'enfant à même les interactions dans son environnement physique et social habituel. En ce qui a trait à la facilité de cotation, Noh (2005) a aussi évoqué cet avantage. Selon son étude, les vidéos permettent d'être revisionnées, ce qui pourrait faciliter la précision de la cote allouée par les personnes évaluatrices. Ensuite, les résultats de la présente étude suggèrent que les vidéos permettent une meilleure qualité de l'évaluation en offrant la possibilité aux personnes évaluatrices d'être plus concentrées lors de l'évaluation et d'avoir un sentiment de confiance sur la cote allouée. Ces propos rejoignent ceux de Ouss et Khun-Franck (2021) qui soutiennent que l'évaluation à l'aide de support technologique faciliterait le niveau d'attention de la personne évaluatrice. Puis, les résultats de l'étude actuelle suggèrent que les vidéos donnent accès aux

habiletés de l'enfant à même les interactions dans son environnement physique et social habituel. Deux autres études rapportent que la télépratique permet d'accéder à l'environnement naturel de l'enfant (Hines *et al.*, 2019; Ouss et Khun-Franck, 2021). Finalement, les résultats de cette étude indiquent que l'évaluation de la grille de la communication sociale à l'aide de vidéos est pertinente pour octroyer une intervention ajustée au besoin de l'enfant. Plus précisément, les évaluatrices ont mentionné la possibilité de suivre le progrès de l'enfant et de planifier des activités visant le soutien développemental. Ces propos se rapprochent de ceux de l'étude de Bagnato *et al.* (2024) qui stipule que plusieurs moyens technologiques tels que les vidéos permettent de suivre les progrès de l'enfant et sont des moyens socialement valides de le faire. Pour leur part, Gao et Grisham-Brown (2011) ont étudié l'évaluation authentique et relevé que ce type d'évaluation est utile pour clarifier l'enseignement à procurer aux enfants.

De leur côté, les résultats portant sur les inconvénients soulèvent, entre autres, la faible qualité sonore et visuelle des extraits vidéos ainsi que le nombre et la durée limités des extraits vidéos. D'abord, les problèmes techniques en télépratique (dont le niveau de bruit) sont soulevés comme un inconvénient dans plusieurs études (Ashburner *et al.*, 2016; Coggins *et al.*, 2020; Hines *et al.*, 2019; Neely *et al.*, 2017). Ensuite, les résultats mettent en lumière que le nombre et la durée limités des extraits vidéos sont des inconvénients à l'utilisation de vidéos pour la cotation de la grille de la communication sociale. D'ailleurs, l'évaluation d'un échantillon de langage n'est qu'une infime partie des productions de l'enfant (Tomasello et Stahl, 2004). Comme le mentionnent de Weck et Marro (2010), il importe d'utiliser un échantillon de langage représentatif des capacités habituelles de l'enfant pour bien effectuer l'évaluation de ce domaine développemental. Pour ce faire, il importe d'avoir accès à un échantillon des productions langagières de l'enfant qui soit assez important (Rondal, 2000). Les extraits vidéos courts et limités ont pu rendre l'évaluation plus difficile ou ne refléter qu'une partie des capacités réelles de l'enfant. Malgré ces inconvénients, l'utilisation de vidéos pour coter la grille d'évaluation de la communication sociale est une avenue à considérer pour les professionnels de la psychoéducation qui œuvrent en petite enfance.

Implication pour la psychoéducation

L'évaluation est une étape importante du processus clinique en psychoéducation.

Certaines évaluations sont réservées à la pratique psychoéducative dont l'évaluation d'« un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement dans le but de déterminer des services de réadaptation et d'adaptation répondant à ses besoins » (OPPQ, 2020a, p. 4). Différentes méthodes, dont l'observation ou l'utilisation d'outils d'évaluation, peuvent permettre de recueillir les données essentielles à l'évaluation. L'ÉIS-3 est un outil d'évaluation authentique recommandé par l'OPPQ (2020a) permettant d'évaluer cette clientèle.

Le contexte de la pandémie COVID-19 a mis en évidence le besoin de recourir au service de télépratique entre autres dans le domaine de la psychoéducation. En réponse à ce besoin, l'OPPQ (2020b) a émis des balises et recommandations concernant l'évaluation de l'enfant à distance. Ainsi, l'utilisation de brèves séquences vidéos de l'enfant dans différents contextes de son environnement naturel (tel que les routines quotidiennes) et l'utilisation d'observations permettant d'avoir accès à un profil développemental complet en font partie. En ce sens, les résultats de cette étude ont permis de ressortir plusieurs avantages liés à l'utilisation de vidéos pour coter la grille de la communication sociale. Notamment, la possibilité d'avoir accès aux habiletés de l'enfant à même ses interactions dans son environnement naturel et la possibilité d'offrir une intervention ajustée aux besoins de l'enfant. Ces avantages sont directement en lien avec les lignes directrices sur l'évaluation de l'enfant présentant des indices de retard de développement, émises par l'OPPQ. Ces orientations stipulent l'importance que l'évaluation prenne « appui sur l'observation de l'enfant en interaction avec ses environnements » (OPPQ, 2020a, p. 4). L'évaluation doit permettre d'avoir un portrait des capacités et des difficultés d'adaptation en vue de mettre en place un soutien développemental adéquat (OPPQ, 2020a). Par conséquent, les résultats de cette étude s'inscrivent en cohérence avec les bonnes pratiques psychoéducatives.

Ensuite, l'Office des professions du Québec (2021) précise l'importance de choisir des instruments d'évaluation soutenus par des preuves de validité. Plusieurs études tendent à montrer que l'ÉIS-3 détient des qualités psychométriques adéquates (Bergeron, 2017; Braconnier, 2020; Dubé, 2019; Guilbert, 2019; Lemire *et al.*, 2014, 2015). Toutefois, à notre connaissance, le domaine de la communication sociale de l'ÉIS-3 n'a fait l'objet d'aucune étude à ce jour. De plus, cet instrument n'a pas été conçu spécifiquement pour être utilisé avec une modalité à distance. Cette étude semble donc la première à évaluer la fidélité interjuges et la validité sociale lorsque la cotation de l'outil est faite à l'aide de vidéos.

Or, l'ajustement d'outils d'évaluation au mode à distance demande une attention particulière afin d'en préserver leur validité (OPPQ, 2020b). Les résultats de la présente recherche mettent en lumière les avantages, les inconvénients et les conditions gagnantes pouvant être mis en place lors de la cotation du protocole d'évaluation de la communication sociale de l'ÉIS-3 à distance. À titre d'exemple, le niveau de bruit a été noté comme un défi pour la cotation avec cette modalité d'évaluation. Ainsi, l'utilisation de micro de meilleure qualité lors de la captation vidéo pourrait faciliter la cotation du protocole d'évaluation de l'ÉIS-3 à l'aide de vidéos. Ce type d'informations est particulièrement pertinent pour planifier l'évaluation à distance adéquatement.

Somme toute, cette étude contribue à augmenter les connaissances sur la fidélité et la validité du protocole d'évaluation de la communication sociale de l'ÉIS-3 lorsque la cotation s'effectue par vidéos. Ainsi, elle peut permettre d'actualiser des pratiques recommandées en psychoéducation par l'évolution des connaissances sur une nouvelle modalité d'utilisation de l'outil.

Limites de l'étude

Cette étude comporte certaines limites qu'il importe de mentionner. Le type de recherche exploratoire amène certaines limites sur le plan de la représentativité de l'échantillon d'évaluatrices, de la nature des données utilisées et de l'utilisation d'outils non validés pour

évaluer la validité sociale. Premièrement, la taille de l'échantillon amène une difficulté à généraliser les résultats. Ensuite, l'échantillon est hétérogène tant sur le plan du nombre d'années d'expérience de travail des évaluatrices que sur leur connaissance antérieure de l'ÉIS-3. Il demeure que l'échantillon majoritairement féminin s'approche de la population réelle compte tenu du haut taux de femmes occupant ce type d'emplois. En effet, le domaine de l'éducation à l'enfance compte 96,3 % de femmes (Gouvernement du Québec, 2024b), celui de l'enseignement, 86,4 % (Gouvernement du Québec, 2024c) et celui de l'audiologie/orthophonie, 96,5 % (Gouvernement du Québec, 2024a).

Deuxièmement, des données secondaires n'ayant pas été initialement collectées pour l'évaluation à l'aide de l'ÉIS-3 ont été utilisées. De ce fait, certaines séquences vidéos utilisées contenaient un niveau de bruit élevé amenant des difficultés de cotation, ce qui a pu influencer le niveau d'accord entre les évaluatrices. De plus, aucune activité d'évaluation n'avait été mise en place lors de la captation vidéo. La planification d'un scénario d'activités aurait permis de s'assurer que les enfants aient les occasions nécessaires pour démontrer l'habileté évaluée. Aussi, quelques items de la grille n'ont pas été évalués en raison de la tranche d'âge disponible dans ces vidéos. Évaluer l'entièreté des items pourrait amener un portrait plus complet de l'accord entre les personnes évaluatrices pour le protocole d'évaluation de la communication sociale. Malgré cette limite, le taux d'accord a été calculé pour la majorité des items, ce qui a permis de cibler certains atouts et certains défis liés à la cotation, dont la difficulté à évaluer les éléments de la pragmatique du langage.

Troisièmement, le volet de la validité sociale implique un questionnaire maison non validé. Ce questionnaire était structuré afin de recueillir les avantages et les inconvénients de l'évaluation du protocole de la communication sociale à l'aide de vidéos. L'utilisation d'entrevues aurait pu permettre une compréhension plus large de la perception des évaluatrices quant à la validité sociale de cette nouvelle modalité pour coter la grille de la communication sociale. Pour ces raisons, il importe d'examiner les résultats avec prudence. Toutefois, l'analyse des résultats du volet validité sociale a permis d'acquérir une compréhension plus approfondie de

la qualité des scores des évaluatrices au volet fidélité interjuges. De ce fait, la contribution de cette étude réside dans l'analyse conjointe des deux volets de recherche (fidélité interjuges, validité sociale).

Conclusion

Le contexte de la pandémie a mis en lumière la nécessité de recourir à la télépratique afin d'assurer le maintien des services, dont l'évaluation psychoéducative (OPPQ, 2020b). Par ailleurs, afin d'avoir un niveau de confiance adéquat envers les résultats d'un instrument de mesure, il importe d'évaluer les qualités psychométriques tant sur le plan de la fidélité que de la validité. D'abord, l'évaluation de la fidélité assure la précision des résultats obtenus dans un contexte particulier (Fortin et Gagnon, 2022). Puis, la validité sociale permet de sonder les personnes utilisatrices de l'instrument et éventuellement corriger certaines procédures afin de s'assurer que l'instrument sera utilisé (Schaeffer et Clément, 2010). À notre connaissance, aucune étude ne s'est attardée spécifiquement aux qualités psychométriques du domaine de la communication sociale de l'ÉIS-3. Cette étude semble la première évaluant les qualités psychométriques sur le plan de la fidélité et de la validité sociale de ce domaine lorsque la cotation s'effectue à l'aide de vidéos. Elle amène des sources de preuves de la concordance des scores des personnes évaluatrices selon cette modalité d'évaluation.

De manière générale, les taux d'accord de cette étude sont adéquats. La constance entre les scores de deux personnes cotant le protocole d'évaluation du domaine de la communication sociale à l'aide de vidéos est qualifiée de substantielle, ce qui sous-entend que différents évaluateurs peuvent évaluer les items de cet outil avec une constance considérable. L'évaluation de la validité sociale a mis en lumière des avantages (la facilité de cotation, la qualité de l'évaluation, l'intervention ajustée aux besoins de l'enfant et l'accès aux habiletés de l'enfant à même les interactions dans son environnement physique et social habituel), des inconvénients (la qualité de la vidéo sur le plan sonore et visuel, le nombre et la durée limités des extraits vidéos et la compréhension du langage de l'enfant) ainsi que des conditions gagnantes pouvant être mises en place (les procédures de captation vidéo, l'utilisation de vidéos en deuxième option, connaître l'enfant antérieurement à l'évaluation).

Ces résultats s'avèrent intéressants, entre autres, pour la pratique psychoéducative. Ainsi, il serait pertinent de poursuivre les recherches afin de renforcer les preuves soutenant les qualités psychométriques de l'utilisation de vidéos pour coter la grille de la communication sociale. Ces

recherches pourraient prendre en compte les résultats du présent projet, entre autres, pour améliorer les procédures de captation vidéo. Par exemple, par l'utilisation d'un micro de meilleure qualité et par la planification d'activités spécifiquement dédiées à l'évaluation. Ensuite, avoir un échantillon de personnes évaluatrices ayant une connaissance des enfants antérieure à l'évaluation pourrait être pertinent. Enfin, effectuer une évaluation de l'enfant en direct et par visionnement de vidéos pourrait permettre de comparer ces deux méthodes et de mieux appréhender les conditions d'utilisation de l'évaluation à l'aide de vidéos.

Somme toute, l'utilisation de vidéos pour remplir la grille de la communication sociale semble une avenue prometteuse. Cette étude apporte un éclairage nouveau sur l'évaluation à distance à l'aide de l'ÉIS-3. Elle soutient la fiabilité des résultats du protocole d'évaluation de la communication sociale de l'ÉIS-3 lorsqu'il est coté à l'aide de vidéos. De plus, cette recherche fournit des orientations pertinentes visant l'amélioration des procédures pour le contexte de cotation par vidéos. Elle met en évidence la pertinence de continuer l'accumulation de preuves soutenant la validation de l'ÉIS-3, particulièrement dans un contexte d'évaluation à distance. Or, une des activités réservées aux professionnels de la psychoéducation est l'évaluation d'« un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement dans le but de déterminer des services de réadaptation et d'adaptation répondant à ses besoins » (OPPQ, 2020a, p. 4). Pouvoir utiliser une modalité d'évaluation à distance avec confiance vient ainsi bonifier le coffre à outils des professionnels en psychoéducation.

Références

Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973-987. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226>

Ahmed, S. T. S. et Pwar, S. V. (2018). Communicative competence in english as a foreign language: Its meaning and the pedagogical considerations for its development. *The Creative Launcher*, 2(6), 267-277. <https://doi.org/10.53032/tcl.2018.2.6.41>

Airenti, G. (2017). Pragmatic development. Dans L. Cumming (dir.), *Research in clinical pragmatics* (p. 3-28). Springer.

American Educational Research Association, American Psychological Association, Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing et National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

American Psychological Association, American Educational Research Association et National Council on Measurements Used in Education. (1954). Technical recommendations for psychological tests and diagnostic techniques. *Psychological Bulletin*, 51(2, Pt.2), 1-38. <https://doi.org/10.1037/h0053479>

André, N., Loyer, N. et Laurencelle, L. (2015). La validité psychométrique : un regard global sur le concept centenaire, sa genèse, ses avatars. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(3), 125-148. <https://doi.org/10.7202/1036330ar>

Ashburner, J., Vickerstaff, S., Beetge, J. et Copley, J. (2016). Remote versus face-to-face delivery of early intervention programs for children with autism spectrum disorders: Perceptions of rural families and service providers. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.11.011>

Bagnato, S. J., Goins, D. D., Pretti-Frontczak, K. et Neisworth, J. T. (2014). Authentic assessment as "best practice" for early childhood intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(2), 116-127. <https://doi.org/10.1177/0271121414523652>

Bagnato, S. J., Macy, M., Dionne, C., Smith, N., Brock, J. R., Larson, T. K., Londono, M., Fevola, A., Bruder, M. B. et Cranmer, J. (2023). Authentic assessment for early childhood intervention: In-Vivo and virtual practices for interdisciplinary professionals. *Perspectives on Early Childhood Psychology Education*, 8(1), 41-72.

Bagnato, S. J., Macy, M., Smith, N., Dionne, C., Bruder, M. B., Londono, M., Robinson Brock, J., Fevola, A. et Larson, T. (2024). LINK Virtual forum on authentic assessment for early childhood intervention: Interdisciplinary and international consensus. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 8(1). <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1026>

- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T. et Petti-Frontczak, K. (2010). *LINKing authentic assessment and early childhood intervention: Best measures for best practice* (2^e éd.). Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Bailey, E. J. et Bricker, D. (1986). A psychometric study of a criterion-referenced assessment instrument designed for infants and young children. *Journal of the Division for Early Childhood, 10*(2), 124-134. <https://doi.org/10.1177/105381518601000204>
- Barton, E., Meadan-Kaplansky, h. et Ledford, J. R. (2018). Indepent variables, fidelity, and social validity. Dans J. R. Ledford et D. L. Gast (dir.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (3^e éd.). Taylor and Francis Group.
- Bassano, D. (2007). Émergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes. Dans E. Demont et M. N. Metz-Lutz (dir.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (p. 13-46). Solal.
- Bassano, D., Labrell, F. et Bonnet, P. (2020). Le développement du langage de production en français (DLPF) entre 18 et 42 mois : une synthèse. *Enfance, 2*(2), 151-174. <https://doi.org/10.3917/enf2.202.0151>
- Bastier, C. (2019). Présentation. Dans *Faciliter la communication et le développement sensoriel des personnes avec autisme* (p. 27-30). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.basti.2019.01.0031>
- Beaudoin, I. et Mélançon, J. (2019, printemps). Le langage à la maternelle: des manifestations riches à recueillir au quotidien. *Revue préscolaire, 57*(2), 6-9. <https://formepresco.uqar.ca/wp-content/uploads/2022/06/Beaudoin-et-Melancon-2019.pdf>
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M. et Klann-Delius, G. (2012, juin). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion, 12*(3), 503-514. <https://doi.org/10.1037/a0026320>
- Bergeron-Gaudin, M.-E., Melançon, A. et Sow, M. (2022). *Favoriser le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans: quelques principes illustrés pour guider l'action*. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/publications/3237>
- Bergeron, C. (2017). *Fidélité interjuges du domaine de la motricité fine du programme évaluation intervention suivi (EIS)* [Essai, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8014/1/031624589.pdf>
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. et CATALISE consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PloS One, 11*(7), 1-26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>

- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. et Catalise-consortium. (2017, Octobre). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Blanc, R. (2013). La thérapie déchange et de développement, une rééducation neurofonctionnelle de la communication sociale. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61(5), 288-294. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.04.006>
- Bouchard, C., Charron, A. et Sylvestre, A. (2019). Des mots pour s'exprimer et entrer dans l'écrit. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contexte éducatifs* (p. 337-371). Presses de l'Université du Québec.
- Braconnier, M.-J. (2020). *Validation des éditions francophones du volet évaluation du programme EIS (évaluation, intervention, suivi) en milieux de garde et de réadaptation* [Mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9591/1/eprint9591.pdf>
- Breault, C., Bélieau, M.-J., Labelle, F., Valade, F. et Trudeau, N. (2019, automne). Le trouble développemental du langage (TDL) : mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie clinique et appliquée*, 3, 64-81. <https://doi.org/10.46278/j.ncacn.20190717>
- Bricker, D. (1993). *Assessment, evaluation, and programming system: Measurement for birth to three years* (1^e éd., vol. 1). Paul H Brookes Publishing Co.
- Bricker, D. (1996). *Assessment, evaluation, and programming system: Curriculum for three to six years* (1^e éd., vol. 4). Paul H Brookes Publishing Co.
- Bricker, D. (2002). *AEPS Assessment evaluation and programming system for infants and children* (2^e éd., vol. 1). Paul H Brookes Publishing Co.
- Bricker, D. (2006). *Programme EIS évaluation, intervention, suivi* (traduit et adapté par C. Dionne, C.-A. Tavarès et C. Rivest; 1^e éd.). Chenelière Éducation. (ouvrage original publié en 2002)
- Bricker, D., Bailey, E. J. et Slentz, K. (1990). Reliability, validity, and utility of the evaluation and programming system: For infants and young children (EPS-I). *Journal of Early Intervention*, 14(2), 147-158. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=08da36716e4186c01d27452956d60639319d80ec>
- Bricker, D., Clifford, J., Yovanoff, P., Pretti-Frontczak, K., Waddell, M., Allen, D. et Hoselton, R. (2008). Eligibility determination using a curriculum-based assessment. *Journal of Early Intervention*, 31(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/1053815108324422>

- Bricker, D., Dionne, C., Grisham, J., Johnson, J. J., Macy, M., Slentz, K. et Waddell, M. (2022). *Assessment, evaluation, and programming system for infants and children* (3^e éd.). Paul H. Brookes Publishing.
- Bricker, D. et Johnson, J. J. (2023). *Programme ÉIS-3: évaluation, intervention et suivi: guide d'utilisation, test et outils* (traduit et adapté par C. Dionne, C. Lemire et A. Paquet; 2^e éd.). Chenelière Éducation. (ouvrage original publié en 2022)
- Bricker, D. et Pretti-Frontczak, K. (1996). *Assessment, evaluation, and programming system: Measurement for three to six years* (vol. 3). Paul H Brookes Publishing Co.
- Bricker, D., Yovanoff, P., Capt, B. et Allen, D. (2003). Use of a curriculum-based measure to corroborate eligibility decisions. *Journal of Early Intervention*, 26(1), 20-30.
<https://doi.org/10.1177/105381510302600102>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J. et Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Carter, S. L. et Wheeler, J. J. (2019). Background of social validity. Dans *The social validity manual: Subjective evaluation of interventions* (2^e éd.). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816004-6.00013-8>
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. et Fey, M. E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 237-255.
https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0105
- Coggins, P., Drolet, A., Marchand, S. et Vachon, G. (2020, avril). *Référentiel de la télépratique: dans le domaine de la santé et des services sociaux*. Centre intégré de santé et de services sociaux de l'Outaouais. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs4065139>
- Common, E. A. et Lane, K. L. (2017). Social validity assessment. Dans *Applied behavior analysis advanced guidebook* (p. 73-92). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-811122-2.00004-8>
- Conseil interprofessionnel du Québec. (2016, 6 octobre). *Télépratique et gestion du dossier numérique en santé et en relations humaines, outil d'aide à la décision*.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4071518>
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N. et Pickles, A. (2018, mars-avril). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 53(2), 237-255. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12338>

- Conway, L. J., Levickis, P. A., Mensah, F., McKean, C., Smith, K. et Reilly, S. (2017). Associations between expressive and receptive language and internalizing and externalizing behaviours in a community-based prospective study of slow-to-talk toddlers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 52(6), 839-853. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12320>
- Cook, D. A. et Beckman, T. J. (2006). Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: Theory and application. *The American Journal of Medicine*, 119(2), 7-16. <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2005.10.036>
- Cook, D. A., Brydges, R., Ginsburg, S. et Hatala, R. (2015). A contemporary approach to validity arguments: A practical guide to Kane's framework. *Medicine Education*, 49(6), 560-575. <https://doi.org/10.1111/medu.12678>
- Cook, D. A. et Lineberry, M. (2016, juin). Consequences validity evidence: Evaluating the impact of educational assessments. *Academic Medicine*, 91(6), 785-795. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001114>
- Cook, D. A., Zendejas, B., Hamstra, S. J., Hatala, R. et Brydges, R. (2014, mai). What counts as validity evidence? Examples and prevalence in a systematic review of simulation-based assessment. *Advances in Health Sciences Education*, 19(2), 233-250. <https://doi.org/10.1007/s10459-013-9458-4>
- Cruz, S., Lifter, K., Barros, C., Vieira, R. et Sampaio, A. (2022). Neural and psychophysiological correlates of social communication development: Evidence from sensory processing, motor, cognitive, language and emotional behavioral milestones across infancy. *Applied Neuropsychology: Child*, 11(2), 158-177. <https://doi.org/10.1080/21622965.2020.1768392>
- Cureton, E. E. (1951). Validity. Dans E. F. Lindquist (dir.), *Educational measurement* (p. 621-694). American Council on Education.
- Dada, S., Flores, C., Bastable, K. et Schlosser, R. W. (2021). The effects of augmentative and alternative communication interventions on the receptive language skills of children with developmental disabilities: A scoping review. *International Journal of Speech Language Pathology*, 23(3), 247-257. <https://doi.org/10.1080/17549507.2020.1797165>
- Davies, S., Janus, M., Duku, E. et Gaskin, A. (2016). Using the early development instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 63-75. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.10.002>
- de Weck, G. et Marro, P. (2010). L'évaluation structurale de la langue. Dans *Les troubles du langage chez l'enfant* (p. 255-282). Elsevier Masson.

Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-facteurs-lies-a-la-reussite-aux-epreuves-obligatoires-de-francais-en-sixieme-annee-du-primaire-un-tour-dhorizon.pdf>

Dionne, C., Chatenoud, C., Boutet, M., Rousseau, M., Rivest, C. et Lemire, C. (2015).
Implantation du programme d'évaluation, d'intervention et de suivi (EIS) dans un milieu inclusif. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 2(2), 74-87.
https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10480/1/LEMIRE_C_113_ED.pdf

Dionne, M., Lamarre, É., Hussain, F. N., Dionne, M., Lamarre, É., Hussain, F. N., Trudeau, N. et Rezzonicco, S. (2024). Outils cliniques pour évaluer les habiletés pragmatiques chez les enfants : perspective d'inclusivité culturelle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 210(2), 215-230. <https://doi.org/10.3917/ela.210.0089>

Division for Early Childhood. (2014, 14 avril). *DEC Recommended practices in early intervention/early childhood special education*.
https://edn.ne.gov/cms/sites/default/files/u1/pdf/DEC_RPs_%204-12-14R.pdf

Downing, S. M. (2003). Validity: On meaningful interpretation of assessment data. *Medecal Education*, 37(9), 830-837. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01594.x>

Doyen, C., Goupil, V., Desailly, E., Oreve, M. J. et Kaye, K. (2019). Télémédecine et troubles du spectre de l'autisme de l'enfant et de l'adolescent : guide théorique et pratique. *Annales médico-psychologiques*, 177(7), 702-709. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2019.04.017>

Dubé, A. C. (2019). *Développer, expérimenter et évaluer un guide visant à mobiliser, accompagner et instruire les pratiques inclusives pour tous les enfants en services de garde éducatifs à l'enfance dans les domaines de la motricité, de la littératie et du développement social* [Mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9063/1/032313107.pdf>

Ducharme, A., Paquette, J. et Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>

Éditeur officiel du Québec. (2017, 8 décembre). *Projet de loi no 143 : loi visant à améliorer la qualité éducative et à favoriser le développement harmonieux des services de garde éducatifs à l'enfance*.
<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2017C31F.PDF>

- Éditeur officiel du Québec. (2021). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/S-4.1.1.pdf>
- Emam. (1999). Benchmarking Kappa: Interrater agreement in software process assessments. *Empirical Software Engineering*, 4. <https://doi.org/info:doi/10.1023/A:1009820201126>
- Fitzpatrick, C., Boers, E. et Pagani, L. S. (2020). Kindergarten readiness, later health, and social costs. *Pediatrics*, 146(6), 1-8. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0978>
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378-382. <https://psycnet.apa.org.biblioproxy.uqtr.ca/fulltext/1972-05083-001.pdf>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondement et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.
- 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). <https://doi.org/10.5539/ies.v4n2p41>
- Gisev, N., Bell, J. S. et Chen, T. F. (2013). Interrater agreement and interrater reliability: Key concepts, approaches, and applications. *Research in Social Administrative Pharmacy*, 9(3), 330-338. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2012.04.004>
- Gouvernement du Québec. (2024a). *Audiologistes et orthophonistes*. <https://www.quebec.ca/emploi/informer-metier-profession/explorer-metiers-professions/31112-audiologistes-et-orthophonistes#riasec>
- Gouvernement du Québec. (2024b). *Éducateurs / éducatrices de la petite enfance*. <https://www.quebec.ca/emploi/informer-metier-profession/explorer-metiers-professions/42202-educateurs-educatrices-de-la-petite-enfance>
- Gouvernement du Québec. (2024c). *Enseignants / enseignantes au primaire et préscolaire*. <https://www.quebec.ca/emploi/informer-metier-profession/explorer-metiers-professions/41221-enseignants-enseignantes-au-primaire-et-prescolaire>
- Gravel, S. et Martin, V. (2016). *À nous de jouer! Le développement moteur de l'enfant, un pilier important du développement global*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs3214738>
- Grisham-Brown, J., Hallam, R. A. et Petti-Frontczak, K. (2008). Preparing Head Start personnel to use a curriculum-based assessment: An innovative practice in the 'age of

- accountability'. *Journal of Early Intervention*, 30(4), 271-281.
<https://doi.org/10.1177/1053815108320689>
- Grisham, J. et Slentz, K. (dir.). (2023a). *Programme ÉIS-3 évaluation, intervention et suivi: curriculum avancé* (traduit et adapté par C. Dionne, A. Paquet et C. Lemire; 2^e éd.). Chenelière Éducation. (ouvrage original publié en 2022)
- Grisham, J. et Slentz, K. (dir.). (2023b). *Programme ÉIS-3 évaluation, intervention et suivi: curriculum débutant* (traduit et adapté par C. Dionne, A. Paquet et C. Lemire; 2^e éd.). Chenelière Éducation. (ouvrage original publié en 2022)
- Grisham, J. et Slentz, K. (dir.). (2023c). *Programme ÉIS-3 évaluation, intervention et suivi: curriculum intermédiaire* (traduit et adapté par C. Dionne, A. Paquet et C. Lemire; 2^e éd.). Chenelière Éducation. (ouvrage original publié en 2022)
- Grisham, J., Waddell, M., Crawford, R. et Toland, M. (2021). Psychometric properties of the assessment, evaluation, and programming system for infants and children—Third edition (AEPS-3). *Journal of Early Intervention*, 43(1), 24-37.
<https://doi.org/10.1177/105381512096735>
- Groleau, A. et Aranibar Zeballos, D. (2022). *Enquête québécoise sur l'accessibilité et de l'utilisation des services de garde au Québec en 2021. Portrait statistique*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-accessibilite-utilisation-services-garde-2021-portrait-statistique.pdf>
- Guilbert, R. (2019). *Fidélité interjuges de trois domaines de la nouvelle édition du programme de l'AEPS/EIS: motricité globale, motricité fine et adaptatif* [Mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9072/1/032312745.pdf>
- Hawkins, R. P. (1991). Is social validity what we are interested in? Argument for functional approach. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 205-213.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279565/pdf/jaba00020-0031.pdf>
- Hilton, H. E. (2017). Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1), 1-18. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1101>
- Hines, M., Bulkeley, K., Dudley, S., Cameron, S. et Lincoln, M. (2019). Delivering quality allied health services to children with complex disability via telepractice: Lessons learned from four case studies. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31(5), 593-609.
<https://doi.org/10.1007/s10882-019-09662-8>
- Hodgson, C. (2021). *Associations entre les difficultés langagières à l'enfance et le développement relationnel à l'adolescence* [Mémoire doctoral, Université Laval].

<https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/9c83a7dd-19a7-4a9e-b69fd437e8b88f40/content>

Horowitz, L., Jansson, L., Ljungberg, T. et Hedenbro, M. (2005). Behavioural patterns of conflict resolution strategies in preschool boys with language impairment in comparison with boys with typical language development. *International Journal of Language Communication Disorders*, 40(4), 431-454. <https://doi.org/10.1080/13682820500071484>

Hsia, T.-H. (1993). *Evaluating the psychometric properties of the assessment, evaluation, and programming system for 3 to 6 years: AEPS test 3 to 6 years (AEPS test)* [Thèse de doctorat, Université de l'Orégon].
<https://www.proquest.com/docview/304070379/362DCDB57B444CC5PQ/1?accountid=14725&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>

Institut de la statistique du Québec. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives.* Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>

Institut de la statistique du Québec. (2020). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM).* Institut de la statistique du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/eqdem/>

Intissar, S. et Rabeb, C. (2015). Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d'analyse : la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d'analyse qualitative de Miles et Huberman et l'analyse thématique de Paillé et Muccielli, une revue de la littérature. *Revue francophone internationale de recherche infirmière*, 1(3), 161-168. <https://doi.org/10.1016/j.refiri.2015.07.002>

Johnson, J. J. et Macey, M. (2019). An introduction to the AEPS-3 and result of field test study. *Education and New Developments*, 1(013), 978-989.
<https://doi.org/10.36315/2019v1end013>

Justice, L. M., Jiang, H. et Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>

Kabashi, L., Grisham, J. et Bahtiri, S. (2023). Content validity of the AEPS-3 in Kosovo. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 30(2), 35-51.
<https://doi.org/10.18848/2327-7939/CGP/v30i02/35-51>

Kane, M. et Brindgeman, B. (2017). Research on validity theory and practice at ETS. Dans E. R. Bennett et M. von Davier (dir.), *Advancing human assessment: The methodological, psychological and policy contributions of ETS* (p. 489-552). Springer Open.

Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>

Kern, S. (2019). Introduction. Dans S. Kern (dir.), *Le développement du langage chez l'enfant: théorie, clinique, pratique* (p. 7-12). De Boeck supérieur.

Koo, T. K. et Li, M. Y. (2016, juin). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>

Langbecker, D., Snoswell, C. L., Smith, A. C., Verboom, J. et Caffery, L. J. (2020). Long-term effects of childhood speech and language disorders: A scoping review. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.801>

Le Normand, M.-T. (2019). Les prérequis du langage. Dans S. Kern (dir.), *Le développement du langage chez l'enfant: théorie, clinique, pratique* (p. 53-66). De Boeck Supérieur.

Lemire, C. (2013). *Fidélité et validité de contenu des nouveaux domaines du programmes EIS évaluation intervention suivi (EIS): littératie et numération* [Mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7312/1/030619132.pdf>

Lemire, C. (2020). *Fidélité d'implantation de l'activity-based intervention (ABI) en milieu de garde* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9489/1/eprint9489.pdf>

Lemire, C., Dionne, C. et McKinnon, S. (2014). Validité de contenu du nouveau domaine de la littératie de l'AEPS®/EIS. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 116-130. <https://doi.org/10.7202/1028217ar>

Lemire, C., Dionne, C. et McKinnon, S. (2015). Accord interjuges des nouveaux domaines, la littératie et la numération, de l'AEPS/EIS. *Revue de psychoéducation*, 44(1), 63-81. <https://doi.org/10.7202/1039271ar>

Levey, S. (2024a). Infant and toddler language development. Dans *Introduction to language development*, (3^e éd., p. 83-127). Plural Publishing, Inc.

Levey, S. (2024b). An introduction to language acquisition. Dans *Introduction to language development* (3^e éd., p. 1-35). Plural Publishing inc.

Levey, S. (2024c). Preschool language development. Dans *Introduction to language development* (3^e éd., p. 137-166). Plural Publishing inc.

Liendle, M. (2012). Vulnérabilité. Dans Monique Formarier éd. (dir.), *Les concepts en sciences infirmières* (p. 304-306). Association de Recherche en Soins Infirmiers. <https://doi.org/10.3917/arsi.forma.2012.01.0304>

- Linder, T., Coleman, J. et Miller, C. (2020). *Virtual transdisciplinary play-based assessment-2: Responding to COVID-19.* https://www.dec-sped.org/_files/ugd/95f212_72f01417dcb4404bbdbe7f9078f87bb3.pdf
- Macy, M., Bricker, D., Dionne, C., Grisham-Brown, J., Johnson, J., Slentz, K., Waddell, M., Behm, M. et Shrestha, H. (2015). Content validity analyses of qualitative feedback on the revised Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS) Test. *Journal of Intellectual Disability -Diagnosis and Treatment*, 3, 177-186. <https://www.lifescienceglobal.com/pms/index.php/jiddt/article/view/3524/2062>
- Macy, M., Pool, J., Chen, C.-I., Rusiana, T.-A. et Sawyer, M. (2021). A preliminary examination of a kindergarten school readiness assessment. *Early Childhood Education Journal*, 50(6), 1035-1046. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01237-7>
- Menting, B., van Lier, P. A. C. et Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 72-79. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02279.x>
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de la Famille. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec: une vision partagée pour des interventions concertées*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf>
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance: programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Les publications du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille. (2021a). *Plan stratégique 2019-2023*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique_2019-2023.pdf
- Ministère de la Famille. (2021b). *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/Campagnes/Valorisation_educatrice/MFA_Réferentiel-competences-éducateurs-enfance.pdf
- Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., Hong, E. R. et Hagan-Burke, S. (2017). Fidelity outcomes for autism-focused interventionists coached via telepractice: A systematic literature review.

Journal of Developmental and Physical Disabilities, 29(6), 849-874.
<https://doi.org/10.1007/s10882-017-9550-4>

Newborg, J. (2005). *Battelle Development Inventory* (2^e éd.). Riverside Publishing.

Newton, P. E. (2012). Clarifying the consensus definition of validity. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 10(1-2), 1-29.
<https://doi.org/10.1080/15366367.2012.669666>

Newton, P. E. et Shaw, S. D. (2014). Validity and validation. Dans *Validity in educationnal and psychological assessment*. SAGA Publications Ltd.

Noh, J. (2005). *Examining the psychometric properties of the second edition of the Assessment, Evaluation and Programming System for Three to Six years: AEPS test 2nd edition (3-6)* [University of Oregon].
<https://www.proquest.com/openview/915d612f7b0fa8cc2a423e032dc674ba/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Notari, A. R. et Bricker, D. D. (1990). The utility of a curriculum-based assessment instrument in the development of individualized education plans for infants and young children. *Journal of Early Intervention*, 14(2), 117-132. <https://doi.org/10.1177/105381519001400202>

Notari, A. R. et Drinkwater, S. G. (1991, Fal 1991). Best practices for writing child outcomes: An evaluation of two methods. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(3), 92-106.
<https://doi.org/10.1177/027112149101100309>

Observatoire des tout-petits. (2018). *Petite enfance: la qualité des services éducatifs au Québec*. Observatoire des tout-petits. <https://tout-petits.org/img/dossiers/qualite/Dossier-Qualite-Service-de-garde-V11-LR.pdf>

Observatoire des tout-petits. (2021). *Comment se portent les tout-petits au Québec? Portrait 2021*. Fondation Lucie et André Chagnon. <https://tout-petits.org/publications/portraits-annuels/portrait-2021/>

Office des professions du Québec. (2021, avril). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines: guide explicatif*. Gouvernement du Québec.
https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Guides/2020-21_020_Guide-explicatif-sante-rh-28-04-2021.pdf

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2020a). *Évaluation de l'enfant présentant des indices de retard de développement. Lignes directrices*.
https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/LD-Eval_enfant_indices_retard_dvp-23-04-2020.pdf

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2020b). *L'évaluation psychoéducative à distance en petite enfance: les essentiels en situation d'urgence sanitaire et sociale.* <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/Fiche-Eval-distance-enfant.pdf>

Ouss, L. et Khun-Franck, L. (2021). Pratique de la thérapie de guidance interactive par vidéo feedback en téléconsultation chez les enfants avec trouble neurodéveloppemental pendant l'épidémie de Covid-19. *Contraste*, 53(1), 127-144. <https://doi.org/10.3917/cont.053.0127>

Pagani, L. S., FitzPatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle.* Institut de la statistique du Québec.
https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_reussite_scol_fr.pdf

Paquette, N. (2021). Choisir un outil d'observation: une étape importante qui mérite une réflexion. *Revue préscolaire*, 25-27.

Peeters, M. J. et Harpe, S. E. (2020, août). Updating conceptions of validity and reliability. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 16(8), 1127-1130.
<https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2019.11.017>

Pretti-Frontczak, K. et Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105.
<https://doi.org/10.1177/105381510002300204>

Provenzi, L., Grumi, S. et Borgatti, R. (2020). Alone with the kids: Tele-medicine for children with special healthcare needs during COVID-19 emergency. *Frontier in Psychology*, 11, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02193>

Riley, K., Miller, E. G. et Sorenson, C. (2016). Early childhood authentic and performance-based assessment. Dans A. Garro (dir.), *Early childhood assessment in school and clinical child psychology* (p. 95-117). Springer.

Rondal, J. A. (2000). Langage oral. Dans J. A. Rondal et X. Seron (dir.), *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation* (p. 377-411). Mardaga.

Saias, T., Tereno, S., Pintaux, E., Bouchouchi, A., Hoisnard, G., Simon-Vernier, E., Millieux, M., Legge, A., Désir, S., Glaude, C., Hauchecorne, A., Ménard, C., Thomas, A., Hok, V., Tissier, J. et Greacen, T. (2010). Le développement précoce de l'enfant : évolutions et révolutions. *Devenir*, 22(2), 175-185. <https://doi.org/10.3917/dev.102.0175>

Salazar-Orvig, A. (2019). Approches théoriques actuelles de l'acquisition du langage. Dans S. Kern (dir.), *Le développement du langage chez l'enfant: théorie, clinique, pratique* (p.13-51). De Boeck Supérieur.

- Schaeffer, E. et Clément, C. (2010). Évaluation de la validité sociale des interventions menées auprès des enfants et adolescents avec un TED. *Revue de psychoéducation*, 39(2). <https://doi.org/10.7202/1096531ar>
- Seigneuric, A. et Doignon-Camus, N. (2016). Développement de la mémoire : petite histoire du souvenir de la naissance à l'âge scolaire. Dans *Troubles intellectuels et cognitifs de l'enfant et de l'adolescent* (p. 66-91). Lavoisier.
- Sireci, S. G. et Parker, P. (2006). Validity on trial: Psychometric and legal conceptualizations of validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 25(3), 27-34. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2006.00065.x>
- Snodgrass, M. R., Chung, M. Y., Kretzer, J. M. et Biggs, E. E. (2021). Rigorous assessment of social validity: A scoping review of a 40-year conversation. *Remedial and Special Education*, 43(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177/07419325211017295>
- Statistique Canada. (2022). *Enquête sur les modes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, 2022*. (publication n° 11-001-X). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220601/dq220601a-fra.htm>
- Sylvestre, A. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à communiquer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contexte éducatif* (p. 171-207). Presses de l'Université du Québec.
- Toland. (2022). Scale evaluation and eligibility determination of a field-test version of the Assessment, Evaluation, and Programming System—Third Edition. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(2). <https://doi.org/info:doi/10.1177/0271121420981712>
- Tomasello, M. et Stahl, d. (2004). Sampling children's spontaneous speech: How much is enough? *Journal of Child Language*, 31(1), 101-121. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005944>
- Witko, A. et Ghimenton, A. (2019). Des premiers mots à leur utilisation en contexte. Dans S. Kern (dir.), *Le développement du langage chez le jeune enfant: théorie, clinique, pratique* (p. 113-142). De Boeck Supérieur.
- Wolf, M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analyses is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. <https://europepmc.org/backend/ptpmcrender.fcgi?accid=PMC1311293&blobtype=pdf>
- Yew, S. G. K. et O'Kearney, R. (2015). The role of early language difficulties in the trajectories of conduct problems across childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(8), 1515-1527. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0040-9>

Appendice A

Grille d'évaluation préliminaire du Domaine de la communication sociale

DOMAINE DE LA COMMUNICATION SOCIALE



Échelle de cotation	Émergence/Cote 1	Notes supplémentaires
2 = Performance maîtrisée	A = Aide	C = Conduite
1 = Performance en émergence	I = Incomplet	M = Modification
0 = Aucune performance		Q = Qualité
		R = Information rapportée

Niveaux : D = débutant, I = intermédiaire, A = Avancé

Identification de la vidéo :

	Cible	Cote	É/1	Notes
A. Communication sociale précoce				
1. Se tourne et regarde en direction de la personne qui parle. (D)		2 1 0		<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Critère : L'enfant se tourne et regarde, pendant au moins cinq secondes, en direction de la personne qui parle. La personne qui parle doit se trouver à moins d'un mètre de l'enfant. Exemple : L'enfant est assis entre deux adultes, se tourne et regarde chacun lorsqu'il parle.				
1.1. Se calme au son d'une voix familière. (D)		2 1 0		<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Critère : L'enfant se calme lorsqu'il entend la voix d'un parent ou d'une autre personne qui lui est familière, en diminuant son niveau d'activité lorsqu'on lui parle avec des sons ou des mots réconfortants. Exemple : Lorsqu'il est agité, l'enfant se calme au son d'une voix familière.				
2. Produit des sons. (D)		2 1 0		<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Critère : L'enfant utilise des combinaisons de sons qui suivent des séquences répétitives (ex., Ba-ba) et non-répétitives (ex., Ba-ga). Exemple : L'enfant regarde le parent et vocalise des sons tels que : « Ba-da-ba ».				
2.1. Gazouille et roucoule. (D)		2 1 0		<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Critère : L'enfant vocalise des voyelles et des sons gutturaux. Exemple : L'enfant produit des voyelles prolongées avec une intonation chantante telle que : « Aaaaaaaaaa ».				
3. Participe à des échanges vocaux. (D)		2 1 0		<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Critère : L'enfant participe à un minimum de deux échanges vocaux en gazouillant ou en babillant. Un échange implique une action de la part de l'enfant et d'une autre personne. Exemple : L'enfant roucoule ou gazouille, l'adulte imite l'enfant et l'enfant répond en gazouillant à nouveau. Le parent dit : « Allo bébé », l'enfant répond : « Ba-ba-ba », le parent répète « Allo bébé » et l'enfant répond : « Ba-ba-ba-ba ».				
3.1. Vocalise pour exprimer un état affectif positif à une autre personne. (D)		2		<input type="checkbox"/> C

Version vérifiée en fonction de la traduction inversée.

Note : Niv. C, But 3, obj. 3.1, 3.2, 3.3 : Ces items font référence à l'utilisation de verbes propres à la langue française. Dans la version en anglais, les items faisant référence aux verbes sont classés « Intermédiaires » et/ou « Avancés ». Pour cette raison, les items en français sont pour l'instant classés à la fois « Intermédiaire » et « Avancé ».

DOMAINE DE LA COMMUNICATION SOCIALE



Critère : L'enfant s'engage dans un échange vocal avec d'autres personnes pour exprimer un état affectif positif. Exemple : L'enfant rit, gazouille ou pousse des cris lorsqu'un adulte sourit, le salue gu lui parle. Lorsque l'adulte dit : « Bébé content ! », l'enfant répond par des gazouillis.		1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
3.2. Vocalise pour exprimer un état affectif négatif à une autre personne. (D) Critère : L'enfant engage un échange vocal avec d'autres personnes pour exprimer un état affectif négatif. Exemple : L'enfant pleure, adulte dit : « Presque prêt » tout en préparant la nourriture. L'enfant pleure à nouveau. L'enfant pleure lorsque l'adulte prend son jouet. Lorsque l'adulte dit : « Au lit ! », l'enfant répond par un gémissement.		2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
4. Utilise des gestes, des vocalisations et des objets pour communiquer intentionnellement. (D) Critère : L'enfant utilise des moyens d'expression symboliques concrets comme des gestes, des vocalisations et des objets pour communiquer intentionnellement. Critère : L'enfant lève les bras pour être pris. L'enfant vocalise pour continuer une activité. L'enfant tend son verre pour avoir plus de lait.		2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
4.1. Fait des demandes aux autres. (D) Critère : L'enfant fait des demandes aux autres pour répondre à ses besoins et à ses désirs. L'enfant peut faire une demande en utilisant des mouvements du corps, des actions ou des vocalisations. Exemple : Au moment de la collation, l'enfant met la main sur le pot de biscuits et regarde l'adulte avec envie. L'enfant est assis devant un réfrigérateur et pointe la porte.		2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
4.2. Fait des choix pour exprimer ses préférences. (D) Critère : Lorsqu'on lui présente plusieurs options, l'enfant fait connaître sa préférence. Exemple : Lorsqu'un choix est offert à l'enfant entre un craquelin et une pomme, l'enfant pointe la pomme. Lorsque l'adulte prend deux livres et demande : « Lequel devrait-on lire ? », l'enfant prend le livre et le serre contre lui.		2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
4.3. Exprime le désir de continuer une activité. (D) Critère : L'enfant indique qu'il désire continuer une activité ou une action en produisant une réponse connexe. Exemple : Lorsque l'adulte cesse de le faire rebondir sur ses genoux, l'enfant se penche en arrière et en avant. L'enfant pointe l'écran de l'ordinateur portable lorsqu'un échange en ligne avec ses grands-parents se termine.		2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
4.4. Exprime un refus ou proteste. (D)		2		<input type="checkbox"/> C

Version vérifiée en fonction de la traduction inversée.

Note : Niv. C, But 3, obj. 3.1, 3.2, 3.3 : Ces items font référence à l'utilisation de verbes propres à la langue française. Dans la version en anglais, les items faisant référence aux verbes sont classés « Intermédiaires » et/ou « Avancés ». Pour cette raison, les items en français sont pour l'instant classés à la fois « Intermédiaire » et « Avancé ».

DOMAINE DE LA COMMUNICATION SOCIALE



Critère : L'enfant proteste par des vocalisations ou des actions. Exemple : L'enfant tourne son visage, se penche loin, cambre son dos ou crie.		1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> J	<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
--	--	--------	--	--

	Cible	Cote	É/1	Notes
B. Communication réceptive				
1. Regarde dans la même direction qu'une autre personne pour établir l'attention conjointe. (D)		2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> J	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Critère : L'enfant se tourne et regarde dans la même direction qu'une autre personne pendant que celle-ci regarde un objet, une autre personne ou un événement. Le regard de l'enfant doit se concentrer sur la cible regardée. Exemple : L'adulte regarde le chien qui pénètre dans la chambre, l'enfant tourne la tête et regarde le chien. L'adulte dit : « Mettons nos manteaux pour faire une promenade » et regarde le porte-manteau. L'enfant se tourne et regarde les manteaux.				
1.1. Suit du regard les gestes d'une personne. (D)		2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> J	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Critère : L'enfant regarde en direction du geste de pointer effectué par un adulte alors que ce dernier regarde un objet, une personne ou un événement et le commente. Le regard de l'enfant doit se concentrer sur l'objet, la personne ou l'événement pointé par l'adulte. Exemple : L'enfant se retourne et regarde pendant plusieurs secondes vers son frère après que l'adulte ait pointé celui-ci. L'adulte pointe la fenêtre et l'enfant regarde comment les oiseaux mangent à la mangeoire.				
1.2. Regarde en direction d'un objet. (D)		2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> J	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Critère : L'enfant regarde en direction d'un objet qu'on lui présente à sa portée. Il doit poser son regard sur l'objet ciblé. Exemple : L'enfant tourne sa tête vers un hochet et l'adulte le remue.				
2. Repère des objets, des personnes ou des événements familiers. (I)		2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> J	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Critère : L'enfant repère au moins 10 objets, personnes ou événements familiers nommés par une autre personne en regardant vers eux, en cherchant à les atteindre, en les touchant ou en les pointant. Repérer des images dans les livres est une bonne réponse. Exemple : L'enfant pointe une balle, un chien ou un camion dans un livre d'images familier lorsque l'objet est nommé par l'adulte.				
2.1. Reconnaît son nom et les noms familiers. (D)		2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> J	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Critère : L'enfant indique qu'il reconnaît son nom en regardant celui qui parle, en lui souriant, en arrêtant son activité ou en établissant un contact visuel. L'enfant répond aux noms des personnes familières ou des animaux en regardant, en montrant, en cherchant à les atteindre ou en se tournant vers eux.				

Version vérifiée en fonction de la traduction inversée.

Note : Niv. C, But 3, obj. 3.1, 3.2, 3.3 : Ces items font référence à l'utilisation de verbes propres à la langue française. Dans la version en anglais, les items faisant référence aux verbes sont classés « Intermédiaires » et/ou « Avancés ». Pour cette raison, les items en français sont pour l'instant classés à la fois « Intermédiaire » et « Avancé ».

DOMAINE DE LA COMMUNICATION SOCIALE



<p>Exemple : L'enfant s'anime, sourit et se tourne vers la personne qui dit son nom. Lorsque l'adulte demande si Fido aimeraient peut-être aller faire une promenade, l'enfant sourit et regarde le chien.</p>			
<p>2.2. Répond à une consigne d'un mot. (D)</p> <p>Critère : L'enfant répond à un mot dit par l'adulte en suivant la consigne et/ou en vérifiant, en regardant ou en arrêtant momentanément l'activité ou l'action qu'il était en train de faire.</p> <p>Exemple : Lorsque l'adulte dit : « Non ! » à l'enfant cherchant à toucher la cuisinière, l'enfant s'arrête et regarde l'adulte. L'adulte se tient à table et signe ou dit : « Dîner ». L'enfant répond en allant à table.</p>	2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
<p>3. Exécute, sans aucun indice, une consigne comportant plusieurs étapes. (I)</p> <p>Critère : L'enfant accomplit l'action motrice appropriée en réponse à une consigne comportant plusieurs étapes qui n'a pas de lien direct avec le contexte immédiat. Les consignes ne doivent pas porter sur des éléments, des actions ou des personnes présentes dans l'environnement ou qui se produisent dans des contextes familiers ou habituels.</p> <p>Exemple : L'adulte dit à l'enfant : « Va dans ta chambre, prends ta poupée et mets-la dans ton sac à dos pour la montrer à la garderie ». L'enfant suit les trois consignes.</p>	2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
<p>3.1. Exécute, à l'aide d'indices, une consigne comportant plusieurs étapes. (II)</p> <p>Critère : L'enfant accomplit l'action motrice appropriée en réponse à une consigne comportant plus d'une étape et qui a un lien avec le contexte immédiat.</p> <p>Exemple : Lorsqu'il joue avec des poupées et des couverts, un autre enfant dit : « Prends la tasse et donne à boire au bébé dans un verre ». L'enfant prend la tasse et fait semblant de donner à boire à la poupée.</p>	2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
<p>3.2. Exécute, sans aucun indice, une consigne comportant une étape. (I)</p> <p>Critère : L'enfant accomplit l'action motrice appropriée en réponse à une consigne comportant une étape qui n'a pas de lien avec le contexte immédiat.</p> <p>Exemple : Lorsque la balle n'est pas tout près, l'adulte dit à enfant : « Prends la balle » et l'enfant la prend. L'adulte demande à l'enfant une collation pour Fido et l'enfant prend une friandise pour chien du tiroir.</p>	2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
<p>3.3. Exécute, à l'aide d'indices, une consigne comportant une étape. (II)</p> <p>Critère : L'enfant accomplit l'action motrice appropriée en réponse à une consigne comportant une étape et qui a un lien avec le contexte.</p> <p>Exemple : Lorsque debout près du porte-manteau, la personne dit à l'enfant : « Prends ton manteau » et l'enfant prend son manteau.</p>	2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
	2		<input type="checkbox"/> C

Version vérifiée en fonction de la traduction inversée.

Note : Niv. C, But 3, obj. 3.1, 3.2, 3.3 : Ces items font référence à l'utilisation de verbes propres à la langue française. Dans la version en anglais, les items faisant référence aux verbes sont classés « Intermédiaires » et/ou « Avancés ». Pour cette raison, les items en français sont pour l'instant classés à la fois « Intermédiaire » et « Avancé ».

DOMAINE DE LA COMMUNICATION SOCIALE



4. Répond à des questions de compréhension liées à « pourquoi », « comment » et « quand ». (A)		1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> J	<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Critère : L'enfant témoigne qu'il comprend les questions « pourquoi » « comment » et « quand » en donnant une justification pour les questions « pourquoi », en expliquant un processus simple pour les questions « comment » et en se référant à une période de temps approximative pour les questions « quand ». L'enfant doit répondre à tous les trois types de questions. Exemple : Quand l'adulte demande : « Pourquoi as-tu laissé la porte ouverte », l'enfant signe : « Parce que je voulais que le chien vienne ». Après que le parent ait dit : « Comment as-tu construit cette tour? », l'enfant dit : « J'ai empilé les blocs les uns sur les autres ». Quand l'éducatrice dit à l'enfant : « Quand as-tu perdu ta dent? », l'enfant utilise son tableau de communication pour exprimer : « La nuit dernière ».				

Cible	Cote	É/1	Notes
C. Communication expressive			
1. Emploie des phrases de plusieurs mots pour communiquer. (I)	2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> J	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R

Version vérifiée en fonction de la traduction inversée.

Note : Niv. C, But 3, obj. 3.1, 3.2, 3.3 : Ces items font référence à l'utilisation de verbes propres à la langue française. Dans la version en anglais, les items faisant référence aux verbes sont classés « Intermédiaires » et/ou « Avancés ». Pour cette raison, les items en français sont pour l'instant classés à la fois « Intermédiaire » et « Avancé ».

DOMAINE DE LA COMMUNICATION SOCIALE

<ul style="list-style-type: none"> - « Il est un gros chat (pronome + verbe + article + adjectif + nom); - « Elle prend mon camion » (pronome + verbe + pronom possessif + nom); - « Moi et Sarah roulons vite sur nos vélos » (pronome + conjonction + nom propre + verbe + adverbe + préposition + pronom possessif + nom); - « Le garçon veut des biscuits et du jus » (pronome + nom + verbe + pronom indéfini + nom + conjonction + pronom indéfini + nom); - « J'ai vu mon professeur au parc Lafontaine » (Pronome + verbe + pronom possessif + verbe + préposition + nom propre). <p>Toute langue maternelle, y compris le langage signé, les systèmes de communication non oraux ou alternatifs peuvent être utilisés pour la communication expressive. Les éléments expressifs devraient être cotés avec souplesse pour témoigner des réponses appropriées (ex., l'ordre des mots inversé) pour les enfants dont le français n'est pas la langue maternelle ou ceux qui utilisent un système de communication alternatif.</p>				
1.1. Emploie des combinaisons de deux mots. (I) <p>Critère : L'enfant communique avec les autres en combinant au moins cinq des combinaisons de deux mots suivants : noms, verbes, adjectifs et adverbes; préposition; pronoms; et des noms propres. L'ordre des mots et la forme grammaticale importent peu, mais les combinaisons doivent contenir deux sortes de mots différents.</p> <p>Exemple :</p> <p>L'enfant dit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Gros chien » (adjectif et nom); - « Courir vite » (verbe et adverbe); - « Mon auto » (pronom et nom); - « Papa mange » (pronom et verbe); - « Moi dans » (pronom et préposition). 	2	1	0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I
1.2. Emploie 50 mots, signes ou symboles différents. (I) <p>Critère : L'enfant emploie 50 mots, signes ou symboles différents pour communiquer avec autrui, dont au moins cinq adjectifs et adverbes, cinq verbes, deux pronoms faisant référence à soi, cinq noms et trois noms propres.</p> <p>Exemple :</p> <p>Des exemples incluent, mais ne se limitent pas à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des mots descriptifs : gros, rouge, petit, rond, haut, chaud, vite, lent; - Mots d'action : courir, tomber, mettre, s'asseoir, dormir, pousser, manger; - Des pronoms personnels : mon, mien, ma; - Des mots de localisation : ici, haut; - Des mots d'identification : chaton, chien, homme, fille, boîte, sac; - Des noms propres : Pierre, Annie, Jason, McDonald's. 	2	1	0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I
1.3. Emploie régulièrement des approximations de mots ou des signes (D) <p>Critère : L'enfant emploie 10 approximations de mots ou des signes appropriés pour désigner des objets, des personnes, ou des événements.</p> <p>Exemple : L'enfant cherche le chien et dit : « <u>ien</u> ». L'enfant dit : « <u>Ba-ba</u> » en pointe la bouteille. L'enfant frappe des mains pour dire « plus ».</p>	2	1	0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I
1.4. Emploie régulièrement des combinaisons de consonnes et de voyelles. (D)	2			<input type="checkbox"/> C

Version vérifiée en fonction de la traduction inversée.

Note : Niv. C, But 3, obj. 3.1, 3.2, 3.3 : Ces items font référence à l'utilisation de verbes propres à la langue française. Dans la version en anglais, les items faisant référence aux verbes sont classés « Intermédiaires » et/ou « Avancés ». Pour cette raison, les items en français sont pour l'instant classés à la fois « Intermédiaire » et « Avancé ».

DOMAINE DE LA COMMUNICATION SOCIALE

		1	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Critère : L'enfant emploie régulièrement des combinaisons constantes de consonnes et de voyelles qui ressemblent à la langue première parlée par sa famille. Les énoncés de l'enfant désignent des personnes, des objets ou des événements. Il se peut que les sons émis ne ressemblent en rien au mot approprié, mais que l'enfant les emploie régulièrement pour désigner la même personne, le même objet ou le même événement.		0		
Exemple : L'enfant pointe le camion et dit : « Tata ». L'enfant cherche la balle et dit : « Balle ». L'enfant voit son père entrer dans la pièce et dit : « Pa-pa Pa-pa ». Cet item est inappropriate pour les enfants non verbaux.				
Note : Cet item n'est pas approprié pour les enfants non verbaux.				
2. Utilise les articles appropriés pour préciser le genre et le nombre du nom et de l'adjectif. (I, A)		2		
Critère : L'enfant utilise les articles appropriés pour préciser le genre et le nombre du nom et de l'adjectif.		1		<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Ex. : L'enfant dit : « la chatte est belle » et « le chat est beau ». L'enfant dit : « les petites fraises sont bonnes ».		0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	
2.1. Utilise les articles « au », « aux », « de » et « du » de façon appropriée. (II)		2		<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Critère : L'enfant utilise les articles « au », « aux », « de » et « du » de façon appropriée.		1		
Exemple : « Ce matin, je suis allé au parc avec la gardienne », dit l'enfant. À l'heure du bain, il dit à sa mère : « Le shampoing me fait mal aux yeux ». Jouant dans le jardin avec un ami, il énonce : « On va mettre de la terre et du gazon dans la brouette ».		0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	
2.2. Utilise les articles « les » et « des » pour préciser le nombre du nom et de l'adjectif. (II)		2		<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Critère : L'enfant utilise les articles « les » et « des » pour préciser le nombre du nom et de l'adjectif.		1		
Exemple : Dans le jardin, l'enfant dit à sa mère : « Je mange des fraises rouges ». À son grand-père, qui lui demande ce qu'il a vu lorsqu'il est allé à la ferme, l'enfant répond : « J'ai vu des vaches, des chats et des poules ».		0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	
2.3. Utilise les articles « un », « une », « le » et « la » pour préciser le genre du nom et de l'adjectif. (II)		2		<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
Critère : L'enfant utilise les articles « un », « une », « le » et « la » pour préciser le genre du nom et de l'adjectif.		1		
Exemple : À table, alors que sa mère s'apprête à lui servir un morceau de gâteau, l'enfant dit : « Je veux un gros morceau ». Regardant un livre d'histoire, l'enfant énonce : « La petite fille est gentille ».		0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	
L'enfant peut commettre des erreurs dans l'accord du nom, de l'article et de l'adjectif : « Je veux la balle vert », « Un beau madame », « J'ai vu un canard et une conarde ».				

Version vérifiée en fonction de la traduction inversée.

Note : Niv. C, But 3, obj. 3.1, 3.2, 3.3 : Ces items font référence à l'utilisation de verbes propres à la langue française. Dans la version en anglais, les items faisant référence aux verbes sont classés « Intermédiaires » et/ou « Avancés ». Pour cette raison, les items en français sont pour l'instant classés à la fois « Intermédiaire » et « Avancé ».

DOMAINE DE LA COMMUNICATION SOCIALE

<p>3. Utilise des verbes. (I, A)</p> <p>Critère : L'enfant utilise les temps et modes de verbes suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le conditionnel; - l'imparfait de l'indicatif; - le futur simple; - le passé composé; - le présent de l'indicatif. <p><i>Remarque : Lorsque les objectifs obtiennent tous la cote 2, le but obtient un score de 2. Lorsque certains objectifs reçoivent la cote 1 ou 0, le but obtient un score de 1. Lorsque les objectifs reçoivent tous la cote 0, le but obtient un score de 0.</i></p>	<table border="1"> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>0</td></tr> </table>	2	1	0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> R	
2						
1						
0						
<p>3.1. Utilise des verbes au conditionnel. (I, A)</p> <p>Critère : L'enfant utilise des verbes au conditionnel.</p> <p>Exemple : Jouant avec un pair, l'enfant dit : « On dirait que ma mère est malade ». L'enfant confie à son père : « J'aimerais aller à la piscine ». L'enfant demande à sa gardienne : « Est-ce qu'on pourrait aller au parc, tout à l'heure ? ». Regardant par la fenêtre, l'enfant dit : « On dirait que la lune est un ballon ».</p>	<table border="1"> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>0</td></tr> </table>	2	1	0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> R	
2						
1						
0						
<p>3.2. Utilise des verbes à l'imparfait de l'indicatif. (I, A)</p> <p>Critère : L'enfant utilise des verbes à l'imparfait de l'indicatif.</p> <p>Exemple : L'enfant raconte : « Il y avait du tonnerre et j'avais peur ». Jouant avec un pair, l'enfant dit : « Toi, tu faisais le chat et tu courais vite, vite, vite ». L'enfant demande à sa mère : « Quand tu étais petite, est-ce que tu dormais l'après-midi ? ».</p>	<table border="1"> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>0</td></tr> </table>	2	1	0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> R	
2						
1						
0						
<p>3.3. Utilise des verbes au futur simple. (I, A)</p> <p>Critère : L'enfant utilise des verbes au futur simple. Au début, toutefois, l'enfant conjugue un verbe au présent et il y ajoute l'infinitif du verbe pour obtenir le futur proche. Par exemple : « Je vais finir ». Puis, peu à peu, il emploie des verbes conjugués au futur simple tels que « Je finirai ».</p> <p>Exemple : L'enfant énonce : « Cet été, ça va être ma fête ». À la question : « Qu'est-ce que tu vas faire aujourd'hui ? », l'enfant répond : « Je vais jouer dehors ». À son père, qui se prépare à aller à l'épicerie, l'enfant s'informe : « Tu achèteras des biscuits ? ». L'enfant raconte : « À Noël, on ira manger chez grand-maman ».</p> <p>L'enfant peut commettre des erreurs de conjugaison : « Quand je vais être grande, j'allerai à l'école », « Quand je venirs chez moi ? ».</p>	<table border="1"> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>0</td></tr> </table>	2	1	0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> R	
2						
1						
0						
<p>3.4. Utilise des verbes au passé composé. (I, A)</p> <p>Critère : L'enfant utilise des verbes au passé composé.</p> <p>Exemple : L'adulte demande : « Veux-tu encore manger ? » et l'enfant répond : « Non, j'ai fini ». « Chez grand-maman, j'ai dessiné une maison », dit l'enfant. Un pair demande à l'enfant : « Pourquoi tu pleurais, dehors ? » - « Parce que je suis tombé », répond-il. L'enfant lance : « Papa est parti travailler ». Jouant avec l'enfant, l'adulte demande : « Où est le chien ? » et l'enfant répond : « Il est allé dehors ».</p>	<table border="1"> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>0</td></tr> </table>	2	1	0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> R	
2						
1						
0						

Version vérifiée en fonction de la traduction inversée.

Note : Niv. C, But 3, obj. 3.1, 3.2, 3.3 : Ces items font référence à l'utilisation de verbes propres à la langue française. Dans la version en anglais, les items faisant référence aux verbes sont classés « Intermédiaires » et/ou « Avancés ». Pour cette raison, les items en français sont pour l'instant classés à la fois « Intermédiaire » et « Avancé ».

DOMAINE DE LA COMMUNICATION SOCIALE



L'enfant peut commettre des erreurs de conjugaison : « <u>J'ai</u> venu chez ma tante », « Florence <u>a parti</u> à la garderie », « Maman a <u>éteindu</u> la lumière », « Tu as <u>ouvrir</u> la porte ».			
3.5. Utilise des verbes au présent de l'indicatif. (I, A)	2		
Critère : L'enfant utilise des verbes au présent de l'indicatif.	1		
Exemple : L'enfant tend l'oreille et dit : « Maman chante ». L'adulte demande à l'enfant : « Qu'est-ce que tu fais ? » et l'enfant répond : « Je dessine ». L'enfant regarde un chat et lance : « Le chat boit ». Lisant un livre, l'adulte demande : « Qu'est-ce que fait le bébé ? » et l'enfant répond : « Il dort ».	0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R	
L'enfant peut commettre des erreurs de conjugaison : « Qu'est-ce que vous <u>faissez</u> ? », « Les enfants <u>jouent</u> dehors ».			
4. Pose des questions en inversant le sujet et le verbe. (I, A)	2		
Critère : L'enfant pose des questions en inversant le sujet et le verbe (c.-à-d., que le verbe précède le sujet).	1		
Exemple : L'enfant demande : « As-tu mangé ? », « Allez-vous dehors ? », « Florence vient-elle ? », « Comment vas-tu ? », « Où est Sophie ? ».	0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
4.1. Pose des questions. (I)	2		
Critère : L'enfant utilise au moins trois de ces termes (qui, quoi, où, quand, pourquoi et comment) pour poser des questions d'au moins trois mots et utilise correctement l'ordre des mots et l'intonation pour indiquer qu'il s'agit d'une question.	1		
Exemple : L'enfant dit : « Qui est cette fille ? », « Quand on va à la maison ? », « Qu'est-ce que c'est ? », « Où tu vas maman aujourd'hui ? », « Comment tu fais cela ? ».	0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R

	Cible	Cote	É/1	Notes
D. Utilisation sociale du langage				
1. Utilise le langage pour initier et maintenir une interaction sociale. (I)	2			
Critère : L'enfant utilise des mots, des gestes, des actions motrices, des tableaux de communication, des images, etc. dans des formes généralement acceptées pour établir et maintenir deux échanges sociaux ou plus.	1			
Exemple : L'enfant dit : « Allo, est-ce que l'on peut lire ce livre ensemble ? », l'autre enfant dit : « Pas maintenant », l'enfant répond : « Après le dîner ».	0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R	
1.1. Suit les conventions sociales de la langue. (I)	2			
Critère : L'enfant utilise un éventail de conventions sociales acceptables associées à des attentes culturelles ou environnementales (ex., saluer, dire s'il vous plaît, merci, au revoir, excusez-moi, je suis désolé).	1		<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
	0	<input type="checkbox"/> I		

Version vérifiée en fonction de la traduction inversée.

Note : Niv. C, But 3, obj. 3.1, 3.2, 3.3 : Ces items font référence à l'utilisation de verbes propres à la langue française. Dans la version en anglais, les items faisant référence aux verbes sont classés « Intermédiaires » et/ou « Avancés ». Pour cette raison, les items en français sont pour l'instant classés à la fois « Intermédiaire » et « Avancé ».

DOMAINE DE LA COMMUNICATION SOCIALE



Exemple : L'enfant répond à une salutation, fait le signe « Merci » ou demande la permission d'interrompre.			
2. Donne et demande des informations tout en conversant avec les autres avec des mots, des énoncés ou des phrases. (I) Critère : L'enfant utilise le langage pour donner et demander des renseignements aux autres. Exemple : L'enfant rencontre un autre enfant sur le trottoir et dit : « Ma maison est au bout de la rue. Où habites-tu ? ».	2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> J	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
2.1. Pose des questions pour obtenir des informations. (I) Critère : L'enfant utilise des mots, des énoncés ou des phrases pour obtenir des informations des autres. Les erreurs de syntaxe sont acceptables. Exemple : L'enfant ne trouve pas son manteau et demande : « Où est mon manteau ? ». L'adulte dit à l'enfant : « Il est l'heure du coucher » et l'enfant dit : « Pourquoi aller au lit ? ».	2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> J	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
2.2. Décrit les objets, les personnes et les événements dans une conversation. (I) Critère : L'enfant utilise des mots, des énoncés ou des phrases pour décrire les objets, les actions et les événements passés, présents ou futurs lorsqu'il est engagé dans une conversation avec les autres. Les erreurs de syntaxe sont acceptables. Exemple : Tout en discutant d'événements avec l'adulte, l'enfant dit : « J'ai fait un chapeau à l'école ». Lorsqu'un voisin lui demande : « Que fais-tu aujourd'hui ? », l'enfant dit : « Nous allons nager ».	2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> J	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
3. Utilise des règles de conversation lors de communications avec les autres. (A) Critère : L'enfant utilise des règles de conversation pour s'engager dans deux échanges communicatifs consécutifs ou plus. L'enfant varie la forme, la longueur et la complexité grammaticale des phrases en fonction des besoins de l'auditeur et des besoins sociaux (pragmatique). Exemple : L'enfant simplifie son langage quand il parle à un enfant plus jeune.	2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> J	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
3.1. Adopte une position physique adéquate. (A) Critère : L'enfant regarde en direction du visage de son interlocuteur et maintient une distance et une posture physique appropriée avec les autres durant un échange. Exemple : Lorsque le nom de l'enfant est prononcé, l'enfant se tourne et regarde en direction de celui qui parle. L'enfant regarde vers un ami qui veut lui dire un secret et s'en approche.	2 1 0	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> J	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
3.2. Module sa voix en fonction du contenu de la communication et des conditions sociales ou environnementales. (A)	2 1	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M

Version vérifiée en fonction de la traduction inversée.

Note : Niv. C, But 3, obj. 3.1, 3.2, 3.3 : Ces items font référence à l'utilisation de verbes propres à la langue française. Dans la version en anglais, les items faisant référence aux verbes sont classés « Intermédiaires » et/ou « Avancés ». Pour cette raison, les items en français sont pour l'instant classés à la fois « Intermédiaire » et « Avancé ».

DOMAINE DE LA COMMUNICATION SOCIALE



	0	<input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R	
Critère : L'enfant utilise le ton de la voix (aigu ou grave) et l'intensité (forte ou faible) adaptés à la situation, à l'interlocuteur et au contenu de la communication.			
Exemple : L'enfant cri lorsqu'il joue, mais chuchote après avoir remarqué que son père dort. L'enfant utilise un ton plus aigu et moins d'intensité lorsqu'il parle à un enfant. L'enfant utilise une voix forte quand il est sur le terrain de jeu.			
3.3. Répond aux sujets de conversation amorcés par autrui. (I, A)	2 1 0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> J	
Critère : L'enfant répond à une conversation en parlant de sujets connexes incluant reconnaître la position de l'autre, répondre à une question, demander une clarification ou faire un commentaire connexe.			
Exemple : L'adulte dit : « Il est temps de prendre vos manteaux et d'attendre à la porte » et l'enfant dit : « Est-ce que je peux avoir mon gilet ? ». L'adulte commente : « Tu as de nouvelles chaussures aujourd'hui » et l'enfant répond : « Ma maman les a achetées au magasin ». L'adulte demande : « Qu'est-ce que tu fais ? » et l'enfant répond : « Que veux-tu dire ? ».			
3.4. Joue tour à tour les rôles du locuteur et de l'interlocuteur dans une conversation avec les autres. (I)	2 1 0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R	
Critère : L'enfant adopte les comportements appropriés au cours de la conversation en prenant tour à tour les rôles du locuteur et de l'interlocuteur.			
Exemple : L'enfant fait une pause après avoir fait un commentaire ou posé une question, puis regarde en direction du partenaire de communication. L'enfant demande : « Où est mon livre ? », la mère dit : « Il est ici » et l'enfant dit : « Merci ».			
3.5. Répond à des questions des autres (I)	2 1 0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R	
Critère : L'enfant donne des renseignements utiles quand on lui demande de préciser sa pensée, de répéter, d'élaborer ou de confirmer un de ses propos.			
Exemple : L'enfant dit : « Ils l'ont jeté », l'adulte demande : « Qui l'a jeté ? » et l'enfant répond : « Rachel l'a jeté ». L'enfant dit : « Ces chaussures », l'adulte demande : « Est-ce que ce sont tes chaussures ? », l'enfant hoche la tête et dit : « Oui, mes chaussures ». L'adulte demande : « Pourquoi as-tu ton manteau ? », l'enfant dit : « J'ai froid ». L'enfant signe : « Je vais faire des achats avec maman après l'école ». L'adulte dit : « Qu'est-ce que tu vas acheter ? », puis l'enfant signe : « Nous allons chercher des céréales pour le petit déjeuner ».			

Version vérifiée en fonction de la traduction inversée.

Note : Niv. C, But 3, obj. 3.1, 3.2, 3.3 : Ces items font référence à l'utilisation de verbes propres à la langue française. Dans la version en anglais, les items faisant référence aux verbes sont classés « Intermédiaires » et/ou « Avancés ». Pour cette raison, les items en français sont pour l'instant classés à la fois « Intermédiaire » et « Avancé ».

Appendice B

Niveau d'habileté de chaque item évalué

Tableau B1*Niveau d'habileté de chaque item évalué*

Items	Niveau d'habileté
B2 Repère des objets, des personnes ou des évènements familiers	I
B3 Exécute sans aucun indice, une consigne comportant plusieurs étapes	I
B3.1 Exécute, à l'aide aucun indice, une consigne comportant plusieurs étapes	I
B3.2 Exécute sans aucun indice, une consigne comportant une étape	I
B3.3 Exécute, à l'aide aucun indice, une consigne comportant une étape	I
B4 Répond à des questions de compréhension liées à « pourquoi », « comment » et « quand »	A
B4.1 Répond aux questions « qui », « quoi » et « où »	I
C1 Emploie des phrases de plusieurs mots pour communiquer	I
C1.1 Emploie des combinaisons de deux mots	I
C1.2 Emploie 50 mots, signes ou symboles différents	I
C2 Utilise les articles appropriés pour préciser le genre et le nombre du nom et de l'adjectif	IA
C2.1 Utilise les articles « au », « aux », « de » et « du » de façon appropriée	I
C2.2 Utilise les articles « les » et « des » pour préciser le nombre du nom et de l'adjectif	I
C2.3 Utilise les articles « un », « une », « le » et « la » pour préciser le genre du nom et de l'adjectif	I
C3 Utilise des verbes	IA
C3.1 Utilise des verbes au conditionnel	IA
C3.2 Utilise des verbes à l'imparfait de l'indicatif	IA
C3.3 Utilise des verbes au futur simple	IA
C3.4 Utilise des verbes au passé composé	IA

Items	Niveau d'habileté
C3.5 Utilise des verbes au présent de l'indicatif.	IA
C4 Pose des questions en inversant le sujet et le verbe	IA
C4.1 Pose des questions	I
D1 Utilise le langage pour initier et maintenir une interaction sociale	I
D1.1 Suit les conventions sociales de la langue	I
D2 Donne et demande des informations tout en conversant avec les autres avec des mots, des énoncés ou des phrases	I
D2.1 Pose des questions pour obtenir des informations	I
D2.2 Décrit les objets, les personnes et les événements dans une conversation	I
D3 Utilise des règles de conversation lors de communications avec les autres	A
D3.1 Adopte une position physique adéquate	A
D3.2 Module sa voix en fonction du contenu de la communication et des conditions sociales ou environnementales	A
D3.3 Répond aux sujets de conversation amorcés par autrui	IA
D3.4 Joue tour à tour les rôles du locuteur et de l'interlocuteur dans une conversation avec les autres	I
D3.5 Répond à des questions des autres	I

I = intermédiaire, IA =intermédiaire/avancé, A = avancé

Appendice C

Évaluation de la validité sociale du domaine de la communication sociale du Programme
Évaluation, intervention et suivi (ÉIS-3)

**Évaluation de la fidélité du Domaine de la Communication sociale du Programme Évaluation,
Intervention, Suivi (ÉIS-3) (Bricker et al., en préparation)**

Projet de recherche par

**Catherine Larochelle-Courchesne
Candidate à la maîtrise en psychoéducation**

Dirigé par :

**Colombe Lemire, Ph.D. Ps.éd., professeure au département de psychoéducation
Marianne Paul, Ph.D. professeure au département**

UQTR



**Université du Québec
à Trois-Rivières**

La présente étude s'intéresse l'utilité de la grille d'observation : *Domaine de la communication sociale* de la nouvelle édition du programme ÉIS-3 dans un contexte de collecte de données par vidéos en milieu de garde. L'objectif est de documenter les défis et les avantages d'utiliser des vidéos pour compléter cette grille d'observation. Cette étude s'inscrit à la suite d'un plus vaste projet (certification éthique : CER-16-223-07.04). Dans le cadre de ce projet, l'autorisation d'utilisation ultérieure des vidéos pour des études de validation psychométrique du ÉIS-3 a été obtenue.

Nous tenons à vous remercier pour votre participation au projet.

Pour toutes informations supplémentaires, vous pouvez me contacter Catherine Larochele-Courchesne

catherine.larochele-courchesne@uqtr.ca

(819) XXX-XXXX

Voici les instructions pour remplir le questionnaire:

1. Compléter les sections 1 et 2 du questionnaire à l'ordinateur.
2. À l'aide des vidéos, effectuer la cotation de la grille d'évaluation du domaine de la communication sociale du programme ÉIS-3 à l'aide des vidéos
3. Remplir les sections 3 et 4 du questionnaire à l'ordinateur.
4. Utiliser tout l'espace nécessaire afin de répondre aux questions
5. Écrivez tout ce que vous pensez être utile ou en lien avec les questions, ne vous censurez pas
6. Lorsque vous aurez terminé, retournez le questionnaire par courriel à l'adresse suivante:
 - a. catherine.larochele-courchesne@uqtr.ca

**Évaluation de la fidélité du Domaine de la Communication sociale de la nouvelle édition du
Programme Évaluation, Intervention et Suivi (ÉIS-3)**

Section1 : Questionnaire sociodémographique

1. Votre genre :

- Féminin
- Masculin
- Veuillez préciser le genre : _____
- Préfère ne pas répondre

2. Groupe d'âge :

- 18 - 25 ans
- 26 - 35 ans
- 36 - 45 ans
- 46 - 55 ans
- 56 ans et plus

3. Quel est le nombre d'années d'expérience que vous détenez avec les enfants de 0 et 5 ans?

4. a) Quel est votre plus haut niveau d'études?

- Professionnel
- Collégial
- Universitaire

b) Quel est le domaine de ce niveau d'études?

5. Quel est le nom de votre formation professionnelle en lien avec la petite enfance?

6. Quel est votre titre d'emploi actuellement?

Section 2 : Nouvelle édition du programme Évaluation, Intervention et Suivi (ÉIS-3)

7. a) Avant le présent projet de recherche, avez-vous déjà utilisé une ou plusieurs grilles d'évaluation du programme ÉIS?

Oui

Non

8. a) Avez-vous déjà reçu une formation sur l'ÉIS ?

Oui

Non

b) Si oui, spécifier le contexte de la formation et avec quelle édition du programme vous avez suivi cette formation.

Contexte :

Édition du programme : _____

9. Avant le présent projet de recherche, avez-vous déjà utilisé la grille du domaine de la communication sociale du programme ÉIS?

Oui

Non

Si oui, aller à la question 10

Si non, aller à la question 11

10. Si oui,

a) Dans quel contexte avez-vous utilisé la grille de la communication sociale

Études / Formations

Travail

Personnel

Autre

b) Combien de fois avez-vous utilisé la grille de la communication sociale?

- 0 à 2
- 3 à 5
- 6 à 9
- 10 ou plus

c) Pour quelles raisons avez-vous utilisé la grille de la communication sociale (si vous avez utilisé la grille pour plus d'une raison, spécifiez le nombre de fois approximatif pour chacune d'elles)

- Évaluation d'un enfant _____
- Formation sur l'instrument _____
- Se familiariser avec la grille _____
- Autre (préciser) _____

11. Avez-vous déjà utilisé des vidéos pour évaluer un enfant? Si oui, décrivez dans quel contexte et combien de fois.

- Oui _____
- Non _____

À cette étape, visionner les vidéos et effectuer la cotation de la grille d'évaluation du domaine de la communication sociale du programme ÉIS-3. Ensuite, continuer de répondre au questionnaire.

Section 3 : Validité sociale de l'utilisation de vidéo pour compléter la grille d'évaluation du domaine de la communication sociale de l'ÉIS-3

Après avoir fait l'expérimentation de la grille d'évaluation du domaine de la communication sociale de la nouvelle édition du programme Évaluation, Intervention et Suivi (ÉIS-3) à l'aide de vidéos, répondez aux questions suivantes.

12. Quels sont les avantages que vous avez perçus ou rencontrés lorsque vous avez effectué la cotation de la grille d'évaluation du domaine de la communication sociale du programme ÉIS-3 à l'aide de vidéo?

13. Quels sont les défis que vous avez perçus ou rencontrés lorsque vous avez effectué la cotation de la grille d'évaluation du domaine de la communication sociale du programme ÉIS-3 à l'aide de vidéo?

Les deux prochaines questions (15 et 16) sont en lien avec l'utilité d'effectuer la cotation de ces grilles à l'aide de vidéo pour soutenir l'intervention visant à développer les habiletés de communication chez les jeunes enfants en contexte préscolaire (maternelle, milieu de garde...)

14. Quels sont les avantages ou les facilitateurs que vous percevez en lien avec l'utilité d'effectuer la cotation de ces grilles à l'aide de vidéo pour soutenir l'intervention visant les habiletés de communication chez les jeunes enfants en contexte préscolaire (maternelle, milieu de garde...)?

15. Quels sont les inconvénients ou les défis que vous percevez en lien avec l'utilité d'effectuer la cotation de ces grilles à l'aide de vidéo pour soutenir l'intervention visant les habiletés de communication chez les jeunes enfants en contexte préscolaire (maternelle, milieu de garde...)?

16. Est-ce que la cotation par vidéo facilite l'évaluation de la communication sociale chez les enfants d'âge préscolaires (maternelle et milieu de garde)? Et pourquoi?

17. Recommanderiez-vous l'utilisation de vidéos pour effectuer la cotation de la grille d'évaluation du domaine de la communication sociale du programme ÉIS-3, à vos collègues de travail? Et pourquoi?

Section 4 : Autres commentaires à partager

18. Ici vous pouvez mettre tous les commentaires que vous jugez pertinents et que vous n'avez pas pu inclure dans les autres sections

Merci d'avoir rempli le questionnaire!

Références

Bricker, D., Dionne, C., Capt, B., Johnson, J. J., Pretti-Frontczak, K., Waddell, M., Straka, E. et Slentz, K. (en préparation). Programme ÉIS-3 évaluation, intervention, suivi. Traduction et adaptation de C. Dionne; C. Lemire et A. Paquet. Montréal, QC: Chenelière éducation.

Appendice D
PowerPoint de la formation

Formation sur la cotation de la grille d'évaluation du domaine de la communication sociale de la nouvelle édition du programme Évaluation, Intervention et Suivi (ÉIS-3)

(Bricker et al., en préparation)

Catherine Laroche-Courchesne
Candidate à la maîtrise en psychoéducation

Dirigé par:

Colombe Lemire, Ph.D. Ps.ed., professeure au département de psychoéducation

Marianne Paul, Ph.D. professeure au département d'orthophonie

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières



Déroulement de la formation

Signature du formulaire de confidentialité

Projet de recherche

- But du projet

Nouvelle édition du programme ÉIS-3

- Le programme ÉIS-3
- Huit domaines
- Organisation hiérarchique
- Niveaux d'habiletés des items
- Exercices

Cotation

- Échelle de cotation
- Particularités linguistiques
- Critères

Le domaine de la communication sociale

- Présentation du domaine
- Les items du domaine de la communication sociale

Procédures pour le projet de recherche

- Contenu du courriel
- Niveaux d'habiletés évaluées selon le groupe d'enfants
- Concrètement: procédure pour le projet de recherche
- Déroulement de la cotation

Exercices pratiques



Projet de recherche



3

Projet de recherche

- Issu d'un projet de recherche plus important
 - Les participants à ce projet initial ont donné leur autorisation en vue de l'utilisation ultérieure des vidéos pour des études de validation psychométrique du ÉIS-3
 - Certification éthique : CER-16-223-07.04



But du projet de recherche

- Contribuer à la validation psychométrique du domaine de la communication sociale de la nouvelle édition du programme ÉIS-3 *sur le plan de la fidélité et de l'utilité lorsque la cotation s'effectue par visionnement de vidéos.*
- Quel est le degré d'accord entre trois évaluateurs qui utilisent la grille d'observation du domaine de la communication sociale?
- Documenter les avantages et les inconvénients de l'utilisation de vidéo pour compléter les grilles du domaine de la communication sociale du programme ÉIS-3.



Nouvelle édition du programme ÉIS-3



Programme Évaluation, Intervention et Suivi (ÉIS-3)

- Traduction et adaptation de l'Assessment, Evaluation, and programming System (AEPS) (Brickers *et al.*, 2021)
- Conçu pour les enfants de la naissance à 6 ans
- Composantes du programme:
 - Test ÉIS-3
 - Curriculum
 - Matériel de soutien du ÉIS-3
- Besoin d'une bonne connaissance du test pour l'utiliser
 - Aucun niveau de qualification requis



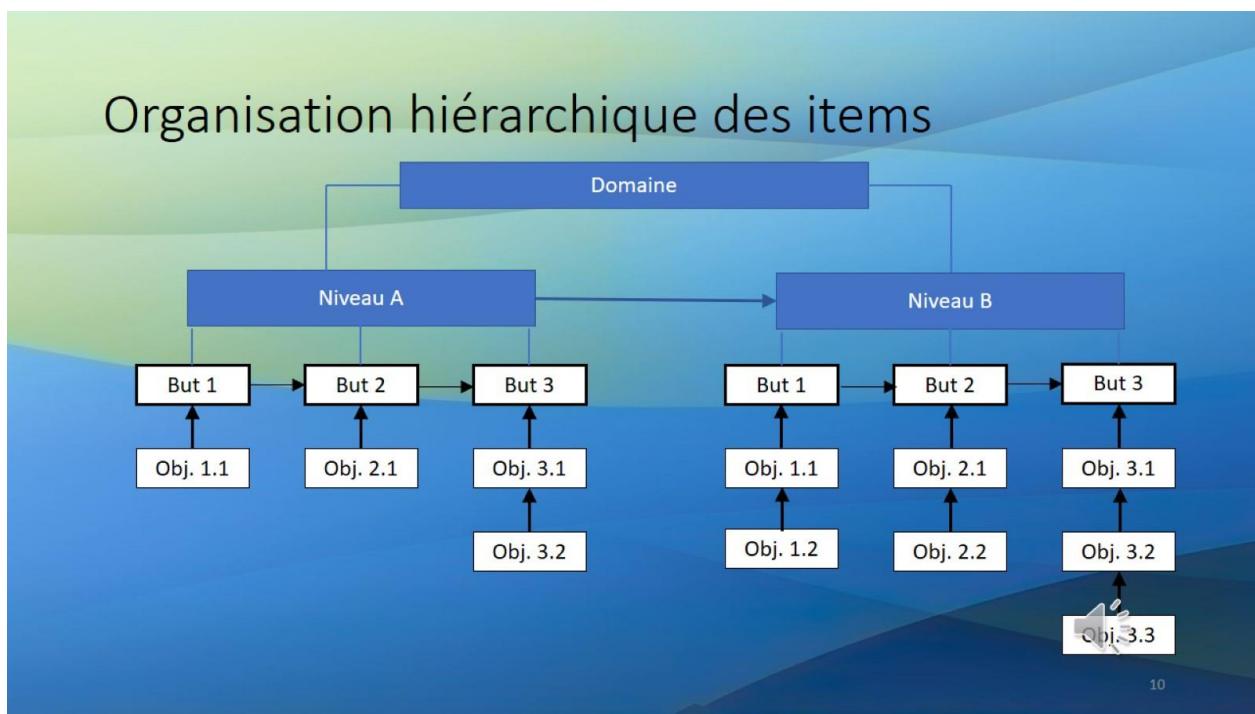
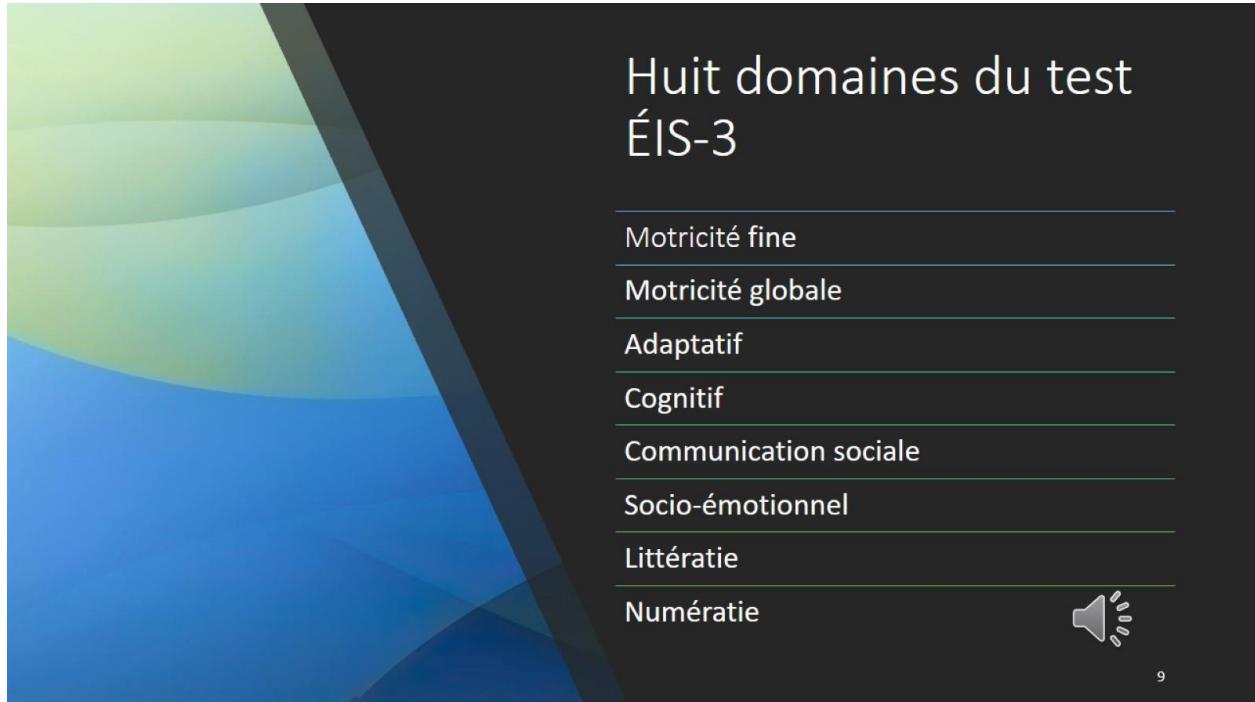
7

Programme Évaluation Intervention Suivi (ÉIS-3)

- Test ÉIS-3 permet:
 - Évaluer les performances de l'enfant
 - Choisir des buts et/ou objectifs d'intervention
 - Planifier l'intervention
 - Suivre le progrès de l'enfant
 - Déterminer l'admissibilité à des programmes ou services
- Curriculum
 - Aide aux choix des activités d'intervention
 - Aide aux choix des objectifs d'intervention les plus adaptés à l'enfant
- Matériel de soutien du ÉIS-3
 - Soutien à la famille
 - Rapport de la famille
 - Évaluation des habiletés de l'enfant par la famille
 - Représentation visuelle des progrès de l'enfant
 - Soyons prêts
 - Évaluation des habiletés nécessaires à la réussite de la maternelle et de la première année



8



Niveaux d'habiletés des items

D = débutant

- Items les plus précoces dans le développement
- Pour qui?: Nourrissons

I = intermédiaire

- Items plus développées
- Pour qui?: Tout-petits

A = avancé

- Items plus complexe
- Pour qui?: Enfant d'âge préscolaire



11

Niveau → **B. Communication réceptive**

But → **1. Regarde dans la même direction qu'une autre personne pour établir l'attention conjointe. (D)**

Critère → Critère : L'enfant se tourne et regarde dans la même direction qu'une autre personne pendant que celle-ci regarde un objet, une autre personne ou un événement. Le regard de l'enfant doit se concentrer sur la cible regardée.

Exemple : L'adulte regarde le chien qui pénètre dans la chambre, l'enfant tourne la tête et regarde le chien. L'adulte dit : « Mettons nos manteaux pour faire une promenade » et regarde le porte-manteau. L'enfant se tourne et regarde les manteaux.

Objectifs → **1.1. Suit du regard les gestes d'une personne. (D)**

Critère : L'enfant regarde en direction du geste de pointer effectué par un adulte alors que ce dernier regarde un objet, une personne ou un événement et le commente. Le regard de l'enfant doit se concentrer sur l'objet, la personne ou l'événement pointé par l'adulte.

Exemple : L'enfant se retourne et regarde pendant plusieurs secondes vers son frère après que l'adulte ait pointé celui-ci. L'adulte pointe la fenêtre et l'enfant regarde comment les oiseaux mangent à la mangeoire.

But → **1.2. Regarde en direction d'un objet. (D)**

Critère : L'enfant regarde en direction d'un objet qu'on lui présente à sa portée. Il doit poser son regard sur l'objet ciblé.

Exemple : L'enfant tourne sa tête vers un hochet et l'adulte le remue.

Objectifs → **2. Repère des objets, des personnes ou des événements familiers. (I)**

Critère : L'enfant repère au moins 10 objets, personnes ou événements familiers nommés par une autre personne en regardant vers eux, en cherchant à les atteindre, en les touchant ou en les pointant. Repérer des images dans les livres est une bonne réponse.

Exemple : L'enfant pointe une balle, un chien ou un camion dans un livre d'images familier lorsque l'objet est nommé par l'adulte.

Zone cotation

Cible	Cote	É/1	Notes
2	1	0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
2	1	0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
2	1	0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R
2	1	0	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R

Niveaux d'habiletés des items



12

Exercices

- Recherche dans la grille du domaine de la communication sociale, différent:
 - Niveaux
 - Buts
 - Objectifs
 - Niveaux d'habileté
- Exercice:
 - Niveaux C
 - But A2
 - Objectif C3.5
 - But D1
 - Objectif B3.2



13

Cotation



14

Échelle de cotation

- Cote de 2: L'enfant remplit le critère (habileté acquise)
 - De façon constante, telle que le critère le spécifie
 - Sans aide



15

Échelle de cotation

- Cote de 1: L'enfant remplit le critère de temps à autre (habileté en émergence)
 - Avec aide
 - Ne répond pas à tous les aspects du critère



16

Échelle de cotation

- Cote de 0: L'enfant ne remplit pas le critère
 - Même s'il a eu l'occasion, s'il a eu de l'aide
 - Le comportement n'a pas été observé
 - L'habileté est trop avancée pour l'enfant



17

Cotation



- **Tous les buts** doivent être évalués selon le niveau d'habileté adapté au développement de l'enfant
- Si un but est coté « 2 »
 - **Ne pas évaluer** les objectifs de ce but et les coter « 2 »
- Si un but est coté « 1 » ou « 0 »
 - Les objectifs doivent être évalués



18

Cotation: critères

- **IMPORTANT:**

- Bien lire chaque critère d'évaluation
- Dans la section, présentation du domaine de la communication sociale:
 - Les éléments importants de chaque critère sont écrits en bleu



19

Cotation: particularités linguistiques

- La prononciation des mots
 - A peu d'importance par contre, on doit reconnaître le mot dit par l'enfant
 - Exemple: ou = roue / i = oui / core = encore
- Les particularités du parler québécois
 - La prononciation de certains mots:
 - des = dé / Les = lé
 - A = elle / I = il
 - Cé = c'est
 - Exemple:
 - A l'a dé fleurs sur cé main (Elle a des fleurs sur ses mains)
 - Cé beau (C'est beau)
 - La particule interroductive « TU »
 - C'est un marqueur pour dire que c'est une question
 - Exemple:
 - « Tu veux-TU aller aux toilettes? » (est-ce que tu veux ... ?) il n'y a pas inversion
 - « È-TU au vestiaire? » ou « in-TU au vestiaire? » (elle est-TU au vestiaire?) il n'y a pas d'inversion.
 - Attention, bien vérifier s'il y a inversion du sujet et du verbe.



20



Domaine de la communication sociale

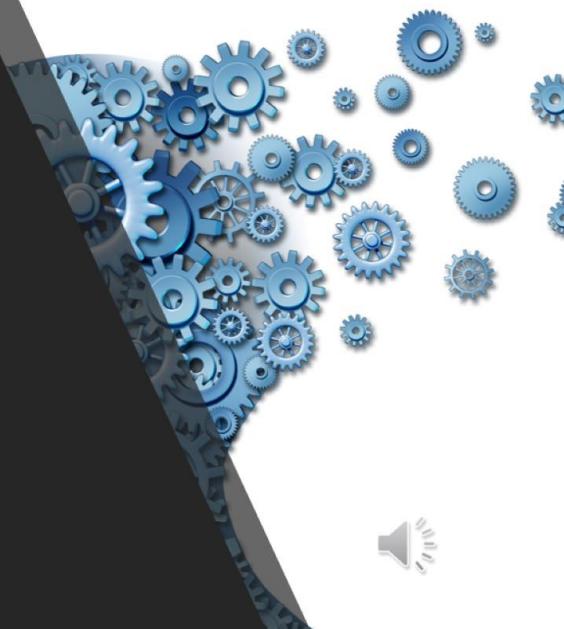
Nouvelle édition du programme ÉIS-3



21

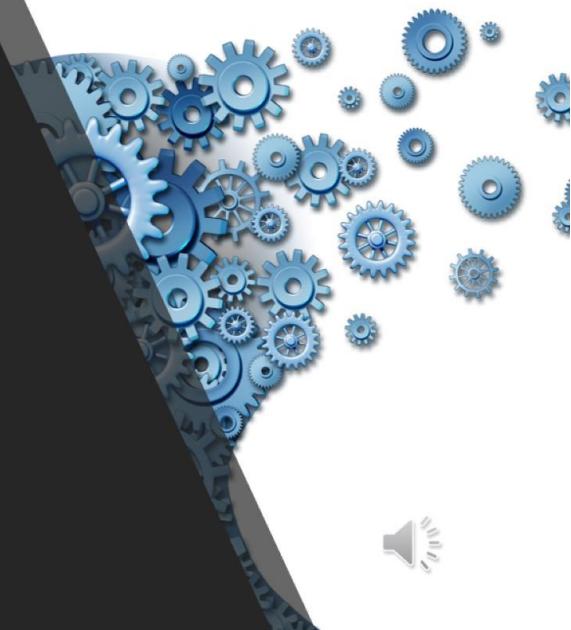
Présentation du domaine de la communication sociale

- Habilétés évaluées par les items du domaine:
 - Communication réceptive
 - Communication expressive
 - Communication sociale
- Le domaine permet l'évaluation:
 - Interactions précoces de communication
 - La compréhension de l'expression verbale ou autre mode de communication:
 - langage des signes, pictogramme...
 - L'utilisation sociale de la communication



Les items du domaine de la communication sociale

- **Niveaux du domaine:**
 - A: Communication sociale précoce
 - B: Communication réceptive
 - C: Communication expressive
 - D: Utilisation sociale du langage



Niveaux A: Communication sociale précoce

- Niveau d'habileté: D
 - Pas coté dans le cadre du projet de recherche

Vous pouvez consulter les buts et les objectifs de niveau d'habileté (D) sur la grille d'évaluation du domaine de la communication sociale.



Niveaux B: Communication réceptive

- Niveau d'habileté: D - I ou A
 - Selon les différents buts et objectifs



Niveaux B: Communication réceptive

- **But B2:** Repère des objets, des personnes ou des événements familiers (I)
 - Critère: L'enfant repère *au moins 10* objets, personnes ou évènements familiers *nommés par une autre personne* en *regardant vers eux*, en *cherchant à les atteindre*, en *les touchant* ou en *les pointant*. Repérer des images dans un livre est une bonne réponse.
 - Exemple: L'enfant pointe une balle, un chien ou un camion dans un livre d'images familier lorsque l'objet est nommé par l'adulte



Niveaux B: Communication réceptive

- **But B3:** Exécute, sans aucun indice, une consigne comportant plusieurs étapes. (I)
 - **Critère:** L'enfant accomplit l'action motrice appropriée en réponse à une **consigne comportant plusieurs étapes** qui n'a **pas de lien direct avec le contexte immédiat**. Les consignes ne doivent pas porter sur des éléments, des actions ou des personnes présentes dans l'environnement ou qui se produisent dans des contextes familiers ou habituels.
 - **Exemple:** L'adulte dit à l'enfant : « Va dans ta chambre, prends ta poupée et mets-la dans ton sac à dos pour la montrer à la garderie ». L'enfant suit les trois consignes.



Niveaux B: Communication réceptive

- **Objectif B3.1:** Exécute, à l'aide d'indices, une consigne comportant plusieurs étapes (I)
 - **Critère:** L'enfant accomplit l'action motrice appropriée en réponse à une **consigne comportant plus d'une étape** et qui a un **lien avec le contexte immédiat**.
 - **Exemple:** Lorsqu'il joue avec des poupées et des couverts, un autre enfant dit : « Prends la tasse et donne à boire au bébé dans un verre ». L'enfant prend la tasse et fait semblant de donner à boire à la poupée.



Niveaux B: Communication réceptive

- **Objectif B3.2:** Exécute, sans aucun indice, une consigne comportant une étape. (I)
 - **Critère:** L'enfant accomplit l'action motrice appropriée en réponse à **une consigne comportant une étape qui n'a pas de lien avec le contexte immédiat.**
 - **Exemple:** Lorsque la balle n'est pas tout près, l'adulte dit à enfant : « Prends la balle » et l'enfant la prend. L'adulte demande à l'enfant une collation pour Fido et l'enfant prend une friandise pour chien du tiroir.



Niveaux B: Communication réceptive

- **Objectif B3.3:** Exécute, à l'aide d'indices, une consigne comportant une étape. (I)
 - **Critère:** L'enfant accomplit l'action motrice appropriée en réponse à **une consigne comportant une étape et qui a un lien avec le contexte.**
 - **Exemple:** Lorsque debout près du porte-manteau, la personne dit à l'enfant : « Prends ton manteau » et l'enfant prend son manteau.



Niveaux B: Communication réceptive

- **But B4:** Répond à des questions de compréhension liées à « pourquoi », « comment » et « quand ». (A)
 - Critère: L'enfant témoigne qu'il **comprend** les questions « **pourquoi** », « **comment** » et « **quand** » en donnant une **justification** pour les questions « pourquoi », en **expliquant un processus simple** pour les questions « comment » et en référant à une **période de temps approximative** pour les questions « quand ». L'enfant doit répondre aux **trois types de questions**
 - Exemple: Quand l'adulte demande : « Pourquoi as-tu laissé la porte ouverte ? », l'enfant signe : « Parce que je voulais que le chien entre. » Après que le parent dit : « Comment as-tu construit cette tour ? », l'enfant dit : « J'ai empilé les blocs. » Quand l'éducatrice dit à l'enfant : « Quand as-tu perdu ta dent ? », il utilise son tableau de communication pour exprimer : « La nuit dernière. »

Si l'extrait démontre que l'enfant **comprend** les trois types de questions, on peut lui accorder la cote de « 2 ».



Niveaux B: Communication réceptive

- **Objectif B4.1:** Répond aux questions « qui », « quoi » et « où ». (I)
 - Critère: L'enfant **répond de façon appropriée** aux questions « **qui** », « **quoi** » et « **où** » en identifiant une **personne ou un animal** pour les questions « qui », en donnant une **description simple** pour les questions « quoi » et en identifiant un **emplacement approximatif** pour les questions « où ». L'enfant doit répondre à tous les **trois types de questions**.
 - Exemple: Lorsque Maman demande à l'enfant : « Qui a mangé les biscuits ? », l'enfant répond : « Moi et Anna ». Lorsque l'éducatrice demande : « Qu'est-il arrivé ici ? ». L'enfant signe : « Je suis tombé ». Lorsque Papa dit : « Où est ton chandail ? », l'enfant dit : « Dans la voiture ».

Critère avec « **et** », l'enfant doit démontrer tous les éléments demandés.



Niveau C: Communication expressive

- Niveaux d'habiletés: D - I et I,A
 - Selon les différents buts et objectifs



Niveau C: Communication expressive

- **But C1:** Emploie des phrases de plusieurs mots pour communiquer. (I)
 - Critère: L'enfant communique avec **des phrases d'au moins trois mots.** L'**ordre des mots** doit être **approprié**, mais sa forme grammaticale peut comporter des erreurs. Les phrases doivent contenir **différents types de mots**, incluant :
 - Les noms (les personnes, les lieux, les objets, les événements et les noms propres; ex. : livre, chien, Mimi);
 - Les verbes (verbes d'action; ex. : courir, écrire, parler);
 - Les adjectifs et adverbes (mots descriptifs pour qualifier les noms et les verbes; ex. : rouge, gros, lentement);
 - Les prépositions (mots de localisation et autres mots; ex. : ici, là, haut, bas, dedans, dehors, à travers, derrière, à, pour, après, avec, parce que, jusqu'à);
 - Les pronoms (mots qui remplacent les noms; ex. : je, moi, mon, le mién, ceci, cela, ceux-ci, celles-ci, quelques, plusieurs, un peu, aucun);
 - Les articles (mots pour indiquer le genre et le nombre d'un nom; ex. : la, le, un, une)
 - Les conjonctions (mots servant à relier des phrases, des énoncés ou des mots; ex., et, mais).

Les phrases doivent être dites spontanément. Les phrases issues d'une comptine ou d'une chanson ne sont pas considérées comme une habileté réussie.

Critère avec « **des** »:
l'enfant doit dire au moins **DEUX** phrases.



Niveau C: Communication expressive

- **But C1 (suite)**

- Exemple: L'enfant dit :

- « Moi aller voiture » (pronome + verbe + nom);
 - « Il est un gros chat (pronome + verbe + article + adjetif + nom);
 - « Elle prend mon camion » (pronome + verbe + pronom possessif + nom);
 - « Moi et Sarah roulons vite sur nos vélos » (pronome + conjonction + nom propre + verbe + adverbe + préposition + pronom possessif + nom);
 - « Le garçon veut des biscuits et du jus » (pronome + nom + verbe + pronom indéfini + nom + conjonction + pronom indéfini + nom);
 - « J'ai vu mon professeur au parc Lafontaine » (Pronome + verbe + pronom possessif + verbe + préposition + nom propre).

Toute langue maternelle, y compris le langage signé, les systèmes de communication non oraux ou alternatifs peuvent être utilisés pour la communication expressive. Les éléments expressifs devraient être cotés avec souplesse pour témoigner des réponses appropriées (ex., l'ordre des mots inversé) pour les enfants dont le français n'est pas la langue maternelle ou ceux qui utilisent un système de communication alternatif.



Niveau C: Communication expressive

- **Objectif C1.1:** Emploie des combinaisons de deux mots. (I)

- Critère: L'enfant **communique** avec les autres en combinant **au moins cinq** des combinaisons de deux mots suivants : noms, verbes, adjectifs et adverbes; préposition; pronoms; et des noms propres. L'ordre des mots et la forme grammaticale importent peu, mais les combinaisons doivent contenir **deux** sortes de mots différents.

- Exemple: L'enfant dit:
- « Gros chien » (adjectif et nom)
 - « Courir vite » (verbe et adverbe)
 - « Mon auto » (pronom et nom)
 - « Papa mange » (pronom et verbe)
 - « Moi dans » (pronom et préposition)

Les combinaisons de deux mots tirées d'une comptine ou d'une chanson sont cotées comme une habileté réussie.



Niveau C: Communication expressive

- **Objectif C1.2:** Emploie 50 mots, signes ou symboles différents. (I)

• **Critère:** L'enfant emploie **50 mots**, signes ou symboles différents pour communiquer avec autrui, dont **au moins cinq** adjectifs et adverbes, **cinq verbes**, **deux pronoms faisant référence à soi**, **cinq noms** et **trois noms propres**.

- **Exemple:**

Des exemples incluent, mais ne se limitent pas à :

- Des mots descriptifs: gros, rouge, petit, rond, haut, chaud, vite, lent;
- Mots d'action: courir, tomber, mettre, s'asseoir, dormir, pousser, manger;
- Des pronoms personnels: mon, mien, ma
- Des mots de localisation: ici, haut;
- Des mots d'identification: chaton, chien, homme, fille, boîte, sac;
- Des noms propres: Pierre, Annie, Jason, McDonald's

Attention
cas particulier
pour le projet de
recherche

- Pour les deux vidéos de cotation interjuge:
 - Coter l'enfant avec l'extrait dédié au but C1 et objectif C1.1 et 1.2
 - Utiliser la fiche d'évaluation de l'objectif C1.2
- Pour la cotation des vidéos de chaque enfant:
 - Considérer l'ensemble du montage vidéo
 - Utiliser la fiche d'évaluation de l'objectif C1.2

38



Fiche évaluation de l'objectif C1.2

Identification de la vidéo : _____



Mots entendus / Signification	Classe de mots	Mots entendus / Signification	Classe de mots
1.	28.		
2.	29.		
3.	30.		
4.	31.		
5.	32.		
6.	33.		
7.	34.		
8.	35.		
9.	36.		
10.	37.		
11.	38.		

39



Niveau C: Communication expressive

- **Objectif C2:** Utilise les articles appropriés pour préciser le genre et le nombre du nom et de l'adjectif. (I,A)
 - Critère: L'enfant utilise **les** articles appropriés pour préciser le genre **et** le nombre du nom **et** de l'adjectif.
 - Exemple: L'enfant dit : « la chatte est belle » et « le chat est beau ». L'enfant dit : « les petites fraises sont bonnes ».

L'enfant doit utiliser tous les articles énumérés dans les objectifs C2.1 à C2.3 pour que l'item soit acquis.



Niveau C: Communication expressive

- **Objectif C2.1:** Utilise les articles « au », « aux », « de » et « du » de façon appropriée. (I)
 - Critère: L'enfant utilise les articles « au », « aux », « de » **et** « du » de façon appropriée.
 - Exemple: « Ce matin, je suis allé au parc avec la gardienne », dit l'enfant. À l'heure du bain, il dit à sa mère : « Le shampoing me fait mal aux yeux ». Jouant dans le jardin avec un ami, il énonce : « On va mettre de la terre et du gazon dans la brouette ».

Critère avec « et »
l'enfant doit démontrer tous les éléments demandés.



Niveau C: Communication expressive

- **Objectif C2.2:** Utilise les articles « les » et « des » pour préciser le nombre du nom et de l'adjectif. (I)
 - **Critère:** L'enfant utilise les articles « les » **et** « des » pour préciser le nombre du nom et de l'adjectif.
 - **Exemple:** Dans le jardin, l'enfant dit à sa mère : « Je mange des fraises rouges ». À son grand-père, qui lui demande ce qu'il a vu lorsqu'il est allé à la ferme, l'enfant répond : « J'ai vu des vaches, des chats et des poules ».

On peut remarquer qu'un des exemples ne contient pas d'adjectifs, donc il n'est pas nécessaire pour cet objectif que les séquences vidéos contiennent des adjectifs pour être coté « 2 ».



Niveau C: Communication expressive

- **Objectif C2.3:** Utilise les articles « un », « une », « le » et « la » pour préciser le genre du nom et de l'adjectif. (I)
 - **Critère:** L'enfant utilise les articles « un », « une », « le » **et** « la » pour préciser le genre du nom **et** de l'adjectif.
 - **Exemple:** À table, alors que sa mère s'apprête à lui servir un morceau de gâteau, l'enfant dit : « Je veux un gros morceau ». Regardant un livre d'histoire, l'enfant énonce : « La petite fille est gentille ».
 - L'enfant peut commettre des erreurs dans l'accord du nom, de l'article **et** de l'adjectif : « Je veux la balle *vert* », « Un *beau* madame », « J'ai vu un canard et une *canarde* ».

Critère avec « et »
l'enfant doit démontrer tous les éléments demandés.



Niveau C: Communication expressive

- **But C3:** Utilise des verbes. (I,A)

- Critère: L'enfant utilise **les temps et modes de verbes suivants :**
 - le conditionnel;
 - L'imparfait de l'indicatif;
 - le futur simple;
 - le passé composé;
 - le présent de l'indicatif.
- *Remarque:* Lorsque les objectifs obtiennent tous la cote 2, le but obtient un score de 2. Lorsque certains objectifs reçoivent la cote 1 ou 0, le but obtient un score de 1. Lorsque les objectifs reçoivent tous la cote 0, le but obtient un score de 0.



Niveau C: Communication expressive

- **Objectif C3.1:** Utilise des verbes au conditionnel. (I,A)

- Critère: L'enfant utilise **des verbes au conditionnel.**
- Exemple: Jouant avec un pair, l'enfant dit : « On dirait que ma mère est malade ». L'enfant confie à son père : « J'aimerais aller à la piscine ». L'enfant demande à sa gardienne : « Est-ce qu'on pourrait aller au parc, tout à l'heure ? ». Regardant par la fenêtre, l'enfant dit : « On dirait que la lune est un ballon ».

Critère avec « **des »:**
l'enfant doit dire au moins DEUX verbes au conditionnel.



Niveau C: Communication expressive

- **Objectif C3.2:** Utilise des verbes à l'imparfait de l'indicatif. (I,A)
 - Critère: L'enfant utilise **des verbes à l'imparfait** de l'indicatif.
 - Exemple: L'enfant raconte : « Il y avait du tonnerre et j'avais peur ». Jouant avec un pair, l'enfant dit : « Toi, tu faisais le chat et tu courais vite, vite, vite ». L'enfant demande à sa mère : « Quand tu étais petite, est-ce que tu dormais l'après-midi ? ».

Critère avec « **des** » :
l'enfant doit dire au moins DEUX verbes à l'imparfait de l'indicatif.



Niveau C: Communication expressive

- **Objectif C3.3:** Utilise des verbes au futur simple. (I,A)
 - Critère: L'enfant utilise **des verbes au futur simple**. Au début, toutefois, l'enfant conjugue un verbe au présent et il y ajoute l'infinitif du verbe pour obtenir le **futur proche**. Par exemple : « Je vais finir ». Puis, peu à peu, il emploie des verbes conjugués au futur simple tels que « Je finirai ».
 - Exemple: L'enfant énonce : « Cet été, ça va être ma fête ». À la question : « Qu'est-ce que tu vas faire aujourd'hui ? », l'enfant répond : « Je vais jouer dehors ». À son père, qui se prépare à aller à l'épicerie, l'enfant s'informe : « Tu achèteras des biscuits ? ». L'enfant raconte : « À Noël, on ira manger chez grand-maman ».
 - L'enfant peut commettre des erreurs de conjugaison : « Quand je vais être grande, j'*allerai* à l'école », « Quand je *veniras* chez moi ? ».

Critère avec « **des** » :
l'enfant doit dire au moins DEUX verbes au futur simple ou au futur proche.



Niveau C: Communication expressive

- **Objectif C3.4:** Utilise des verbes au passé composé. (I,A)
 - Critère: L'enfant utilise **des** verbes au **passé composé**.
 - Exemple: L'adulte demande : « Veux-tu encore manger? » et l'enfant répond : « Non, j'ai fini ». « Chez grand-maman, j'ai dessiné une maison », dit l'enfant. Un pair demande à l'enfant : « Pourquoi tu pleurais, dehors? » - « Parce que je suis tombé », répond-il. L'enfant lance : « Papa est parti travailler ». Jouant avec l'enfant, l'adulte demande : « Où est le chien? » et l'enfant répond : « Il est allé dehors ».
 - L'enfant peut commettre des erreurs de conjugaison : « *J'ai venu chez ma tante* », « *Florence a parti à la garderie* », « *Maman a éteindu la lumière* », « *Tu as ouvri la porte* ».

Critère avec « **des »:**
l'enfant doit dire au moins DEUX verbes au passé composé.



Niveau C: Communication expressive

- **Objectif C3.5:** Utilise des verbes au présent de l'indicatif. (I,A)
 - Critère: L'enfant utilise **des** verbes au **présent de l'indicatif**.
 - Exemple: L'enfant tend l'oreille et dit : « Maman chante ». L'adulte demande à l'enfant : « Qu'est-ce que tu fais? » et l'enfant répond : « Je dessine ». L'enfant regarde un chat et lance : « Le chat boit ». Lisant un livre, l'adulte demande : « Qu'est-ce que fait le bébé? » et l'enfant répond : « Il dort ».
 - L'enfant peut commettre des erreurs de conjugaison : « Qu'est-ce que vous *faisez*? », « Les enfants *jouent* dehors ».

Critère avec « **des »:**
l'enfant doit dire au moins DEUX verbes au présent de l'indicatif.



Niveau C: Communication expressive

- **But C4:** Pose des questions en inversant le sujet et le verbe. (I,A)
 - Critère: L'enfant pose **des** questions en inversant le sujet et le verbe (c.-à-d., que le verbe précède le sujet).
 - Exemple: L'enfant demande : « As-tu mangé? », « Allez-vous dehors? », « Florence vient-elle? », « Comment vas-tu? », « Où est Sophie? ».

Critère avec « **des** »:
l'enfant doit dire au moins DEUX questions.



Niveau C: Communication expressive

- **Objectif C4.1:** Pose des questions. (I)
 - Critère: L'enfant utilise **au moins trois** de ces termes (qui, quoi, où, quand, pourquoi et comment) pour poser des questions **d'au moins trois mots** et utilise correctement **l'ordre des mots et l'intonation** pour indiquer qu'il s'agit d'une question.
 - Exemple: L'enfant dit : « Qui est cette fille? », « Quand on va à la maison ? », « Qu'est-ce que c'est? », « Où tu vas maman aujourd'hui? », « Comment tu fais cela? ».

Critère avec « **et** »
l'enfant doit démontrer tous les éléments demandés.



Niveaux D: Utilisation sociale du langage

- Niveau d'habileté: I - I,A ou A
 - Selon les différents buts et objectifs



Niveaux D: Utilisation sociale du langage

- **But D1:** Utilise le langage pour initier et maintenir une interaction sociale. (I)
- Critère: L'enfant utilise **des mots, des gestes, des actions motrices, des tableaux de communication, des images, etc.** dans des formes généralement acceptées pour établir et maintenir **deux échanges** sociaux ou plus.
- Exemple: L'enfant dit : « Allo, est-ce que l'on peut lire ce livre ensemble? », l'autre enfant dit : « Pas maintenant », l'enfant répond : « Après le diner ».

Critère avec « et »
l'enfant doit démontrer tous les éléments demandés.



Niveaux D: Utilisation sociale du langage

- **Objectif D1.1:** Suit les conventions sociales de la langue. (I)

- Critère: L'enfant utilise **un éventail** de conventions sociales acceptables associées à des attentes culturelles ou environnementales (ex., saluer, dire s'il vous plaît, merci, au revoir, excusez-moi, je suis désolé).
- Exemple: L'enfant répond à une salutation, fait le signe « Merci » ou demande la permission d'interrompre.

Critère spécifiant un éventail: l'enfant doit démontrer au moins TROIS conventions sociales.



Niveaux D: Utilisation sociale du langage

- **But D2:** Donne et demande des informations tout en conversant avec les autres avec des mots, des énoncés ou des phrases. (I)
- Critère: L'enfant **utilise le langage** pour donner **et** demander des renseignements aux autres.
- Exemple: L'enfant rencontre un autre enfant sur le trottoir et dit : « Ma maison est au bout de la rue. Où habites-tu? ».

Critère avec « **et** »
l'enfant doit démontrer tous les éléments demandés.



Niveaux D: Utilisation sociale du langage

- **Objectif D2.1:** Pose **des** questions pour obtenir des informations (I)
 - **Critère:** L'enfant utilise **des mots**, des énoncés ou des phrases **pour obtenir des informations** des autres. Les erreurs de syntaxe sont acceptables.
 - **Exemple:** L'enfant ne trouve pas son manteau et demande : « Où est mon manteau? ». L'adulte dit à l'enfant : « Il est l'heure du coucher » et l'enfant dit : « Pourquoi aller au lit? ».

Critère avec « **des** »:
l'enfant doit dire au moins DEUX questions.



Niveaux D: Utilisation sociale du langage

- **Objectif D2.2:** Décrit les objets, les personnes et les événements dans une conversation (I)
 - **Critère:** L'enfant utilise **des mots**, des énoncés ou des phrases **pour décrire** les objets, les actions **et** les événements passés, présents ou futurs lorsqu'il est engagé dans une conversation avec les autres. Les erreurs de syntaxe sont acceptables.
 - **Exemple:** Tout en discutant d'événements avec l'adulte, l'enfant dit : « J'ai fait un chapeau à l'école ». Lorsqu'un voisin lui demande : « Que fais-tu aujourd'hui? », l'enfant dit : « Nous allons nager ».

Critère avec « **et** » l'enfant doit démontrer tous les éléments demandés.

Par contre, ici si l'enfant décrit un objet, une personne ou un animal et un événement on peut coter « 2 ».



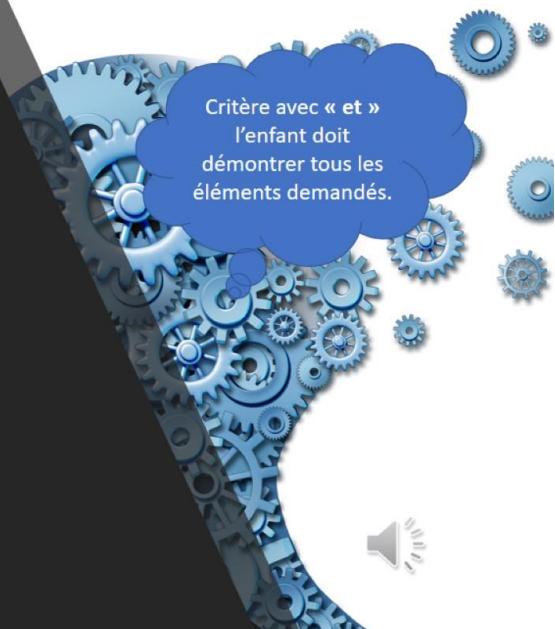
Niveaux D: Utilisation sociale du langage

- **But D3:** Utilise des règles de conversation lors de communications avec les autres (A)
 - Critère: L'enfant utilise des règles de conversation pour s'engager dans **deux échanges communicatifs consécutifs** ou plus. L'enfant varie la forme, la longueur et la complexité grammaticale des phrases en fonction des besoins de l'auditeur et des besoins sociaux (pragmatique).
 - Exemple: L'enfant simplifie son langage quand il parle à un enfant plus jeune.



Niveaux D: Utilisation sociale du langage

- **Objectif D3.1:** Adopte une position physique adéquate. (A)
 - Critère: L'enfant **regarde en direction du visage** de son interlocuteur **et** maintient **une distance et une posture** physique appropriée avec les autres durant un échange.
 - Exemple: Lorsque le nom de l'enfant est prononcé, l'enfant se tourne et regarde en direction de celui qui parle. L'enfant regarde vers un ami qui veut lui dire un secret et s'en approche.



Niveaux D: Utilisation sociale du langage

- **Objectif D3.2:** Module sa voix en fonction du contenu de la communication et des conditions sociales ou environnementales. (A)

- Critère: L'enfant utilise le **ton de la voix** (aigu ou grave) et **l'intensité** (forte ou faible) **adaptés** à la situation, à l'interlocuteur et au contenu de la communication.
- Exemple: L'enfant cri lorsqu'il joue, mais chuchote après avoir remarqué que son père dort. L'enfant utilise un ton plus aigu et moins d'intensité lorsqu'il parle à un enfant. L'enfant utilise une voix forte quand il est sur le terrain de jeu.

Si l'intensité et le ton de voix sont adaptés, on note « 2 ». Ce n'est pas nécessaire de voir divers tons de voix ou diverses intensités dans les extraits vidéos.



Niveaux D: Utilisation sociale du langage

- **Objectif D3.3:** Répond aux sujets de conversation amorcés par autrui. (I,A)

- Critère: L'enfant **répond à une conversation** en parlant de **sujets connexes** incluant reconnaître la position de l'autre, répondre à une question, demander une clarification ou faire un commentaire connexe.
- Exemple: L'adulte dit : « Il est temps de prendre vos manteaux et d'attendre à la porte » et l'enfant dit : « Est-ce que je peux avoir mon gilet ? ». L'adulte commente : « Tu as de nouvelles chaussures aujourd'hui » et l'enfant répond : « Ma maman les a achetées au magasin ». L'adulte demande : « Qu'est-ce que tu fais ? » et l'enfant répond : « Que veux-tu dire ? »



Niveaux D: Utilisation sociale du langage

- **Objectif D3.4:** Joue tour à tour les rôles du locuteur et de l'interlocuteur dans une conversation avec les autres. (I)
 - Critère: L'enfant adopte les comportements appropriés au cours de la conversation en **prenant tour à tour les rôles du locuteur et de l'interlocuteur.**
 - Exemple: L'enfant fait une pause après avoir fait un commentaire ou posé une question, puis regarde en direction du partenaire de communication. L'enfant demande : « Où est mon livre? », la mère dit : « Il est ici » et l'enfant dit : « Merci ».



Niveaux D: Utilisation sociale du langage

- **Objectif D3.5:** Répond à **des** questions des autres. (I)
 - Critère: L'enfant **donne des renseignements utiles quand on lui demande** de préciser sa pensée, de répéter, d'élaborer ou de confirmer un de ses propos.
 - Exemple: L'enfant dit : « Ils l'ont jeté », l'adulte demande : « Qui l'a jeté? » et l'enfant répond : « Rachel l'a jeté ». L'enfant dit : « Ces chaussures », l'adulte demande : « Est-ce que ce sont tes chaussures? », l'enfant hoche la tête et dit : « Oui, mes chaussures ». L'adulte demande : « Pourquoi as-tu ton manteau? », l'enfant dit : « J'ai froid ». L'enfant signe : « Je vais faire des achats avec maman après l'école ». L'adulte dit : « Qu'est-ce que tu vas acheter? », puis l'enfant signe : « Nous allons chercher des céréales pour le petit déjeuner ».





Procédures pour le projet de recherche

65



Contenu du courriel

- Grille d'évaluation du domaine de la communication social du programme ÉIS-3
- Fiche d'évaluation de l'objectif C1.2
- Feuilles de commentaires
 - (pour ceux qui cotent 36 vidéos seulement)
- Questionnaire de validité sociale
- La présentation PowerPoint

66

Niveaux d'habiletés évalués selon le groupe d'enfants

- Groupe A:
 - Niveau d'habileté: I
- Groupe B:
 - Niveau d'habileté: I - I,A
- Groupe C et D:
 - Niveau d'habileté: I,A - A



67

Concrètement: procédure pour le projet de recherche (Pour tous)

- Identifier chaque grille d'évaluation.
 - Sur la première page de la grille d'évaluation, à l'endroit prévu à cette fin
 - Utiliser le code d'identification de chaque vidéo
 - Exemple: A1 ou cotation interjuge 1
- Lire les items et les critères des buts ou des objectifs à évaluer selon le niveau d'habileté à évaluer.
- Visionner le montage vidéo.
- Relire les items à évaluer au besoin.
- Faire la cotation de chacun des items en surlignant la cote allouée à l'enfant sur la grille d'évaluation.
- Vous pouvez visionner chaque montage vidéo autant de fois que vous le désirez.



68

Concrètement: procédure pour le projet de recherche (Pour ceux qui cotent 35 vidéos d'enfants)

Si vous hésitez sur la cote à allouer à l'enfant

Choisissez la cote qui semble la meilleure afin d'évaluer l'enfant

Inscrire sur la feuille de commentaires:

Le numéro du but ou de l'objectif pour lequel vous hésitez

La raison pour laquelle vous hésitez



Déroulement de la cotation

(Pour ceux qui cotent 35 vidéos d'enfants)

Étapes 1:

Effectuer la cotation interjuge, au moment déterminé ensemble

Débuter par la vidéo: cotation interjuge 1

Me retourner votre grille d'évaluation et la fiche de commentaires par courriel

Vous pouvez prendre une pause au besoin (5 minutes)

Joignez-vous à la rencontre Zoom

Continuez avec la vidéo: cotation interjuge 2

Me retourner votre grille d'évaluation et la fiche de commentaires par courriel

Vous pouvez prendre une pause au besoin (5 minutes)

Joignez-vous à la rencontre Zoom

Courriel:

catherine.larochelle-Courchesne@uqtr.ca



71

Déroulement de la cotation

(Pour ceux qui cotent 35 vidéos d'enfants)

Étape 2:

Remplir la section 1 et 2 du questionnaire de validité sociale

Étape 3:

Effectuer la cotation de chaque groupe un à la fois

En commençant par le groupe A

Après avoir terminé l'évaluation DE CHAQUE groupe:

Créer un fichier zip, contenant les grilles d'évaluation, les fiches d'évaluation et la feuille de commentaires pour ce groupe.

Me retourner le fichier zip par courriel

Étape 4:

Remplir la section 3 et 4 du questionnaire de validité sociale

Me retourner le questionnaire de validité sociale par courriel

Courriel:

catherine.larochelle-Courchesne@uqtr.ca



72

Déroulement de la cotation (Pour ceux qui cotent 4 vidéos d'enfants)

Étape 1:

Remplir la section 1 et 2 du questionnaire

Étape 2:

Effectuer la cotation des 4 vidéos d'enfants

Étape 3:

Remplir la section 3 et 4 du questionnaire de validité sociale

Étape 4:

Me retournez les grilles et les fiches d'évaluation et le questionnaire par courriel :

catherine.larochelle-Courchesne@uqtr.ca

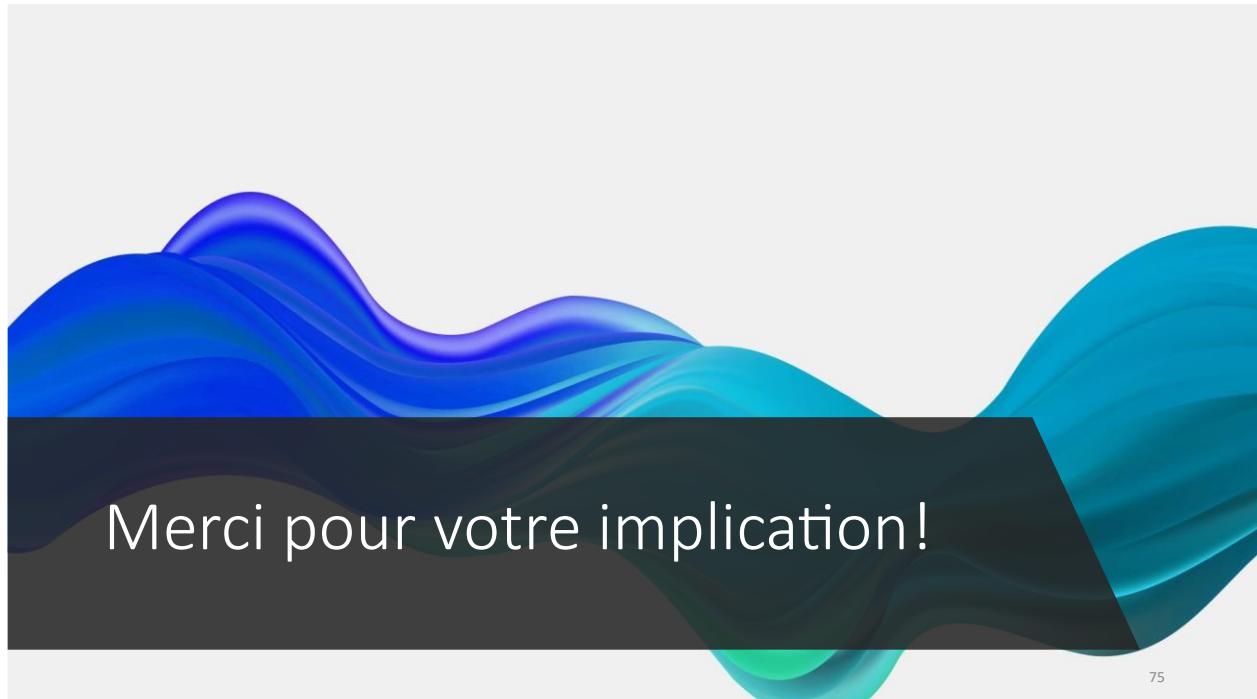


73

Exercices pratiques



74



75

Références

Bricker, D., Dionne, C., Grisham, J., Johnson, J.J., Macy, M., Slentz, K. et Waddell, M. (2021). Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS-3). Baltimore, MD, Brookes Publishing.

Bricker, D., Dionne, C., Capt, B., Johnson, J. J., Prettifrontczak, K., Waddell, M., Straka, E. et Slentz, K. (en préparation). Programme ÉIS-3 évaluation, intervention, suivi. Traduction et adaptation de C. Dionne; C. Lemire et A. Paquet. Montréal, QC: Chenelière éducation.

76

Appendice E
Formulaire de confidentialité

Engagement à la confidentialité

Cette étude s'inscrit à la suite d'un plus vaste projet (certification éthique : CER-16-223-07.04). Dans le cadre de ce projet, l'autorisation d'utilisation ultérieure des vidéos pour des études de validation psychométrique du programme Évaluation, Intervention et Suivi (ÉIS-3) a été obtenue.

Moi, _____ m'engage à traiter dans la plus stricte confidentialité les données de recherche auxquelles j'aurai accès dans le cadre du projet *Évaluation de la fidélité du domaine de la communication sociale du programme Évaluation, Intervention et Suivi (ÉIS-3)* mené par Catherine Larochelle-Courchesne dirigé Colombe Lemire et Marianne Paul conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Colombe Lemire

Membre de l'équipe de recherche
Date :

Chercheur
Date : 20/03/2023

Allison Bellier

Chercheur :
Date : 20/03/2023

Appendice F

Courriel validité sociale

Bonjour,

Comme discuté aujourd’hui, je vous transmets les documents nécessaires pour votre participation au projet validation de la grille d’évaluation de la communication sociale de ÉIS-3.

La présente étude s’intéresse à l’utilité de la grille d’observation : *Domaine de la communication sociale* de la nouvelle édition du programme ÉIS-3 dans un contexte de cotation de données par vidéos en milieu de garde. L’objectif est de documenter les défis et les avantages d’utiliser des vidéos pour compléter cette grille d’observation. Cette étude s’inscrit à la suite d’un plus vaste projet (certification éthique : CER-16-223-07.04). Dans le cadre de ce projet, l’autorisation d’utilisation ultérieure des vidéos pour des études de validation psychométrique de ÉIS-3 a été obtenue.

Vous trouverez ci-joint au courrier électronique :

- La grille de communication sociale du programme ÉIS-3 (ne pas diffuser)
- Une fiche d’évaluation de l’objectif C1.2
- La présentation PowerPoint commentée de la formation [Formation EIS \(2\)](#)
- Le questionnaire de validité sociale à remplir ainsi que les instructions

Les vidéos que vous aurez à évaluer sont :

- Groupe A : A2
- Groupe B : B6
- Groupe C : C1
- Groupe D : D6

Nous tenons à vous remercier pour votre participation au projet

Pour toutes informations supplémentaires, vous pouvez me contacter Catherine Larochelle-

Courchesne

Catherine.larochelle-courchesne@uqtr.ca