

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**COHÉRENCE INTERNE ET VALIDITÉ CONVERGENTE DE L'ÉVALUATION
SOYONS PRÊTS DE L'OUTIL AEPS-3 ©/ÉIS-3**

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

**PAR
SHELBY ISABEL-RUEL**

MARS 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

MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Carmen Dionne

Prénom et nom

Directrice de recherche

Colombe Lemire

Prénom et nom

Codirectrice de recherche

Comité d'évaluation :

Colombe Lemire

Prénom et nom

Codirectrice de recherche

Isabelle Deshaies

Prénom et nom

Évaluatrice

Sabrina Bolduc

Prénom et nom

Évaluatrice

Sommaire

Mise en place en 2012, l'*Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle* (EQDEM, Simard *et al.*, 2013), est effectuée tous les cinq ans. Or, les résultats de l'EQDEM, mettent en lumière que plusieurs enfants d'âge préscolaire présentent des défis en ce qui concerne leur développement global. Un des moyens entrepris par le gouvernement du Québec afin d'amenuiser les difficultés et d'augmenter l'égalité des chances chez tous les enfants a été l'ouverture de classes de maternelle 4 ans accessibles à tous (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023 ; Gouvernement du Québec, 2023). Dans les classes de maternelle 4 ans et de maternelle 5 ans, le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* balise l'offre éducative (MEQ, 2023). Ce programme a pour mandat d'offrir des interventions ciblées et universelles, afin de soutenir le développement global des enfants. Pour ce faire, trois orientations sont favorisées : le jeu, l'observation du cheminement de l'enfant, ainsi que l'organisation de la classe (MEQ, 2023). Ainsi, afin de faciliter le soutien au développement global des enfants du préscolaire, il est indispensable d'évaluer les habiletés de préparation à l'école de manière authentique. L'évaluation authentique permet d'apprécier, par l'observation, les habiletés de l'enfant à même son quotidien (routines et jeux), ses interactions avec son environnement physique et social (Bagnato *et al.*, 2014). L'évaluation authentique constitue une des meilleures pratiques en termes d'évaluation à la petite enfance (Bagnato *et al.*, 2014). Cependant, encore peu d'outils d'évaluation authentique existent pour apprécier les habiletés de préparation à l'école. Néanmoins, depuis 2023, l'outil Évaluation, intervention, suivi-3 (ÉIS-3) de Bricker et Johnson (2023), traduction francophone de l'Assessment, Evaluation and Programming System-3 (AEPS-3), comprend le Soyons prêts, qui évalue des habiletés de préparation à l'école chez les enfants du préscolaire dans tous les domaines de développement.

La présente étude s'intéresse aux propriétés psychométriques de ce nouvel outil francophone, plus précisément à la cohérence interne et à la validité convergente. L'échantillon est composé de 30 enfants fréquentant une classe de maternelle 4 ans ou 5 ans de Trois-Rivières, au Québec.

Vingt-six enfants présentent un développement typique, trois enfants présentent un trouble du langage et un enfant est soupçonné de présenter un retard global de développement. Les enfants ont été évalués à l'aide du Soyons prêts, par des scénarios d'activités effectués à l'école. Pour le volet validité convergente, l'instrument Lollipop (Chew et Morris, 1984), qui évalue des habiletés de préparation à l'école, a été complété auprès de chacun des enfants de l'échantillon et comparé aux résultats obtenus avec l'évaluation Soyons prêts. Les résultats dévoilent que dans son ensemble, l'outil Soyons prêts présente une excellente cohérence interne ($\alpha = 0,88$). Quant à la validité convergente, une corrélation positive modérée de $r = 0,67$ ($p < 0,01$) a également été obtenue avec l'instrument Lollipop.

En somme, l'outil Soyons prêts semble être une avenue intéressante quant à l'évaluation des habiletés de préparation à l'école chez les enfants du préscolaire. En effet, cet outil permet l'évaluation authentique d'habiletés qui sont observables en classe, à travers les routines quotidiennes et le jeu (Bricker et Johnson, 2023). De plus, les résultats de la présente étude sont encourageants. Il serait important que les propriétés psychométriques du Soyons prêts fassent l'objet d'études ultérieures plus approfondies.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux et des figures	vii
Remerciements	viii
Introduction.....	1
Problématique	2
Des défis sur le plan du développement chez les enfants de la maternelle au Québec	3
La mise en place des maternelles 4 ans pour tous les enfants	5
Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire	6
La préparation scolaire	7
Les instruments d'évaluation authentique pour apprécier le degré de préparation à l'école	10
Cadre théorique.....	11
Ce qu'est la préparation scolaire.....	12
La préparation à l'apprentissage.....	13
La préparation de l'école.....	13
La préparation à l'école	14
La définition de la préparation à l'école au Québec	15
Les domaines de développement du Programme-cycle de l'éducation préscolaire.....	15
Domaine physique et moteur.....	16
Domaine affectif	16
Domaine social	16
Domaine langagier.....	16
Domaine cognitif	17
L'importance de l'apprentissage basé sur le jeu au préscolaire.....	17
L'évaluation authentique.....	19
Assessment, Evaluation and Programming System/Programme Évaluation, intervention, suivi (AEPS-3 ©/ÉIS-3)	20
Les changements apportés à la 3 ^e édition de l'AEPS	20
Validation de l'AEPS-3 ©	21

Utilité	22
Fidélité interjuges	22
Validité convergente	23
Les propriétés psychométriques de l'ÉIS-3	23
Fidélité interjuges	24
Utilité	25
Validité de contenu	26
Les propriétés psychométriques du Ready-Set	26
Fidélité	26
Utilité	27
Validité de contenu	27
But de l'étude	28
Méthode	29
Participants	30
Échantillon	30
Évaluatrice	30
Instruments de mesure	31
Choix de l'outil pour la validité convergente	31
Lollipop	32
Les propriétés psychométriques de l'instrument Lollipop	33
La cohérence interne	34
La stabilité temporelle	34
La validité convergente et discriminante	35
La validité théorique	35
Le nouvel outil Soyons prêts de l'instrument AEPS-3 ©/ÉIS-3	35
Scénarios d'activité	41
Déroulement	42
Analyse des données	43
Résultats	44
Échantillon et statistiques descriptives des participants	45
Cohérence interne	47

Validité convergente	48
Discussion.....	49
Volet fidélité (cohérence interne)	50
Domaine de la motricité fine	51
Domaine de la motricité globale	51
Domaine adaptatif	52
Domaine socio-émotionnel.....	53
Domaine de la communication sociale.....	53
Domaine cognitif.....	53
Domaine de la littératie	53
Domaine des mathématiques.....	54
Volet validité (validité convergente)	54
Limites et force de l'étude	58
Conséquences et retombées de la recherche	60
Conclusion	63
Références.....	67
Appendice A	76
Appendice B	78

Liste des tableaux et figure

Tableaux

Tableau 1	Domaines et items du nouvel outil Soyons prêts	37
Tableau 2	Caractéristiques des participants de l'échantillon.....	46
Tableau 3	Résultats pour la cohérence interne par domaine	47

Figure

Figure 1	Modèle Réponse à l'intervention.....	9
----------	--------------------------------------	---

Remerciements

Je tiens à exprimer mes plus sincères remerciements à mes co-directrices de recherche Carmen Dionne et Colombe Lemire, qui m'ont accompagnée à travers ce long parcours. Votre disponibilité, vos encouragements, votre soutien et vos précieux conseils ont grandement contribué à la concrétisation de ce projet. Au cours de mon cheminement, j'ai eu la chance d'évoluer à vos côtés. Je vous remercie d'avoir cru en moi. Vous êtes deux personnes inspirantes que j'admire énormément.

J'exprime également ma gratitude envers l'équipe FRQ-SC Pour des leviers multiples d'intervention, ainsi qu'envers le Groupe de recherche sur l'intervention précoce inclusive (GRIPI) pour les bourses accordées.

Je remercie Maude Boutet, professionnelle de recherche, et tous mes autres collègues de la Chaire UNESCO : petite enfance et intervention précoce inclusive. Votre présence, votre bonne humeur, ainsi que votre bienveillance ont décuplé ma motivation et ont rendu mes journées de rédaction agréables.

Je suis reconnaissante envers mes parents qui ont toujours été présents pour moi. Mon conjoint, mon roc, Julien, qui m'a encouragée dans ce retour aux études et épaulée tout au long de ma maîtrise. Mon fils, Emile, qui me pousse à devenir la meilleure version de moi-même et qui m'a donné l'inspiration nécessaire à l'aboutissement de ce mémoire. Carole et Fernand, je suis reconnaissante pour votre aide inestimable, dont le gardiennage, qui m'a permis de consacrer des journées entières à la rédaction de ce projet de recherche.

Introduction

Problématique

Le développement des enfants de la maternelle est une préoccupation au sein de la société québécoise depuis plusieurs années. En 2011, *l'Initiative concertée d'intervention pour le développement des jeunes enfants* (ICIDJE, Simard *et al.*, 2018) a été déployée dans le but de favoriser la réussite éducative et de préparer davantage les enfants de la maternelle 5 ans avant l'entrée au premier cycle du primaire (Simard *et al.*, 2018).

L'ICIDJE résulte d'un partenariat entre le ministère de la Famille (MF), le ministère de la Santé et des services sociaux (MSSS), le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), la Fondation Lucie et André Chagnon (depuis 2021) et l'Institut de la statistique du Québec (ISQ). Ce partenariat a pour objectifs d'offrir le soutien adéquat aux enfants du préscolaire, puis par le fait même, de favoriser leur transition vers le premier cycle du primaire et leur réussite éducative tout au long de leur parcours scolaire (MSSS, 2021).

L'initiative se centre sur deux volets, soit le volet enquête et le volet intervention. Le volet enquête comporte plus précisément l'*Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle* (EQDEM) et l'*Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle* (EQPPEM). Pour ce qui est du volet intervention, celui-ci a pour but de travailler de concert avec les communautés, afin que celles-ci se mobilisent et interviennent pour favoriser le développement global des enfants de 0-5 ans (MSSS, 2021). Plus précisément, le volet intervention s'appuie sur les données obtenues dans l'EQDEM, pour développer des services favorisant le développement global des jeunes enfants, ainsi que les transitions lors de la petite enfance (MSSS, 2021).

Des défis sur le plan du développement chez les enfants de la maternelle au Québec

L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) mise en œuvre par l'ICIDJE, avait pour but de faire un portrait développemental des enfants de la maternelle 5 ans dans les cinq domaines de développement suivants : habiletés de communication et connaissances générales (p. ex. : langage réceptif, langage expressif, prononciation, etc.) ; développement cognitif et langagier (p. ex. : habiletés en mathématiques, habiletés en littératie, etc.) ; maturité affective (p. ex. : autorégulation des émotions, etc.) ; compétences sociales (faire preuve de respect, coopérer avec les pairs, etc.), puis santé physique et bien-être (p. ex. : motricité globale, motricité fine, alimentation adéquate, habillement convenable, etc.) (Simard *et al.*, 2013). L'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE, Janus et Offord, 2007) est un instrument de mesure populationnel comprenant 103 questions. Certains de ces items se répondent sur une échelle dichotomique (oui ou non), d'autres sur une échelle de type Likert. L'IMDPE est utilisé pour effectuer la collecte de données de l'EQDEM. Cette enquête, réalisée aux cinq ans depuis 2012, s'actualise auprès du personnel enseignant des maternelles 5 ans du Québec. Le personnel enseignant remplit l'IMDPE pour chacun de ses élèves en fonction de ses perceptions (Simard *et al.*, 2013). L'EQDEM de 2012 a recueilli 64 989 questionnaires d'enfants nés entre le 1^{er} octobre 2005 et le 30 septembre 2006. 1902 des élèves de maternelle 5 ans pour qui un questionnaire avait été rempli, étaient identifiés comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Ces élèves ont été exclus de cette étude. Les résultats de cette enquête portent donc sur un total de 63 087 enfants de maternelle 5 ans, dont l'âge moyen est de 6,0 ans (Simard *et al.*, 2013). Les résultats de l'enquête de 2012 révèlent que 25,6 % des enfants de la maternelle 5 ans sont vulnérables. Plus précisément, ces enfants présentent un score situé dans le décile inférieur, dans au moins un des cinq domaines de développement de l'IMDPE, par rapport aux autres enfants québécois de la maternelle 5 ans (Simard *et al.*, 2013). Toujours selon les résultats de cette enquête, environ 13 % des enfants sont considérés comme vulnérables dans un domaine de développement, 6 % présenteraient une vulnérabilité dans deux domaines de développement, tandis que 6 % des enfants seraient vulnérables dans trois domaines de développement ou plus (Simard *et al.*, 2013).

Sur le plan sociodémographique, il apparaît que les enfants âgés de moins de 5 ans et 9 mois sont plus enclins à présenter des vulnérabilités dans au moins un domaine de développement, par rapport aux enfants de maternelle âgés d'au moins 6 ans et 3 mois. Dans un même ordre d'idées, 33 % des garçons sont considérés comme vulnérables, tandis que chez les filles, ce sont 18 % d'entre elles qui le sont (Simard *et al.*, 2013). En 2017 et 2022, l'enquête a été reproduite de nouveau, afin de faire le point sur l'évolution de la situation chez les enfants du préscolaire.

Lors de l'EQDEM de 2017, 83 335 questionnaires d'enfants né entre le 1^{er} octobre 2010 et le 30 septembre 2011 ont été recueillis. 1963 des élèves de maternelle 5 ans pour qui un questionnaire avait été rempli, ont été exclus de cette étude puisqu'ils étaient identifiés comme étant EHDA. Les résultats de cette enquête portent donc sur un total de 81 372 enfants de maternelle 5 ans, dont l'âge moyen est de 6,0 ans (Simard *et al.*, 2018). Un des constats qui émerge de l'enquête de 2017 est que la proportion d'enfants de maternelle 5 ans vulnérables dans au moins un domaine a augmenté depuis 2012 (27,7 % comparativement à 25,6 %) (Simard *et al.*, 2018). Les résultats dévoilent aussi que parmi ces enfants vulnérables, 25 % d'entre eux présenteraient des difficultés dans au moins trois domaines de développement (Simard *et al.*, 2018). Toutefois, l'interprétation de ces résultats doit se faire avec prudence en ce qui a trait à cette augmentation de la proportion des enfants vulnérables. Effectivement, ces différences pourraient être attribuables à l'échantillonnage, notamment au fait que ce soit deux cohortes différentes (Simard *et al.*, 2018).

Concernant l'enquête de 2022, ce sont 80 587 questionnaires d'enfants de maternelle 5 ans nés entre le 1^{er} octobre 2015 et le 30 septembre 2016 qui ont été recueillis. Parmi ces enfants, 2556 ont été exclus de l'étude puisqu'ils étaient identifiés comme EHDA. Les résultats de l'enquête de 2022 se basent donc sur les données de 78 031 enfants de maternelle 5 ans. L'âge moyen des enfants est de 6,0 ans (Ducharme *et al.*, 2023). Les résultats ont révélé que depuis 10 ans, la proportion d'enfants présentant des vulnérabilités a augmenté pour tous les domaines de développement (Ducharme *et al.*, 2023).

En outre, ce sont 28,7 % des enfants de maternelle 5 ans en 2022 qui sont vulnérables dans au moins un domaine de développement, comparativement à 25,6 % en 2012 (Ducharme *et al.*, 2023). Par rapport à 2017, les résultats de l'EQDEM effectuée en 2022 démontrent une hausse significative des enfants présentant une vulnérabilité dans le domaine des habiletés de communication et connaissances générales, dans le domaine du développement cognitif et langagier, ainsi que dans le domaine des compétences sociales (Ducharme *et al.*, 2023).

À la lumière des résultats de l'EQDEM de 2017, le gouvernement du Québec a pris l'engagement d'agir tôt en soutenant le développement des jeunes enfants préalablement au début de la maternelle 5 ans, afin de réduire la proportion d'enfants vulnérables (MEQ, 2023). Un des moyens qui a été entrepris lors des dernières années, est l'ouverture de nouvelles classes de maternelles 4 ans à temps plein (MEQ, 2023).

La mise en place des maternelles 4 ans pour tous les enfants

En novembre 2019, le *Projet de loi no 5*, soit la *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*, est entré en vigueur (Éditeur officiel du Québec, 2019). Les centres de services scolaires sont désormais dans l'obligation d'offrir la maternelle 4 ans sur l'ensemble de leur territoire. Les places étant autrefois réservées aux enfants provenant de milieux socio-économiques faibles sont maintenant accessibles à tout enfant, sans égard à son statut socio-économique. Le but visé est de soutenir leur développement global, ainsi que contribuer à leur réussite éducative et à la croissance de leur plein potentiel (MEES, 2019 ; MEQ, 2022, MEQ, 2023). La maternelle 4 ans a aussi pour objectifs de diminuer la proportion d'enfants vulnérables et de faciliter la transition vers le primaire (MEQ, 2023). De surcroît, les places en classe de maternelle 4 ans permettent une diversification des services éducatifs (CPE, garderies privées, services de garde en milieu familial, etc.) destinés aux enfants québécois.

Devant l'unicité de chaque enfant, la classe de maternelle 4 ans permet de répondre aux divers besoins de ceux-ci, tout en favorisant un premier contact avec le milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 2023). En somme, la maternelle 4 ans vise trois cibles : offrir l'égalité des chances, soutenir le développement global de chacun, puis développer le goût d'apprendre et la confiance en ses capacités (Gouvernement du Québec, 2023).

Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire

Une ouverture croissante de classes de maternelle 4 ans a donc eu lieu lors des dernières années au Québec (MEES, 2019). Un nouveau Programme-cycle au préscolaire est alors entré en vigueur en septembre 2021. Ce programme a pour objectif de favoriser une continuité dans les apprentissages de la maternelle 4 ans à la maternelle 5 ans. Le nouveau *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2023) préconise une approche globale et intégrée du développement de l'enfant. En effet, cinq domaines de développement¹ sont ciblés, soit le domaine physique et moteur ; le domaine langagier ; le domaine affectif ; le domaine social, ainsi que le domaine cognitif. Ces domaines de développement sont considérés comme étant aussi importants les uns que les autres et ceux-ci s'interinfluencent entre eux (MEQ, 2023). De surcroît, le Programme-cycle a pour mandat de mettre en œuvre des interventions préventives de manière ciblée ou universelle (MEQ, 2023). Pour ce faire, le ministère de l'Éducation (2023) prévoit trois orientations, soit le jeu, l'observation du cheminement de l'enfant, ainsi que l'organisation de la classe.

Le jeu libre est partie prenante du nouveau *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Il est recommandé que les enfants disposent de deux périodes de 45 minutes à une heure par jour, dans un contexte naturel, soit la classe ou la cour extérieure (MEQ, 2023). Il existe plusieurs bienfaits associés aux apprentissages basés sur le jeu quant au développement global de l'enfant et de ses habiletés de préparation à l'école (Taylor et Boyer, 2020).

¹ Les cinq domaines de développement sont définis dans la section cadre théorique

Selon Larivée *et al.* (2014), le développement global et les apprentissages faits par l'enfant s'acquièrent et se consolident à travers le jeu. En effet, le jeu devient une source de motivation pour l'enfant, puisqu'il s'amuse. Cela lui permet donc de s'engager dans ses apprentissages et de faire une association positive avec le milieu scolaire (MEQ, 2023 ; Taylor et Boyer, 2020 ; Vitiello *et al.*, 2012 ; Coelho *et al.*, 2019). Coelho *et al.* (2019) mentionnent d'ailleurs que c'est lors des moments de jeu libres que l'engagement est plus élevé. À travers le jeu, l'enfant apprend à s'autoréguler, à se concentrer, à travailler ses fonctions exécutives, en plus de développer ses habiletés langagières, ainsi que ses habiletés en mathématiques (Pyle et DeLuca, 2017 ; MEQ, 2023). En outre, par le jeu, il est possible de développer les habiletés de préparation à l'école. Effectivement, l'ensemble des bienfaits associés au jeu mentionné ci-haut sont des habiletés s'intégrant au concept de préparation à l'école.

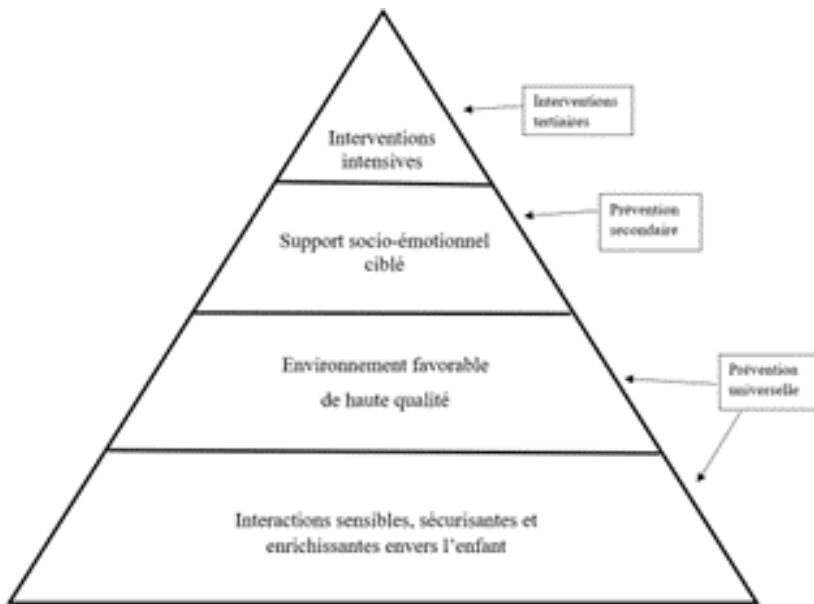
La préparation scolaire

Snow (2006), mentionne que l'acquisition de certaines habiletés en bas âge, notamment dans le domaine de la littératie, contribuerait à la réussite de l'individu tout au long de son parcours scolaire. De fait, Bakken *et al.* (2017) et Trawick-Smith (2014) relèvent divers bénéfices liés à l'acquisition d'habiletés de préparation à l'école lors de la petite enfance qui sont d'ailleurs documentés tout au long de la scolarité. Parmi ces bénéfices, on retrouve une plus grande facilité dans les apprentissages ; une diminution de la nécessité d'obtenir des services ou des interventions plus spécialisés ; une diminution du décrochage scolaire et de la délinquance au secondaire ; un meilleur sentiment d'appartenance à l'école et une meilleure performance au début du secondaire (Bakken *et al.*, 2017 ; Trawick-Smith, 2014). Il est donc primordial de soutenir le développement des habiletés de préparation à l'école chez les enfants d'âge préscolaire. Afin d'offrir le soutien nécessaire et approprié, le personnel doit être en mesure d'observer l'enfant en contexte naturel, notamment lors des jeux libres, comme indiqué dans le nouveau Programme-cycle (MEQ, 2021).

Pour ce faire, le modèle *Réponse à l'intervention* (RàI) préconisé par le ministère de l'Éducation est actuellement utilisé en milieu scolaire. Ce système comportant trois niveaux d'intensité facilite une approche individualisée en matière de prévention et d'intervention (Fox *et al.*, 2010 ; Pretti-Frontczak, 2014). Les interventions deviennent de plus en plus intensives et individualisées à mesure où l'on monte dans les niveaux du modèle RàI (Fuchs et Fuchs, 2006). Fox *et al.* (2010), définissent comment s'actualisent les trois niveaux de la pyramide RàI auprès des enfants d'âge préscolaire. Tout d'abord, au premier niveau, on retrouve la prévention universelle. La prévention universelle se centre sur les interactions éducatives de qualité, chaleureuses et sensibles aux besoins de tous les enfants. Elle se centre aussi sur l'environnement dans lequel les enfants évoluent. Un environnement inclusif, adapté aux besoins de tous, notamment en termes d'aménagement, ainsi qu'un programme favorisant l'évolution des enfants dans tous les domaines de leur développement. Au deuxième niveau, on retrouve la prévention secondaire. Certains enfants nécessitent, par exemple, une assistance de l'adulte pour les aider dans l'autorégulation des émotions. À ce niveau un soutien supplémentaire par l'enseignement explicite d'habiletés sociales (p. ex. : gestions des émotions, interactions avec les pairs, etc.), peut être nécessaire auprès de certains enfants. Finalement, au troisième niveau, on retrouve les interventions tertiaires ciblées. Lorsqu'un enfant présente des défis développementaux persistants, des interventions intensives individualisées sont mises en place (Fox *et al.*, 2010). Les trois niveaux de la pyramide RàI sont illustrés à la Figure 1.

Figure 1

Le modèle RàI (Traduction libre ; Fox et al., 2010)



L'une des prémisses du modèle RàI est le dépistage universel de tous les enfants de la classe (Fuchs et Fuchs, 2017). L'évaluation avec le modèle RàI permet de suivre les progrès des élèves de manière dynamique en continu (Fuchs et Fuchs, 2006). Lors de l'utilisation du modèle RàI au préscolaire, Lehman *et al.* (2011) et Lindeman (2013) évoquent d'ailleurs l'importance d'évaluer de manière authentique à l'aide d'outils basés sur un curriculum, afin de favoriser le dépistage et d'ajuster les interventions. L'évaluation authentique se caractérise notamment par l'observation des habiletés fonctionnelles permettant l'autonomie de l'enfant (p. ex. : être capable d'attacher son manteau, aller à la salle de bain seul, ouvrir l'emballage de sa collation sans aide, etc.) dans les routines quotidiennes, en contexte naturel (Bagnato, 2005 ; Bricker *et al.*, 2008 ; Macy *et al.*, 2010). L'évaluation authentique comporte plusieurs avantages, dont la mise en place d'interventions de qualité. En effet, l'évaluation authentique est une manière flexible et inclusive d'évaluer tous les enfants. Ce type d'évaluation permet un portrait plus représentatif de chacun d'entre eux, en tenant compte de leurs particularités (Bagnato *et al.*, 2014). Pour être en mesure de soutenir le développement des habiletés de préparation à l'école, il importe au préalable d'évaluer de manière authentique ces habiletés.

Les instruments d'évaluation authentique pour apprécier le degré de préparation à l'école

Encore peu d'instruments d'évaluation authentique pour apprécier le degré de préparation à l'école sont disponibles en français à ce jour. Or, récemment, l'instrument Assessment, Evaluation and Programming System, 3rd edition/Programme Évaluation, intervention, suivi, 3^e édition (AEPS-3 ©/ÉIS-3) de Bricker *et al.* (2023) est pourvu d'un nouvel outil s'intitulant Ready-Set/Soyons prêts. Cet outil d'évaluation authentique est basé sur un curriculum. L'outil Soyons prêts a pour visée d'évaluer les habiletés de préparation à l'école chez les enfants d'âge préscolaire. La version anglophone a déjà montré des éléments de preuve de fidélité et de validité (Stevenson, 2019 ; Macy *et al.*, 2022). Cependant, Grisham *et al.* (2021), évoquent que davantage d'études sur la cohérence interne de l'AEPS-3 © seraient nécessaires. Afin d'assurer l'utilisation rigoureuse de la version francophone Soyons prêts, il est d'abord essentiel d'étudier ses propriétés psychométriques.

La présente étude vise à évaluer un élément de fidélité, puis un élément de validité du nouvel outil Soyons prêts, de l'instrument AEPS-3 ©/ÉIS-3 (Bricker *et al.*, 2023) plus précisément, la cohérence interne et la convergence. La cohérence interne est une façon d'estimer la fidélité d'un instrument. Elle vérifie si les items d'une sous-échelle ou d'une échelle sont interreliés (Hogan, 2017). La validité convergente est une propriété psychométrique, permettant de vérifier s'il existe des similitudes entre un nouveau test et un autre test évaluant le même construit (Hogan, 2017). Les composantes de l'étude seront explicitées à travers les sections de ce mémoire. Tout d'abord, la section cadre théorique aborde les concepts de la préparation à l'école, de l'évaluation authentique, de l'apprentissage basé sur le jeu, ainsi qu'une présentation de l'outil AEPS-3 ©/ÉIS-3 (Bricker *et al.*, 2023). Le but de l'étude, ainsi que les questions de recherche y sont également exposés. Ensuite, la section méthode décrit les caractéristiques des participants, les instruments à l'étude et le déroulement du projet de recherche. Par la suite, les résultats sont présentés. Finalement, la section discussion fait état des constats qui ont émergé des résultats, puis les forces et limites de l'étude y sont discutées.

Cadre théorique

Ce chapitre est divisé en trois sections traitant des divers concepts théoriques en appui à la réalisation de ce projet de recherche. Dans la première section, la préparation scolaire est définie, ainsi que les domaines de développement de l'enfant y étant associés. Ensuite, une section est consacrée à l'apprentissage basé sur le jeu et à l'évaluation authentique. S'en suit la troisième section présentant l'AEPS-3 © ou Programme ÉIS-3 (Bricker *et al.*, 2023), ainsi que le nouvel outil Soyons prêts compris dans cette nouvelle édition.

Ce qu'est la préparation scolaire

La préparation scolaire est un concept multidimensionnel (Mehaffie et Fraser, 2007 ; Boivin et Bierman, 2013) défini de plusieurs manières dans la littérature scientifique. Selon Snow (2006), la préparation scolaire constitue un ensemble de compétences à acquérir chez l'enfant d'âge préscolaire avant son entrée au primaire. Plus particulièrement, ces habiletés sont en lien avec la motricité fine, la motricité globale, les habiletés fonctionnelles, les compétences socioémotionnelles, les habiletés langagières et communicationnelles, notamment la littératie, puis les habiletés cognitives, dont font partie les mathématiques. Boivin et Bierman (2013), quant à eux définissent la préparation scolaire comme plusieurs caractéristiques sur les plans cognitif, langagier, socioémotionnel, comportemental, les fonctions exécutives et la santé de l'enfant, contribuant à son fonctionnement dans un cadre scolaire. Blair et Raver (2015), évoquent qu'il importe de considérer l'acquisition de l'autorégulation comportementale et émotionnelle de manière complémentaire à l'acquisition des connaissances de bases, telles que la reconnaissance des chiffres et des lettres. Selon High (2008), il existe des idées préconçues par rapport au concept de préparation scolaire. Parmi celles-ci, on retrouve que les apprentissages s'effectuent seulement à l'école, que la préparation scolaire résulte uniquement d'un processus de maturation de l'enfant, qu'un enfant est prêt à apprendre lorsqu'il est assis en silence, ou encore que les enfants qui ne sont pas considérés comme prêts n'ont pas leur place à l'école. Étant donné que le développement typique des enfants de quatre et cinq ans peut être variable, puis considérant les iniquités aux niveaux social, culturel et économique, il serait erroné de croire que seules les capacités de l'enfant entrent en ligne de compte quant au degré de préparation à l'école (Williams et Lerner, 2019).

Par ailleurs, pour Pianta *et al.* (2002), la préparation scolaire ne devrait pas se résoudre à une définition restreinte. Pianta et Cox (1999), évoquent que le degré de préparation de l'enfant à l'entrée à l'école ne résulte pas seulement de ses habiletés. Ces auteurs conceptualisent le degré de préparation scolaire par l'interaction de l'enfant et son environnement. De fait, la préparation scolaire devrait plutôt être perçue comme un tout ; un ensemble de qualités, de conditions et de caractéristiques, permettant à l'enfant de développer son plein potentiel et de prospérer en contexte d'apprentissage (Pianta *et al.*, 2002).

Dans la littérature scientifique québécoise, il existe encore peu d'études s'intéressant à la préparation scolaire chez les enfants. Cependant, certains auteurs (Bolduc et Manningham, 2022a ; Bolduc et Manningham, 2022 b ; Bolduc, 2024) s'intéressent à ce concept. Selon Bolduc (2024), le concept de préparation scolaire peut être perçu de différents angles, notamment la préparation à l'apprentissage, la préparation de l'école et la préparation à l'école.

La préparation à l'apprentissage

Selon Bolduc (2024), la préparation à l'apprentissage réfère à la maturation biologique de l'enfant, c'est-à-dire son âge et son stade de développement. Un point de coupure a donc été mis en place quant à l'âge éligible pour entrer à la maternelle. Effectivement, au Québec, l'enfant est admissible à la maternelle 4 ans s'il a atteint l'âge de 4 ans avant le 1^{er} octobre de l'année scolaire en cours (Gouvernement du Québec, 2025).

La préparation de l'école

Cet angle d'approche ne centre pas sa définition entièrement sur les capacités de l'enfant dans tous les domaines de son développement. En effet, des facteurs influençant le degré de préparation à l'école seraient attribuables au milieu scolaire dans lequel l'enfant évolue.

La préparation de l'école tient compte de ce que les écoles doivent mettre en place pour répondre aux besoins de tous les enfants, afin d'assurer leur bon développement (Bingham et Whitebread, 2012). Cela réfère à l'adéquation entre les habiletés de préparation à l'école de l'enfant et la préparation des établissements scolaires à l'accueillir (Bingham et Whitebread, 2012). Bolduc et Manningham (2022a) s'intéressent à la notion de qualité de l'environnement éducatif. Dans leur étude, Bolduc et Manningham (2022a) ont montré l'influence de la fréquentation d'un environnement éducatif de qualité sur la préparation à l'école, ainsi que sur le développement harmonieux des enfants. L'étude de Pianta *et al.* (2020) tend également à montrer que la mise en place de pratiques enseignantes de qualité, notamment les interactions sensibles de l'enseignant envers l'enfant, exercent une influence sur le développement de la préparation à l'école.

Williford *et al.* (2013), suggèrent d'ailleurs que :

Lorsque le personnel enseignant démontre une grande sensibilité lors de ses interactions auprès des enfants de la classe, il existe une plus grande équité dans le développement des habiletés de préparation à l'école, peu importe le niveau d'engagement de chacun. (traduction libre, p.299).

Cependant, Williams et Lerner (2019) mentionnent que certaines écoles ne seraient pas adéquatement outillées pour offrir aux enfants d'âge préscolaire des conditions favorables à leur développement et aux apprentissages. Les travaux de Pianta *et al.* (2021), tendent à montrer que lorsque le personnel enseignant bénéficie d'accompagnement, il présente de meilleures interactions pédagogiques, qui prédisent une amélioration au niveau de la littératie et de la mémoire de travail chez les enfants. Selon ces auteurs, cela confirme la conceptualisation écologique et développementale de la préparation scolaire (Pianta *et al.* 2021).

La préparation à l'école

Selon Bingham et Whitebread (2012), la préparation à l'école constitue un ensemble d'habiletés que possède l'enfant sur le plan du développement physique, intellectuel et social, qui lui permettent de se conformer aux attentes du système scolaire et d'assimiler les apprentissages.

Dans le contexte québécois, ces habiletés facilitant l'entrée à l'école font entre autres référence aux composantes du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2023 ; Bolduc, 2024).

La définition de la préparation à l'école au Québec

Les instances gouvernementales adoptent une approche écosystémique quant au développement global de l'enfant et des habiletés de préparation à l'école (MF, 2014). Il est d'ailleurs reconnu par le gouvernement que la préparation à l'école n'est pas intrinsèque, mais découle en majorité des expériences que vit l'enfant dans son milieu d'apprentissage (MF, 2014). Pour favoriser sa réussite éducative dès le début de son parcours scolaire, l'enfant nécessite entre autres d'être amené à vivre des réussites, afin de développer sa confiance en lui ; développer sa persévérance, exprimer ses émotions et agir de manière socialement acceptable ; entrer en relation et apprendre à développer des amitiés ; être exposé au plaisir de la lecture et de l'écriture ; être en mesure d'écouter et suivre des consignes ; expérimenter avec les nombres à travers le jeu ; développer des capacités d'adaptation à travers le jeu et les activités quotidiennes, etc. (MF, 2014). Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* souligne l'importance du jeu, quant au développement des habiletés de préparation à l'école dans tous les domaines. Ces habiletés de préparation à l'école se retrouvent dans les cinq domaines de développement proposés par le Programme-cycle (MEQ, 2023).

Les domaines de développement du Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* au Québec comprend cinq domaines de développement s'influencant mutuellement, soit le domaine physique et moteur, le domaine affectif, le domaine social, le domaine langagier, ainsi que le domaine cognitif (MEQ, 2023). Chacun des domaines tels que définis dans le Programme-cycle est présenté brièvement.

Domaine physique et moteur. Ce domaine se centre sur deux axes de développement, soit la motricité, ainsi que les saines habitudes de vie. À travers l'axe de la motricité, l'enfant développe entre autres son schéma corporel, ses habiletés motrices fines et globales, ses capacités physiques, il raffine ses mouvements, puis expérimente diverses perceptions sensorielles. Dans l'axe de développement des saines habitudes de vie, l'enfant apprend des règles liées à la sécurité et à l'hygiène. Il acquiert différents moyens lui permettant de se détendre et développe des connaissances liées à l'alimentation.

Domaine affectif. Le domaine affectif a pour objectif de développer la connaissance de soi de l'enfant. Pour ce faire, le domaine est divisé en deux axes de développement, soit la connaissance de soi et le sentiment de confiance en soi. Concernant l'axe de la connaissance en soi, celui-ci vise à ce que l'enfant soit en mesure de reconnaître ses besoins et ses caractéristiques personnelles, ainsi que d'apprendre à reconnaître, exprimer et réguler ses émotions. Pour ce qui est de l'axe de la confiance en soi, l'enfant apprend à développer son autonomie et à faire preuve d'assurance dans diverses situations.

Domaine social. Le domaine social vise à ce que l'enfant vive des relations harmonieuses avec ses pairs. En effet, ce domaine comprend deux axes de développement : l'appartenance au groupe et les habiletés sociales. L'axe consacré à l'appartenance au groupe englobe l'ouverture aux autres et la collaboration avec ceux-ci, ainsi que la participation à la vie de groupe. Concernant l'axe de développement des habiletés sociales, il est attendu que l'enfant apprenne à créer des liens avec ses pairs, à résoudre des conflits, à réguler son comportement, ainsi que les règles de vie.

Domaine langagier. Le domaine langagier a pour objectif que l'enfant développe ses habiletés de communication. Pour ce faire, le domaine langagier est divisé en deux axes de développement, soit le langage oral et le langage écrit.

Dans l'axe du langage oral, l'enfant apprend à interagir de manière verbale et non verbale, accroît son vocabulaire, développe sa conscience phonologique et montre sa compréhension lors des interactions. Au niveau de l'axe du langage écrit, l'enfant est exposé à l'écrit et en découvre la fonction. Il apprend les modalités de la lecture et de l'écriture, la plupart des lettres majuscules et minuscules de l'alphabet, ainsi que leur son.

Domaine cognitif. Le domaine cognitif a pour objectif que l'enfant découvre le monde dans lequel il vit. Ce domaine est divisé en deux axes de développement, soit la pensée et les stratégies. À travers l'axe de développement de la pensée, l'enfant use d'imagination, développe sa capacité de raisonnement et accroît ses connaissances en lien avec les mathématiques, les sciences, l'univers social et l'art. Concernant l'axe de développement des stratégies, l'enfant apprend à expérimenter lors de diverses actions tout en s'engageant. Il apprend aussi à rapporter les actions vécues.

Dans tous les domaines de développement, l'enfant apprend et développe ses habiletés en partie par le jeu. Le ministère de l'Éducation reconnaît d'ailleurs l'importance qu'occupe le jeu dans le quotidien de l'enfant en classe, quant à son développement global (ministère de l'Éducation du Québec, 2021).

L'importance de l'apprentissage basé sur le jeu au préscolaire

L'étude de Marinova et Drainville (2019) met en lumière la pression éprouvée par les enseignant(e)s de niveaux préscolaires à privilégier une approche scolarisante au détriment d'une approche développementale, notamment dans l'apprentissage des écrits. Or, plusieurs arguments soutiennent l'importance de la place qu'occupe le jeu au quotidien dans une classe de préscolaire. Larivée *et al.* (2014) considèrent que le développement, les apprentissages et le jeu sont intrinsèquement liés.

Par le jeu, l'enfant d'âge préscolaire apprend à structurer ses idées, développer diverses connaissances et être en contact avec ce qui l'entoure (Larivée et *al.*, 2014 ; ministère de l'Éducation, 2021). Du point de vue langagier, le jeu permet de développer des habiletés communicationnelles, d'élargir son vocabulaire et de se familiariser avec des routines de conversation (Pyle de DeLuca, 2017). Concernant le domaine affectif et le domaine social, les interactions avec les pairs durant le jeu permettent à l'enfant d'apprendre à réguler ses émotions, ainsi que ses comportements. De surcroît l'enfant apprend à développer son autonomie, à entrer en relation de manière adéquate, à faire face aux conflits, à faire des choix, puis travaille sa mémoire affective. (Pyle et DeLuca, 2017 ; MEQ, 2023). L'apprentissage basé sur le jeu au préscolaire offre un contexte qui favorise les situations d'apprentissages appropriées au développement global de l'enfant, tout en stimulant son engagement (Taylor et Boyer, 2020). D'ailleurs, afin de pouvoir s'engager et s'investir pleinement dans son jeu, l'enfant aura besoin d'un temps suffisant et d'un espace propice à l'élaboration de celui-ci. Sans quoi, le jeu demeurera en surface (MEQ, 2023). De fait, les études de Vitiello *et al.* (2012) et Coelho *et al.* (2019) ont montré que lors d'activités moins structurées, tel que le jeu libre, les enfants présentaient un niveau d'engagement plus élevé que pendant les activités dirigées en grand groupe.

Comme stipulé dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*, il y a trois orientations, soit : l'organisation de la classe, le jeu et l'observation du cheminement de l'enfant (MEQ, 2023). Le jeu libre est favorable à l'observation de l'enfant. Effectivement, le jeu et l'observation du cheminement permettent d'évaluer l'enfant en contexte naturel (MEQ, 2023). Selon Pyle *et al.* (2020), le jeu est un aspect central de l'évaluation authentique. Ce type d'évaluation est approprié d'un point de vue développemental chez les enfants du préscolaire, puisqu'il implique un aspect ludique (Bagnato *et al.*, 2014). L'utilisation de l'évaluation authentique pour apprécier le développement global des enfants du préscolaire est donc une piste à explorer.

L'évaluation authentique

L'évaluation authentique réfère au fait d'observer les habiletés fonctionnelles de l'enfant dans son milieu naturel, soit sa classe, son milieu de garde ou encore son domicile (Bagnato *et al.*, 2010). L'évaluation authentique est d'ailleurs reconnue comme une des meilleures pratiques en matière d'évaluation lors de la petite enfance, particulièrement puisqu'elle est conforme à l'approche développementale (Bagnato *et al.*, 2014). Ce type d'évaluation doit être fait de manière continue dans le but de bien suivre l'évolution de l'enfant (Bagnato *et al.*, 2010). L'évaluation authentique est associée aux outils basés sur un curriculum et axés sur l'apprentissage par le jeu, ainsi qu'aux tests critériés (Bricker *et al.*, 2008 ; Macy *et al.*, 2010). Cette façon d'évaluer l'enfant « permet un portrait plus juste de ses connaissances et de la façon dont il les utilise quotidiennement dans des tâches qui sont pour lui significatives » (traduction libre, Pool et Hampshire, 2019, p.143). En effet, l'évaluation authentique permet d'observer les habiletés que l'enfant est réellement capable d'effectuer, dans des contextes qui lui sont familiers. Cela permet donc d'obtenir un portrait plus représentatif de comment l'enfant entre en interaction avec ses pairs et son environnement au quotidien (Macy *et al.*, 2016).

Ultimement, l'évaluation authentique permet la mise en place d'interventions appropriées aux besoins de l'enfant en interaction avec son environnement (Lemire *et al.*, 2019). L'évaluation authentique permet de constater le fonctionnement de l'enfant et de ses compétences dans les routines du quotidien (Bagnato, 2005 ; Bricker *et al.*, 2008 ; Macy *et al.*, 2010). En évaluant chaque enfant de manière holistique, puis en recueillant de l'information sur ses connaissances à travers les routines et activités quotidiennes, cela permet une compréhension plus approfondie de ceux-ci (McCrary *et al.*, 2017). Par la suite, il sera davantage possible de mettre en place des interventions qui répondent réellement aux besoins de l'enfant, tout en favorisant son développement optimal (McCrary *et al.*, 2017). Un des outils d'évaluation authentique reconnu pour la qualité de son lien évaluation intervention est l'Assessment, Evaluation and Programming System/Programme Évaluation, intervention, suivi (AEPS-3 ©/ÉIS-3) (Bricker *et al.*, 2023).

Assessment, Evaluation and Programming System/Programme Évaluation, intervention, suivi (AEPS-3 ©/ÉIS-3)

L'AEPS-3 ©/ÉIS-3 (Bricker *et al.*, 2023) est un outil d'évaluation authentique, c'est-à-dire qu'il est possible, à l'aide de cet outil, d'observer les habiletés fonctionnelles de l'enfant dans un contexte naturel. Plus précisément, l'évaluation s'effectue dans son milieu de vie habituel. L'AEPS-3 ©/ÉIS-3 (Bricker *et al.*, 2023) est un outil destiné aux enfants de 0 à 6 ans, présentant ou non un diagnostic. Cet outil convient bien aux enfants ayant des besoins particuliers. L'AEPS-3 ©/ÉIS-3 (Bricker *et al.*, 2023) couvre huit domaines, soit le domaine de la motricité fine, le domaine de la motricité globale, le domaine adaptatif, le domaine socioémotionnel, le domaine de la communication sociale, le domaine cognitif, le domaine de la littératie et le domaine des mathématiques. La cotation des items de L'AEPS-3 ©/ÉIS-3 (Bricker *et al.*, 2023) se fait sur une échelle de type Likert en trois points. Avec l'AEPS-3 ©/ÉIS-3 (Bricker *et al.*, 2023), il est possible d'évaluer un seul enfant à la fois ou plusieurs enfants en même temps durant des activités en sous-groupe. Ce n'est pas un instrument normatif dans lequel un enfant est comparé à un groupe d'enfants du même âge, mais plutôt un instrument permettant de comparer l'enfant à lui-même. Puisqu'il s'agit d'un instrument basé sur un curriculum, tous les items évalués sont des habiletés qui peuvent être enseignées à l'enfant, dans divers domaines de son développement (Grisham-Brown et Pretti-Frontczak, 2011).

Les changements apportés à la 3^e édition de l'AEPS

Depuis la 2^e édition de l'AEPS, parue en 2002, certains changements ont été effectués pour en arriver à la troisième édition. Tout d'abord, l'outil d'évaluation du développement, appelé test pour les enfants de 0 à 3 ans a été fusionné avec celui pour les enfants âgés de 3 à 6 ans. Ainsi, un seul test couvrant la période de la naissance à six ans est constitué. Certains items ont été modifiés, afin d'en améliorer la clarté. De nouveaux items ont été ajoutés notamment pour mieux couvrir les périodes de développement de 0 à 12 mois, ainsi que de 5 à 6 ans. Le système de cotation a aussi été révisé. Trois cotes sont maintenant possibles ; habileté acquise (2), habileté en émergence (1) et non maîtrisé (0).

Initialement, la 2^e édition de l'AEPS comprenait six domaines, soit le domaine de la motricité fine, le domaine de la motricité globale, le domaine adaptatif, le domaine socioémotionnel, le domaine de la communication sociale et le domaine cognitif. Dans la 3^e édition, deux nouveaux domaines de développement ont été ajoutés, soit les mathématiques et la littératie, passant ainsi de six à huit domaines. Ces deux nouveaux domaines ont été ajoutés dans le but de répondre au besoin de couvrir plus en profondeur les habiletés associées à la période préscolaire. L'AEPS-3^{©/ÉIS-3} comporte désormais huit domaines, soit la motricité globale, la motricité fine, la communication, le domaine adaptatif, le domaine cognitif, le domaine social, le domaine de la littératie, ainsi que le domaine des mathématiques (Bricker *et al.*, 2023). Finalement, l'outil Soyons prêts a été créé et ajouté dans la nouvelle édition. Le Soyons prêts est constitué d'une sélection d'items compris dans tous les domaines de l'ÉIS-3. L'outil Soyons prêts a pour objectif de faciliter l'évaluation des habiletés de base en lien avec la préparation à l'école. Étant plus concis, l'outil Soyons prêts permet d'ailleurs de soutenir les programmes n'ayant pas les ressources nécessaires pour faire la passation de l'outil dans son entièreté, pour chacun des enfants d'un groupe au préscolaire (Bricker et Johnson, 2023). Des travaux de recherches se sont intéressés à l'évaluation de la validité de l'ÉIS-3 et de l'AEPS-3[©] dont ceux de Grisham *et al.* (2021).

Validation de l'AEPS-3[©]

Grisham *et al.* (2021) ont étudié les qualités psychométriques de l'AEPS-3[©]. Ils ont évalué l'utilité, la fidélité interjuges, ainsi que la validité convergente. L'utilité est une composante de la validité sociale. Wolf (1978) définit la validité sociale comme une mesure subjective de la pertinence des buts de l'intervention, l'acceptabilité sociale des interventions et de l'impact social de ses retombées. La fidélité interjuges évalue le niveau de variance des scores d'un même outil, qui est attribuable à la manière dont les évaluateurs l'ont complété (Hogan, 2017).

Utilité

Dans l'étude Grisham *et al.* (2021), un groupe d'intervenant(e)s a été formé pour faire la passation de l'AEPS-3[©] à 23 enfants âgés de 4 à 83 mois. Le groupe d'intervenant(e)s était composé de trois personnes ayant un baccalauréat, ainsi que huit autres détenant un diplôme de deuxième ou troisième cycle universitaire. Ces intervenant(e)s détenaient un diplôme dans une des disciplines suivantes : éducation à l'enfance, éducation spécialisée, intervention précoce, éducation spécialisée en petite enfance ou travail social. Après avoir été formés quant à la passation de l'outil et après avoir évalué les enfants, ceux-ci devaient ensuite remplir un questionnaire sur l'utilité de l'AEPS-3[©]. Les résultats de cette étude indiquent que la majorité des répondant(e)s considéraient que l'outil peut être utilisé en contexte authentique ; que l'outil était pertinent pour souligner les forces de l'enfant et obtenir de l'information quant à leur développement ; que l'outil permet de suivre les vulnérabilités de l'enfant ; que les données recueillies facilitaient la production de rapports et que le système de cotation révisé favorisait le suivi de la progression des enfants. À la suite de cette collecte de données, un item a été enlevé du domaine de la littératie et plusieurs exemples dans l'ensemble de l'outil ont été ajustés, afin de favoriser la compréhension des items (Grisham *et al.*, 2021).

Fidélité interjuges

L'échantillon pour évaluer la fidélité interjuges était formé de 116 individus, dont 115 femmes et 1 homme, cumulant tous plus de six ans d'expérience en enseignement ou en intervention auprès d'enfants. Les intervenants et les enseignants ayant participé à l'étude ont obtenu des degrés d'accord allant de 66 % à 100 % ($M = 89\%$) avec les experts de l'AEPS-3[©]. En effet, 89 % ont atteint le critère minimal de 80 % en une tentative, 9 % en deux tentatives, 1 % en quatre tentatives, puis 1 % en six tentatives (Grisham *et al.*, 2021).

Validité convergente

L'étude de Grisham *et al.* (2021) a été conduite auprès de huit individus cumulant d'un an à neuf ans d'expérience en enseignement ou en intervention. Chacun d'entre eux devait recruter quatre enfants. Au total, l'échantillon était composé de 50 enfants âgés entre 12 et 65 mois. Pour évaluer la validité convergente, Grisham *et al.* (2021) ont utilisé l'instrument Battelle Developmental Inventory—second edition (BDI-2, Newborg, 2005). Les résultats de leur étude indiquent des corrélations positives modérées allant de $r = 0,31$ à $0,65$ pour les scores obtenus entre les domaines de l'AEPS-3[©] et du BDI-2. Les corrélations sont toutes statistiquement significatives, excepté pour le domaine de la motricité fine de l'AEPS-3[©] et du domaine adaptatif du BDI-2 ($r = 0,24$). Pour les scores du domaine de la communication sociale de l'AEPS-3[©] et ceux du domaine de la communication du BDI-2, Grisham *et al.* (2021) dénotent une corrélation positive de $r = 0,63$, puis une autre moins robuste de $r = 0,35$. En ce qui concerne les scores des domaines de la littératie et des mathématiques, il existe une corrélation positive modérée avec le domaine cognitif du BDI-2. Celles-ci sont de $r = 0,60$ pour la littératie et de $r = 0,55$ pour le domaine des mathématiques. Finalement, les domaines de la motricité fine et globale de l'AEPS-3[©] ont été comparés au domaine moteur du BDI-2. Les corrélations sont faibles. Elles sont respectivement de $r = 0,32$ et de $r = 0,44$. Selon Grisham *et al.* (2021), les corrélations faibles ou non existantes entre l'AEPS-3[©] et le BDI-2, peuvent être attribuables à la manière dont l'AEPS-3[©] est construit.

Les propriétés psychométriques de l'ÉIS-3

Durant les dernières années, des études sur les propriétés psychométriques de la version expérimentale de l'adaptation francophone de l'AEPS-3[©] ont été effectuées. Notamment la fidélité interjuges, la validité de contenu, ainsi que l'utilité ont été étudiées.

Fidélité interjuges

Lemire *et al.* (2014) ont étudié la fidélité interjuges de l'ÉIS-3 pour les domaines de la littératie et des mathématiques. Trois évaluateurs formés pour l'utilisation de l'ÉIS-3, dont la responsable de l'étude, ont effectué la cotation des items des domaines de la littératie et des mathématiques, auprès d'un échantillon de 32 enfants âgés de quatre à six ans. Lemire *et al.* (2014) ont élaboré un scénario d'activité permettant d'évaluer les habiletés liées aux domaines de la littératie et des mathématiques. Des captations vidéo ont été réalisées, à partir desquelles les évaluateurs devaient faire la cotation de l'ensemble des items de la littératie et des mathématiques. À l'aide d'une activité pré-test, un degré d'accord excédant 80 % a été obtenu entre les évaluateurs. Les évaluateurs devaient aussi obtenir un consensus sur la façon de comprendre les buts et les critères de l'outil. Les résultats de l'étude présentent un accord élevé pour le domaine de la littératie et pour le domaine des mathématiques. Respectivement, les scores obtenus étaient de $K_f = 0,82$ et de $K_f = 0,73$.

L'étude de Bergeron (2017), évaluait la fidélité interjuges pour le domaine de la motricité fine. Deux évaluateurs indépendants devaient évaluer un échantillon de 20 enfants âgés de trois à six ans, à l'aide de captations vidéo. Préalablement, les évaluateurs devaient suivre une formation sur la fidélité interjuges et avoir obtenu un score d'au moins 80 %. À la suite de la formation, la cotation à l'aide de l'ÉIS-3 a été effectuée. Les résultats de l'étude dévoilent un degré d'accord élevé, soit de $k = 0,747$ ($p < 0,001$).

Guilbert (2019), a étudié la fidélité interjuges pour le domaine de la motricité globale, le domaine de la motricité fine et le domaine adaptatif. Tout d'abord, deux évaluateurs devaient évaluer un total de 93 items, soit 24 items pour le domaine de la motricité globale, 42 items pour la motricité fine et 27 items pour le domaine adaptatif. L'évaluation s'effectuait à l'aide de captations vidéo illustrant sept enfants dans leurs routines quotidiennes. Les deux évaluateurs devaient parvenir à un consensus pour établir la norme de référence.

Ensuite, 22 individus ayant préalablement suivi une formation sur l'outil ÉIS-3 ont fait la cotation à l'aide des captations vidéo. Les scores obtenus par les 22 individus ont été comparés avec ceux des deux évaluateurs initiaux, à l'aide de corrélations intraclasses. Des corrélations élevées ont été obtenues pour les domaines de la motricité fine et de la motricité globale. Pour le domaine de la motricité fine, les corrélations intraclass étaient de 0,659 à 0,934 ($M = 0,81$, $\bar{ET} = 0,08$). Des corrélations allant de 0,648 à 0,905 ($M = 0,81$, $\bar{ET} = 0,07$) ont été obtenues pour le domaine de la motricité globale. Concernant le domaine adaptatif, les corrélations variaient de 0,290 à 0,940 ($M = 0,705$, $\bar{ET} = 0,17$).

Utilité

Dubé (2019) a étudié l'utilité de l'un des outils fournis dans le Programme ÉIS-3, soit *La représentation visuelle du progrès de l'enfant*. Cet outil permet d'illustrer un portrait de l'enfant à partir des domaines du ÉIS-3. Les habiletés que l'enfant maîtrise à ce jour, ses progrès, ainsi que les objectifs d'intervention, sont présentés de manière visuelle (Bricker et Johnson, 2023). Pour ce faire, Dubé (2019) a effectué des entrevues semi-dirigées auprès de huit membres du personnel éducateur œuvrant dans des milieux de gardes. Lors de ces entretiens, il en ressort que *La représentation visuelle des progrès de l'enfant* était compatible avec les recommandations du programme éducatif concernant les pratiques en milieux de gardes au Québec. De plus, d'autres remarques ont été soulevées quant à l'utilité, entre autres que l'outil permettait de bien cibler les besoins développementaux, de planifier les interventions à mettre en place et de communiquer avec les familles concernant les besoins de leurs enfants.

L'étude de Braconnier (2020) a pour objet l'utilité des domaines de la littératie et des mathématiques. Dans le but de déterminer l'utilité, un questionnaire conçu à cet effet a été complété par 11 membres du personnel cumulant plusieurs années d'expérience en intervention. Les commentaires émergeants des questionnaires évoquent que les objectifs, ainsi que les critères des domaines de la littératie et des mathématiques, étaient pratiques, clairs et simples à enseigner.

Validité de contenu

La validité de contenu se définit par la correspondance entre le contenu d'un test et d'un construit. La démarche est entreprise auprès d'experts. Ceux-ci déterminent si les items d'un test sont pertinents et s'ils sont en lien avec leur champ d'expertise (Hogan, 2017). Lemire *et al.* (2014) se sont intéressés à la validité de contenu du domaine de la littératie. Pour ce faire, Lemire *et al.* (2014) ont recruté trois experts en littératie. Ces trois individus devaient compléter un questionnaire comprenant huit questions pour chacun des items du domaine de la littératie, afin d'en évaluer la validité de contenu. À la lumière des résultats, les experts considèrent l'ensemble des items du domaine de la littératie fonctionnels et pertinents.

Les propriétés psychométriques du Ready-Set

Le Ready-Set a fait l'objet d'études préliminaires sur les qualités psychométriques en lien avec la fidélité et la validité. Plus précisément la fidélité interjugés (Macy *et al.*, 2022), l'utilité (Macy *et al.*, 2022; Stevenson, 2019) et la validité de contenu (Stevenson, 2019) ont été étudiées.

Fidélité

En ce qui concerne la fidélité, l'étude de Macy *et al.* (2022) a été effectuée auprès d'enfants ($n = 37$), de parents, du personnel éducateur et des assistant(e)s d'écoles Montessori ($n = 32$) en Floride et en Idaho. Le personnel éducateur et les assistant(e)s devaient compléter l'outil Ready-Set et les parents l'outil Ready-Set, Family Assessment of Child Skills. Macy *et al.* (2022), ont évalué la fidélité interjugés entre les scores des outils complétés par le personnel éducateur et assistantes, ainsi que ceux remplis par les parents. Les auteurs ont observé des corrélations positives dans plusieurs domaines. Ainsi, leurs résultats tendent à indiquer qu'il y a concordance entre les deux outils d'évaluation, soit entre les scores obtenus avec le Ready-Set rempli par le personnel éducateur et par les assistant(e)s, ainsi qu'avec le Family Assessment of Child Skills rempli par les parents (Macy *et al.*, 2022).

Utilité

Macy *et al.* (2022) ont également évalué l'utilité de l'outil Ready-Set à l'aide d'un questionnaire comprenant 22 questions, complété par le personnel éducateur, ainsi que les assistant(e)s. L'étude dévoile que 97 % des répondants considèrent que les résultats obtenus avec l'outil Ready-Set sont utiles pour communiquer de l'information aux parents quant aux habiletés de l'enfant (Macy *et al.* 2022).

Stevenson (2019) a évalué l'utilité de l'outil Ready-Set. Ses travaux s'intéressaient plus particulièrement à l'utilité de l'outil en contexte de travail auprès d'une clientèle de jeunes enfants. Pour ce faire, quatre enseignant(e)s de maternelle ont complété l'outil Ready-Set pour un enfant de leur classe, ainsi qu'un questionnaire dont une section portait sur l'utilité de l'outil. Les résultats dévoilent que les participants admettent que les objectifs et les critères de l'outil Ready-Set sont pertinents, clairs et peuvent être enseignés à l'enfant.

Validité de contenu

L'étude de Stevenson (2019), s'intéressait à la perception du personnel enseignant de la maternelle quant à la clarté des items et des critères, à la manière d'effectuer la cotation de l'outil, ainsi que le contenu des items. Pour ce faire, 36 enseignant(e)s de maternelle ont complété un questionnaire, afin d'évaluer les 40 items de Ready-Set. Les résultats révèlent une moyenne de 96 % concernant le lien entre les items et pour leur clarté, puis une moyenne de 97 % a été obtenue concernant la clarté des critères. En somme, des travaux s'intéressant à la validité de l'interprétation des scores du Ready-Set tendent à monter des données encourageantes, mais qu'en est-il de la version francophone ?

But de l'étude

Le but de ce projet de recherche est d'étudier les qualités psychométriques, soit la cohérence interne et la validité convergente, du nouvel outil francophone Soyons prêts de l'Assessment, Evaluation and Programming System/Programme Évaluation, intervention, suivi (AEPS-3 ©/ÉIS-3) (Bricker *et al.*, 2023). Il importe de vérifier que les propriétés psychométriques soient préservées. D'ailleurs, c'est particulièrement important dans le cas de l'outil Soyons prêts de l'ÉIS-3, puisque la traduction implique la création de nouveaux items. Effectivement, étant donné que la structure de développement du langage est différente entre l'anglais et le français, de nouveaux items ont dû être développés pour le domaine de la communication sociale. En ce qui concerne la validité convergente, un autre instrument évaluant le degré de préparation à la l'école, le Lollipop (Chew et Morris, 1984), sera utilisé puisqu'il mesure le même concept (la préparation à l'école) et qu'il s'agit d'un instrument validé en français.

Les questions de recherche sont les suivantes : 1 — Quel est le degré de cohérence entre les items de l'outil Soyons prêts ? 2 — Est-ce que la version francophone de l'outil Soyons prêts (Bricker et Johnson, 2023) permet d'évaluer le degré de préparation à l'école d'une manière similaire à l'instrument Lollipop (Chew et Morris, 1984) qui est reconnu comme mesurant ce même concept ?

Méthode

Ce chapitre fait état de la méthode utilisée dans le cadre de cette étude. De manière plus spécifique, le devis de recherche, les caractéristiques des participants, les instruments utilisés ainsi que le déroulement du projet de recherche seront explicités.

Ce projet de recherche s'appuie sur un devis quantitatif de type méthodologique (Fortin et Gagnon, 2016). La recherche méthodologique est employée pour évaluer la fidélité et la validité d'un instrument de mesure (Fortin et Gagnon, 2016). La présente étude vise à évaluer des propriétés psychométriques du nouvel outil francophone Soyons prêts de l'instrument AEPS-3 ©/ÉIS-3. Plus précisément, les propriétés étudiées dans le cadre de cette étude sont la cohérence interne, ainsi que la validité convergente. Cette étude a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-21-279-07.14). Le certificat d'éthique émis est disponible à l'Appendice A.

Participants

Échantillon

Dans le cadre de cette étude, l'échantillon était composé de 30 enfants provenant d'une classe de maternelle 4 ans et de trois classes de maternelle 5 ans, d'une école de Trois-Rivières, au Québec. Le recrutement a été effectué à l'aide d'une lettre d'information et d'un formulaire de consentement envoyés aux parents. Il n'y avait aucun critère d'inclusion ou d'exclusion pour participer à l'étude.

Évaluatrice

Concernant l'évaluatrice celle-ci est la responsable de cette étude. Elle possède un baccalauréat en psychoéducation et est étudiante à la maîtrise en psychoéducation. Il est important de noter que certains items ont été évalués à l'aide d'observations rapportées par les enseignantes (4) des enfants recrutés.

Étant donné que la collecte de données s'effectue en milieu naturel, soit la classe, il est bénéfique de recueillir certaines informations de la part de l'enseignante, puisqu'elle possède une bonne connaissance de ses élèves. Notamment, des informations quant au domaine adaptatif, plus précisément pour les items 6 et 7 ont été recueillies auprès de l'enseignante. Quant à la formation des enseignantes, trois d'entre elles détiennent un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, puis l'une possède un baccalauréat en adaptation scolaire au primaire.

Instruments de mesure

L'instrument à l'étude est une version préliminaire de la traduction et l'adaptation pour une population francophone de la version originale anglophone de l'outil Ready-Set de l'AEPS - 3 ©(Bricker *et al.*, 2023). En effet, étant donné que la traduction et l'adaptation de l'outil Soyons prêts n'était pas encore achevée lors de l'expérimentation, une version préliminaire a été utilisée dans le cadre de cette étude. La version d'origine a été élaborée par Diane Bricker et un groupe de chercheurs. La professeure-chercheuse Carmen Dionne, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, fait partie de ceux-ci. Cette dernière, ainsi que ses collègues Colombe Lemire et Annie Paquet, professeures-chercheuses de l'Université du Québec à Trois-Rivières, ont effectué l'adaptation francophone de l'outil. Dans le cadre du présent projet, l'ensemble des items de la traduction francophone du Ready-Set, seront à l'étude. Le second instrument utilisé pour évaluer la validité convergente est le Lollipop (Chew et Morris, 1984).

Choix de l'outil pour la validité convergente

Une recension de la littérature a d'abord été effectuée dans le but de trouver un instrument francophone qui mesure le degré de préparation à l'école. Les bases de données PsycINFO et PsycTESTS, ainsi que le moteur de recherche Google Scholar ont été exploités. Les mots clés utilisés sont : *habiletés préparatoires, degré de préparation à la scolarisation, école, petite enfance, test, school readiness, school readiness assessment, early childhood, preschool, et kindergarten.*

La présente recension a permis d'identifier seulement deux instruments validés en français. Il s'agit de l'Instrument de mesure de la petite enfance (IMDPE) qui est la version francophone de l'Early Childhood Instrument (EDI) de Janus et Offord (2007), puis du Lollipop (Chew et Morris, 1984) qui a été adapté en français par Venet *et al.* en 2003. Les propriétés psychométriques des instruments précédemment mentionnés ont été examinées. Puis, les items, ainsi que les domaines du Lollipop et de l'IMDPE ont été comparés à ceux de l'outil Soyons prêts. Cette comparaison a été effectuée dans le but de vérifier si les instruments présentent un niveau de similarité sur le plan conceptuel. Cette comparaison a été effectuée à l'aide d'un tableau comparatif pour chacun des instruments. Dans chacun des tableaux, une colonne était allouée aux items de Soyons prêts et une autre colonne aux items de l'autre instrument. Le nombre d'items similaires et le nombre d'items n'ayant aucun équivalent avec le Soyons prêts ont été compilés pour chacun des instruments. L'IMDPE était l'outil ayant le plus grand nombre d'items correspondant à ceux de Soyons prêts. Cependant, bien que les deux instruments s'attardent à des concepts semblables à ceux de Soyons prêts, l'IMDPE est un outil d'évaluation populationnelle. En fait, pour l'IMDPE, les données de chaque enfant sont regroupées, afin de dégager un portrait pour une région, un quartier ou encore une école (Janus *et al.*, 2011). Or, le Soyons prêts du ÉIS-3 est un instrument d'évaluation individuel qui compare l'enfant à lui-même. Ainsi, le choix s'est finalement arrêté sur l'instrument Lollipop.

Lollipop

L'outil Lollipop (Chew et Morris, 1984) est un test normatif, qui a pour but d'évaluer le degré de préparation à l'école chez les enfants de 3 à 5 ans. Cet instrument comporte 52 questions réparties en quatre sous-tests. La passation de l'instrument se fait de manière individuelle et verbale. Elle requiert environ 15 minutes. Le premier sous-test comprend 14 questions. Celles-ci sont en lien avec l'identification et la reproduction de formes et de couleurs. L'enfant doit entre autres nommer des couleurs et dessiner des formes qui lui sont demandées. Le deuxième sous-test comprend 10 questions qui évaluent le repérage spatial. L'évaluateur montre une image à l'enfant et lui demande quel objet est dessous, dessus, etc.

Quant au troisième sous-test, celui-ci comporte 14 questions portant sur la reconnaissance des chiffres. Finalement, le quatrième et dernier sous-test comprend également 14 questions. Elles sont en lien avec l'écriture et la reconnaissance des lettres de l'alphabet. En ce qui concerne la cotation, le pointage varie de 0 à 5 pour chacune des questions pour un score total maximal de 69 points. L'évaluateur montre une image avec des lettres et demande à l'enfant il s'agit de laquelle en lui pointant. Il lui demande aussi à l'aide d'une feuille et d'un crayon d'écrire certaines lettres. Pour chacun des sous-tests, l'évaluateur montre à l'enfant des images fournies avec l'instrument. À l'aide de ces images, l'enfant répond à des questions demandées par l'évaluateur. Selon les critères d'évaluation, l'évaluateur donne un pointage à l'enfant pour chacune des questions de chaque sous-tests. Par exemple, pour la reconnaissance des lettres, si l'enfant identifie la lettre correctement il a 1 point et s'il n'est pas en mesure d'identifier la lettre il a 0 point. Ensuite, le score de chaque sous-test est compilé, ainsi que le score total. En fonction du score total obtenu par l'enfant et de son âge, il est comparé à un groupe d'enfants du même âge, afin de connaître son percentile.

Les propriétés psychométriques de l'instrument Lollipop. La version anglophone de Chew et Morris (1984) a fait l'objet de plusieurs études de qualités psychométriques. En 2003, Venet *et al.* ont procédé à la traduction et l'adaptation francophone de l'instrument Lollipop. Dans leur étude, Venet *et al.* (2003) ont étudié les qualités psychométriques de l'adaptation francophone. Pour ce faire, les auteurs ont eu recours à un échantillon composé de 274 enfants (113 filles et 14 garçons) provenant d'un milieu socio-économique moyen. Tous les enfants des classes de prématernelle et de maternelle faisant partie de quatre commissions scolaires de l'Estrie ont été contactés pour cette étude. Les participants retenus sont les enfants dont les parents ont signé le formulaire de consentement. L'âge moyen était de $\mu = 56,4$ mois ($\bar{ET} = 3,7$ mois) au début de la prématernelle (temps 1) et de $\mu = 86,4$ mois ($\bar{ET} = 3,4$ mois) à la fin de la première année du primaire (temps 4). Plus précisément, la cohérence interne, la stabilité temporelle, la validité convergente, la validité discriminante, ainsi que la validité théorique ont été analysées.

La cohérence interne. La cohérence interne a été évaluée pour les temps 1 à 4. Pour l'ensemble du test, les coefficients alpha de Cronbach varient de $\alpha = 0,84$ à $\alpha = 0,89$, ce qui démontre une bonne cohérence interne. Pour la sous-échelle *Reconnaissance des chiffres*, une bonne cohérence interne est obtenue pour les temps 1 à 4 avec des coefficients variant de $\alpha = 0,83$ à $\alpha = 0,87$. Concernant la sous-échelle *Reconnaissance des lettres*, celle-ci présente une bonne cohérence interne avec des coefficients allant de $\alpha = 0,77$ à $\alpha = 0,87$. La sous-échelle *Identification de couleurs et des formes* obtient quant à elle une cohérence interne moindre avec des résultats qui varient entre $\alpha = 0,40$ à $\alpha = 0,69$. Finalement, la sous-échelle *Repérage spatial* obtient une faible cohérence interne ($\alpha = 0,19$ à $\alpha = 0,55$).

La stabilité temporelle. Venet *et al.* (2003) ont évalué la stabilité temporelle de l'adaptation francophone du Lollipop (Chew et Morris, 1984), à l'aide de cinq temps de mesure ; le temps 1 au début de la prématernelle, le temps 2 à la fin de la prématernelle, le temps 3 au début de la maternelle, le temps 4 à la fin de la maternelle, ainsi que le temps 5 à la fin de la première année du primaire. Venet *et al.* (2003) rapportent qu'il y a de fortes corrélations entre les scores globaux obtenus lors d'une même année scolaire, soit pour la prématernelle (temps 1-temps 2) et $r = 0,70$ pour la maternelle (temps 3-temps 4). Il existe une corrélation modérée ($r = 0,58$) entre le début de la prématernelle et la fin de la maternelle (temps 1-temps 4). La stabilité temporelle pour les sous-tests *Reconnaissance des chiffres* et *Reconnaissance des lettres* se situe près de celle pour le test global, tandis que pour les deux autres sous-échelles (*Identification des couleurs et des formes* puis *Repérage spatial*) la stabilité temporelle est plus faible.

La validité convergente et discriminante. Venet *et al.* (2003) ont utilisé l'Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) (Dunn *et al.*, 1993), l'Échelle d'intelligence Wechsler préscolaire et primaire (révisée) (WPPSI-R) (Wechsler, 1989), plus précisément deux sous-tests de l'échelle verbale (*Informations* et *Jugement*), puis deux sous-tests de l'échelle non verbale (*Dessins géométriques* et *Dessins avec blocs*) ainsi que le Profil socioaffectif abrégé (PSA-A) (LaFrenière *et al.*, 1992) (les sous-échelles *Compétence sociale*, *Agressivité* et *Anxiété* ont été utilisées) afin de démontrer la convergence. Selon Venet *et al.* (2003), les résultats de leur étude montrent qu'il y a validité convergente et une validité discriminante. Les corrélations sont beaucoup plus faibles pour les échelles d'adaptation sociale que pour les échelles cognitives. En effet, les auteurs expliquent cela par le fait que le Lollipop vise davantage à évaluer le développement cognitif en lien avec le degré de préparation à l'école (Venet *et al.*, 2003).

La validité théorique. Selon les auteurs, l'EVIP, le WPPSI-R ainsi que le PSA-A sont de bons prédicteurs du rendement scolaire (Venet *et al.*, 2003). Ils les ont donc inclus en tant que variables contrôles. Venet *et al.* (2003) ont ainsi fait une régression linéaire multiple. Le Lollipop administré au temps 1 permettrait de prédire le rendement scolaire à la fin de la première année du primaire ($\beta = 0,32$) (Venet *et al.*, 2003). En somme, l'étude de Venet *et al.* (2003) tend à montrer que l'instrument Lollipop est homogène et stable dans le temps. Il est d'une bonne valeur prédictive à près de trois ans d'intervalle. Celui-ci montre généralement une bonne cohérence interne et bonne fidélité test-retest (Venet *et al.*, 2003).

Le nouvel outil Soyons prêts de l'instrument AEPS-3[©]/ÉIS-3

Bricker *et al.* (2023) ont inclus un nouvel outil intitulé Soyons prêts évaluant les habiletés de préparation à l'école chez les enfants, dans la troisième édition. Cet outil s'adresse à tous les enfants âgés de quatre à six ans. L'outil Soyons prêts regroupe 40 items sélectionnés dans les huit domaines de l'ÉIS-3, correspondant au niveau le plus élevé (Bricker et Johnson, 2023). Ces items évaluent des habiletés de préparation à l'entrée à l'école.

Cependant, il est important de noter qu'il n'y a pas de correspondance parfaite entre l'outil Soyons prêts et le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*, puisque les habiletés évaluées sont regroupées sous des rubriques différentes. Toutefois, plusieurs items de Soyons prêts permettent de soutenir l'observation de diverses composantes dans tous les domaines, compétences et axes de développement du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. De plus, certains items permettent même l'observation de deux composantes présentées dans des axes ou dans des domaines différents du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Par exemple, à l'aide de l'item 18 de Soyons prêts, il est possible d'observer des composantes de l'axe *langage oral* du domaine langagier, ainsi que de l'axe *habiletés sociales* du domaine social. Le Tableau 1 présente les domaines et les items de Soyons prêts. Il est possible de retrouver dans le tome 1 toutes les informations requises pour utiliser efficacement le programme, ainsi que le test du ÉIS-3 qui permet d'évaluer les habiletés de développement et de préparation à l'école de chaque enfant. Afin de faciliter l'observation des habiletés de l'enfant, des scénarios d'activités sont fournis avec l'outil Soyons prêts.

Tableau 1

Domaines et items du nouvel outil Soyons prêts

Domaines
Motricité fine
<ol style="list-style-type: none">1. Manipule un objet avec ses deux mains, chacune effectuant une action différente2. Tient un outil servant à écrire en utilisant la pince formée du pouce, de l'index et du majeur pour écrire ou dessiner
Motricité globale
<ol style="list-style-type: none">3. Saute vers l'avant4. Gambade5. Utilise ses mains pour s'accrocher à un équipement de jeu ayant des barres
Adaptatif
<ol style="list-style-type: none">6. Utilise les conventions sociales liées à l'alimentation appropriées à sa culture (p. ex. : Utiliser des ustensiles de manière appropriée, se laver les mains avant et après le repas, s'essuyer la bouche avec sa serviette de table, etc.)7. Reconnaît et rapporte des informations concernant la sécurité

Domaines

Socioémotionnel

8. Maintient une activité coopérative
9. Interagit de façon appropriée avec les autres pendant les activités en petit groupe
10. Interagit de façon appropriée avec les autres pendant les activités en grand groupe
11. Amorce et termine des activités de façon autonome
12. Résout des conflits en négociant
13. Satisfait ses besoins physiques observables de façon socialement appropriée
14. Suit les règles spécifiques à certains contextes
15. Communique de l'information sur son identité (p. ex. : son prénom, son nom, son adresse, son numéro de téléphone, etc.)

Communication sociale

16. Utilise le langage pour amorcer et maintenir une interaction sociale
17. Donne et demande des informations avec des mots, des énoncés ou des phrases lors de conversations avec les autres
18. Utilise des règles de conversation lors de communication avec les autres

Domaines

Cognitif

19. Résout les problèmes en utilisant des stratégies différentes
20. Tire des conclusions plausibles sur des événements qui dépassent son expérience personnelle
21. Va au-delà des observations et des explorations simples pour une recherche plus poussée
22. Anticipe les résultats d'une expérience
23. Cherche à tester des hypothèses
24. Transfère les connaissances

Littératie

25. Produit des mots qui riment à la suite d'une incitation verbale
26. Segmente les mots des mots composés
27. Segmente les syllabes de mots de deux et trois syllabes
28. Segmente les mots consonne-voyelle-consonne (CVC) en sons individuels
29. Nomme toutes les lettres en majuscules et en minuscules de l'alphabet
30. Lit des mots simples consonne-voyelle-consonne (CVC) et reconnaît visuellement des mots du texte
31. Raconte une histoire simple
32. Démontre sa compréhension du vocabulaire abstrait d'une histoire
33. « Lit » une histoire qu'il a préalablement dictée à quelqu'un
34. Écrit et dessine pour une variété de buts

Domaines

Mathématiques

- 35. Compare des ensembles de 11 à 20 objets en comptant
- 36. Lit et écrit les nombres pour des quantités allant jusqu'à 5
- 37. Lit et écrit le nombre correspondant à une quantité de 6 à 10
- 38. Lit et écrit le nombre pour des quantités de 11 à 20
- 39. Lit et écrit les symboles pour l'addition (+) et égal (=)
- 40. Lit et écrit les symboles de la soustraction (-) et égal (=)

Scénarios d'activité

La passation de l'ensemble du Soyons prêts s'effectue à l'aide de quatre scénarios d'activités, pouvant être divisés en cinq activités distinctes, à travers lesquelles on peut observer les items de l'instrument. Les scénarios servent de guide pour l'animation des activités, favorisant les occasions qui permettent d'évaluer tous les items. Pour chacun des scénarios, il y a une description, une liste de matériel suggéré, des exemples de procédures à suivre, puis les items évalués lors de l'activité.

Les scénarios d'activités sont *L'heure du livre*, une activité de lecture en lien avec les habiletés en littératie et en conscience phonologique, puis la motricité fine ; *Le jeu de faire semblant*, qui évalue entre autres les habiletés sociales et communicationnelles ; *Le magasin*, permettant d'évaluer les interactions avec les pairs et les habiletés en mathématiques, ainsi que *Les jeux extérieurs*, qui donnent l'occasion d'observer le raisonnement, ainsi que la motricité globale. L'ensemble des activités s'effectuent de manière ludique.

Étant donné que le Ready-Set est un outil regroupant plusieurs items tirés de l'AEPS-3[©] pour lesquels des éléments de preuve de fidélité et de validité convergente ont déjà été démontrés, il est possible de supposer que la version francophone Soyons prêts se comportera de manière relativement semblable. Par conséquent, il est pertinent de s'intéresser à la convergence, puisqu'une comparaison des scores avec un autre outil francophone mesurant aussi le degré de préparation à l'école permettra de vérifier cette hypothèse. La présente étude a pour objectifs d'évaluer la cohérence interne, ainsi que la validité convergente.

Déroulement

Tout d'abord, une lettre d'information, ainsi qu'un formulaire de consentement ont été envoyés aux parents des enfants de maternelle 4 ans et de maternelle 5 ans par les enseignantes (voir Appendice B). Après avoir reçu le consentement des parents, une planification horaire des activités proposées à l'enfant a été effectuée. Cette planification avait pour but d'assurer une structure, ainsi qu'un bon déroulement des activités. Lors de la planification, l'ordre de passation du Lollipop, ainsi que la date de chacune des cinq activités basées sur les scénarios fournis avec l'outil Soyons prêts, ont été déterminés pour chacun des enfants. La planification horaire a notamment été conçue en fonction de l'âge des enfants. Effectivement, puisque les normes de l'instrument Lollipop stipulent que le test est destiné aux enfants de moins de 6 ans, les participants dont la date d'anniversaire était la plus proche ont été les premiers à effectuer la passation. L'horaire était réparti sur 10 semaines. Pour chacune des semaines, de deux à quatre enfants étaient évalués. Quant à la passation de l'instrument Lollipop et aux cinq activités de Soyons prêts, elles étaient réparties sur quatre ou cinq jours. Dans un premier temps, l'instrument Lollipop était administré aux enfants individuellement. Pour une durée d'environ 15 minutes par participant. Par la suite, pour les évaluations en lien avec l'outil Soyons prêts, il y avait une activité durant en moyenne une heure par jour. Les cinq activités étaient donc réparties sur une durée d'une à deux semaines, dépendamment du calendrier scolaire. De plus, si des enfants étaient absents lors des activités, il était possible pour eux de reprendre ces activités à une date ultérieure. La première activité *L'heure du livre*, se faisait en individuel avec l'enfant. L'évaluatrice lisait un livre à l'enfant et lui posait ensuite des questions en lien avec les items 25, 26, 27, 28, 30, 31 et 32 de l'outil Soyons prêts. Ces items évaluent entre autres la conscience phonologique, le vocabulaire et la compréhension de l'histoire. Après la lecture du livre, un jeu s'intitulant « pige dans le lac » préparé par l'évaluatrice, a été fait avec l'enfant. Ce jeu constituait à piger des cartes sur lesquelles une lettre de l'alphabet en minuscule ou en majuscule était illustrée. L'enfant devait ensuite la nommer s'il la connaissait. Ce jeu avait pour but d'évaluer l'item 29 de Soyons prêts, en lien avec la connaissance des lettres de l'alphabet. Pour les autres activités élaborées à partir des quatre scénarios d'activités fournis dans l'ÉIS-3, celles-ci s'effectuaient en sous-groupes composés de deux à quatre enfants.

Analyse des données

Pour débuter, la compilation des scores obtenus aux deux instruments a été effectuée pour chacun des participants. Après la complétion des instruments, une base de données Excel a été produite avec la date d'anniversaire des participants, ainsi que les scores obtenus aux deux instruments. Le logiciel *IBM SPSS Statistics 26* a ensuite été utilisé pour faire l'analyse des données. Tout d'abord, des statistiques descriptives concernant les participants ont été faites. Par la suite, des statistiques de fiabilité ont été effectuées, afin d'obtenir le coefficient alpha de Cronbach pour la cohérence interne de l'ensemble du test, ainsi que pour chacun des domaines. Une matrice de corrélation interitems a aussi été créée. Finalement, des analyses de corrélation de Pearson ($p < 0,01$) ont été faites entre les scores totaux des deux instruments, afin de déterminer la validité convergente.

Résultats

Dans ce chapitre, les résultats obtenus en fonction des deux questions de recherche sont exposés. Les résultats sont présentés en trois sections. En premier lieu, l'échantillon et les statistiques descriptives des participants sont présentés. Dans un deuxième temps, les résultats obtenus pour la cohérence interne de l'outil Soyons prêts de l'ÉIS-3 sont rapportés. Finalement, les résultats obtenus pour la validité convergente effectuée à l'aide de l'instrument Lollipop, sont résumés.

Échantillon et statistiques descriptives des participants

L'échantillon initial était composé de 32 enfants provenant d'une classe de maternelle 4 ans et de trois classes de maternelle 5 ans. En cours de processus, deux participants se sont désistés. L'échantillon final est alors composé de garçons ($n = 18$) et de filles ($n = 12$) âgés de 4,11 ans à 6 ans ($\mu = 5,6$ ans). Trois enfants présentent un diagnostic de trouble du langage. De plus, un autre participant est soupçonné de présenter un retard global de développement. Des statistiques descriptives quant à l'âge, au genre et au niveau préscolaire des participants, ont été effectuées afin d'obtenir un portrait de l'échantillon. Celles-ci sont illustrées ci-bas dans le Tableau 2.

Tableau 2*Caractéristiques des participants de l'échantillon*

Caractéristiques	n	%	μ
Niveau			
Maternelle 4 ans	11	36,66	-
Maternelle 5 ans	19	63,33	-
Âge			
Maternelle 4 ans	-	-	5,04
Filles	-	-	5,18
Garçons	-	-	4,86
Maternelle 5 ans	-	-	5,45
Filles	-	-	5,34
Garçons	-	-	5,50
Total	-	-	5,30
Genre			
Maternelle 4 ans			
Filles	6	20,00	-
Garçons	5	16,67	-
Maternelle 5 ans			
Filles	6	20,00	-
Garçons	13	43,33	-
Nombre de participants			
Filles	12	40	-
Garçons	18	60	-
Total	30	100	-

Cohérence interne

La cohérence interne a été évaluée pour l'ensemble de l'outil Soyons prêts, ainsi que pour chacun de ses domaines, à l'aide du logiciel *IBM SPSS Statistics 26*. Les coefficients alpha de Cronbach obtenus sont interprétés en fonction du barème mentionné dans Cicchetti (1994) ; Un résultat sous 0,40 est considéré comme faible, entre 0,40 et 0,59 comme acceptable, entre 0,60 et 0,74 comme bon et entre 0,75 et 1 comme étant excellent. Pour l'ensemble de l'outil Soyons prêts (40 items), un coefficient alpha de Cronbach de 0,88 a été obtenu. Pour les domaines de Soyons prêts, les coefficients alpha varient entre – 0,14 et 0,79. Les coefficients alpha de Cronbach obtenus pour chacun des domaines sont présentés au Tableau 3. Pour trois domaines (communication sociale, cognitif et littératie), les alphas de Cronbach obtenus indiquent une cohérence interne se qualifiant d'excellente. Pour le domaine adaptatif et le domaine des mathématiques, les résultats mettent en lumière un niveau de cohérence acceptable, les alphas de Cronbach sont respectivement 0,45 et 0,66. Une absence de cohérence ressort des résultats pour le domaine de la motricité fine.

Tableau 3

Résultats pour la cohérence interne par domaine

Domaines	Alphas de Cronbach (α)
Motricité fine	-0,14
Motricité globale	0,22
Adaptatif	0,45
Socioémotionnel	0,70
Communication sociale	0,76
Cognitif	0,79
Littératie	0,76
Mathématiques	0,66
Total	0,88

Validité convergente

Des corrélations de Pearson ont été effectuées à l'aide du logiciel *IBM SPSS Statistics 26* entre les scores totaux du Soyons prêts et du Lollipop, afin de déterminer la convergence. L'interprétation des résultats obtenus se base sur le barème de Cohen (1988). Une corrélation positive moyenne de $r = 0,67$ ($p < 0,01$) a été obtenue, entre l'outil Soyons prêts et l'outil Lollipop. Il est donc possible de conclure que l'outil Soyons prêts montre une preuve de validité convergente avec un autre outil évaluant aussi la préparation à l'école.

Discussion

La présente étude contribue au développement de nouvelles connaissances sur les propriétés psychométriques quant à la fidélité et la validité de l'outil Soyons prêts, compris dans l'ÉIS-3. Plus précisément, cette étude s'attarde à la cohérence interne et la validité convergente des scores de l'outil. En premier lieu, les résultats sont discutés en lien avec les deux questions de recherche, puis situés par rapport aux recherches sur les propriétés psychométriques des éditions précédentes de l'AEPS (Bricker *et al.*, 1990 ; Bricker, 2002). Finalement, les forces et limites de l'étude, ainsi que les retombées anticipées sont abordées.

Volet fidélité (cohérence interne)

À notre connaissance, la présente étude est la première s'intéressant à la cohérence interne du nouvel outil francophone Soyons prêts de l'ÉIS-3. Le choix d'étudier cette propriété psychométrique dans le cadre de ce mémoire était alors tout indiqué. La discussion des résultats sera donc réalisée à l'aide d'études sur la cohérence interne, effectuées pour la première version de l'outil ; l'Evaluation and Programming System (EPS-1, Bricker *et al.*, 1990), ainsi que pour la deuxième édition de l'AEPS (Hsia, 1993 ; Noh, 2005). Ces études portent sur l'entièreté des items pour tous les domaines des versions antérieures de l'AEPS. Il faut rappeler que le Soyons prêts, quant à lui, permet d'évaluer un sous-groupe d'items pour chaque domaine. Les items du Soyons prêts correspondent à un ensemble d'objectifs composant l'ÉIS-3, des niveaux les plus avancés. Ceux-ci évaluent des habiletés importantes à acquérir au préscolaire qui sont nécessaires à la réussite scolaire (Bricker et Johnson, 2023).

La première question de recherche est : Quel est le degré de cohérence entre les items de l'outil Soyons prêts ? Pour l'ensemble de l'outil Soyons prêts, un coefficient alpha de Cronbach de 0,88 a été obtenu. À la lumière de ce résultat, il est possible de conclure que dans son ensemble, l'outil Soyons prêts présente une excellente cohérence interne.

Domaine de la motricité fine

Pour le domaine de la motricité fine, un coefficient de $\alpha = -0,14$ a été obtenu. Ce résultat correspond à une absence de cohérence. Ce résultat pourrait s'expliquer par le faible nombre d'items pour ce domaine dans le Soyons prêts. Les deux items dans le domaine de la motricité fine du Soyons prêts sont : « Manipule un objet avec ses deux mains, chacune effectuant une action différente » et « Tient un outil servant à écrire en utilisant la pince formée du pouce, de l'index et du majeur pour écrire ou dessiner ». Ces deux habiletés sont relativement différentes l'une de l'autre, ce qui peut partiellement expliquer l'absence de cohérence entre les deux items. De surcroît, le contexte de la collecte de données dans la présente étude, permettait un temps limité pour la complétion du Soyons prêts pour chacun des enfants. C'est donc pourquoi les habiletés ont été observées à travers certaines activités et non par l'entremise de toutes les routines quotidiennes. Cela fait en sorte qu'il y avait moins d'occasions d'observer une même habileté à travers différents contextes.

Dans les études de Bricker *et al.* (1990), de Hsia (1993) et de Noh (2005), on y évoque une bonne cohérence interne pour le domaine de la motricité fine dans l'EPS-1 et dans la 2^e édition de l'AEPS. La divergence entre les résultats de la présente étude et ceux des auteurs mentionnés précédemment peut être en partie explicable par le nombre d'items qui est différent entre le domaine de la motricité fine de la version complète de l'AEPS et le domaine de la motricité fine de l'outil Soyons prêts. En effet, le domaine de la motricité fine du Soyons prêts comprend seulement deux items, contrairement à celui de la deuxième édition de l'AEPS qui en comprend 15.

Domaine de la motricité globale

Le domaine de la motricité globale présente un coefficient de $\alpha = 0,22$ se qualifiant de faible. Ce résultat diffère de ceux des études précédentes (Bricker *et al.*, 1990 ; Hsia, 1993 ; Noh, 2005).

Les études de Bricker (1990) et de Noh (2005) évoquent une bonne cohérence interne, tandis que l'étude de Hsia (1993) présente une cohérence interne moins robuste pour le domaine de la motricité globale. Dans la même optique, le coefficient alpha de Cronbach obtenu dans la présente étude pour le domaine de la motricité globale peut être explicable par le fait qu'il comprend seulement trois items. Le domaine de la motricité globale dans la deuxième édition de l'AEPS comprend quant à lui 17 items. Les trois items du domaine de la motricité globale dans Soyons prêts sont : « Saute vers l'avant », « Gambade » et « Utilise ses mains pour s'accrocher à un équipement de jeu ayant des barres ». Plus de la moitié des enfants de l'échantillon, soit 16 d'entre eux, présentaient une habileté en émergence pour l'item « Gambade ». En effet, l'item « Saute vers l'avant » est le but 6 du niveau B, tandis que l'item « Gambade » est le but 7 du niveau B. Cela peut expliquer le fait que l'item « Saute vers l'avant » était en général mieux réussi que l'item « Gambade ». De plus, l'item « Utilise ses mains pour s'accrocher à un équipement de jeu ayant des barres » est relativement différent des deux autres items, étant donné qu'il implique davantage l'utilisation du haut du corps. Il est possible de supposer que ces différences entre les habiletés observées influencent la cohérence interne du domaine de la motricité globale.

Domaine adaptatif

Concernant le domaine adaptatif, un coefficient de $\alpha = 0,45$ a été obtenu, ce qui est acceptable. Ce résultat diverge de ceux de Bricker *et al.* (1990) et Noh (2005) qui ont obtenu une excellente cohérence interne pour le domaine adaptatif. En effet, Bricker *et al.* (1990) ont obtenu une corrélation de $r = 0,92$, $p < 0,001$ et Noh (2005) un coefficient alpha de Cronbach de $\alpha = 0,94$. Cependant, le résultat de la présente étude semble concorder avec celui de Hsia (1993) qui indique une cohérence interne de 0,58 pour le domaine adaptatif. Le domaine adaptatif de Soyons prêts comprend deux items, tandis que celui de la deuxième édition de l'AEPS en comprend 35.

Domaine socioémotionnel

Pour le domaine socioémotionnel, le coefficient $\alpha = 0,70$ qui a été obtenu suggère une bonne cohérence interne. L'étude de Hsia (1996) montre elle aussi une bonne cohérence interne pour le domaine social. Les résultats des études Bricker *et al.* (1990) et Noh (2005) évoquent quant à elles une cohérence interne qualifiée d'excellente pour le domaine social. Le domaine socioémotionnel de Soyons prêts est composé de 8 items, comparativement au domaine socioémotionnel de l'AEPS qui en comprend 47.

Domaine de la communication sociale

Le domaine de la communication sociale possède un alpha de Cronbach de $\alpha = 0,76$, ce qui indique une excellente cohérence interne pour ce domaine. Ce résultat est en concordance avec les études antérieures qui témoignent elles aussi d'une excellente cohérence interne pour le domaine de la communication sociale (Bricker *et al.*, 1990 ; Hsia, 1993 ; Noh, 2005). Le domaine de la communication sociale de Soyons prêts comprend 3 items, en comparaison à 49 items dans le domaine de la communication sociale de l'AEPS.

Domaine cognitif

Concernant le domaine cognitif, un résultat de $\alpha = 0,79$ a été obtenu, ce qui évoque une excellente cohérence interne. Cela va dans le sens des résultats obtenus pour le domaine cognitif des études précédentes (Bricker *et al.*, 1990 ; Hsia, 1993 ; Noh, 2005). Dans le Soyons prêts, le domaine cognitif est composé de 6 items, tandis que le domaine cognitif de l'AEPS en comprend 54.

Domaine de la littératie

Pour le domaine de la littératie, un coefficient $\alpha = 0,76$ a été obtenu, ce qui est excellent. Le domaine de la littératie a fait son apparition dans la troisième édition de l'AEPS.

Toutefois, Gao et Grisham-Brown (2011) rapportent que, bien que la deuxième version de l'AEPS ne soit pas munie d'un domaine de la littératie, le domaine de la communication englobe des éléments se rattachant à ce concept. Il peut donc être intéressant de comparer les résultats obtenus pour ce domaine avec ceux du domaine de la littératie. Le résultat obtenu dans la présente étude pour le domaine de la littératie est identique à celui obtenu pour le domaine de la communication sociale, soit $\alpha = 0,76$. Les travaux de Hsia (1993) et Noh (2005) évoquent d'ailleurs eux aussi une excellente cohérence interne pour le domaine de la communication, ce qui va dans le même sens que les résultats obtenus pour la présente étude. Des études futures sur la cohérence interne du domaine de la littératie seraient tout de même nécessaires, afin d'étayer la preuve obtenue dans ce projet de recherche.

Domaine des mathématiques

Finalement, de manière semblable au domaine de la littératie, Gao et Grisham-Brown (2011), mentionnent que le domaine cognitif comprend des items liés au concept des mathématiques. Le domaine des mathématiques possède une bonne cohérence interne avec un alpha de Cronbach de $\alpha = 0,66$ comparativement au domaine cognitif de ce projet de recherche qui présente une excellente cohérence interne. Les études de Hsia (1993) et Noh (2005) mettent également en lumière une excellente cohérence interne pour le domaine cognitif. Davantage d'études seraient cependant essentielles pour pouvoir appuyer ou infirmer le résultat de la présente étude.

Volet validité (validité convergente)

Le résultat obtenu pour le volet validité convergente sera discuté en fonction de la deuxième question de recherche : Est-ce que la version francophone de l'outil Soyons prêts (Bricker et Johnson, 2023) permet d'évaluer le degré de préparation à l'école d'une manière similaire à l'instrument Lollipop (Chew et Morris, 1984) qui est reconnu comme mesurant ce même concept ?

Le résultat sera mis en parallèle avec les études de Macy *et al.* (2005), de Gao et Grisham-Brown (2011), ainsi que de Grisham *et al.* (2021) s'étant également penchées sur la convergence. Les études de Macy *et al.* (2005), puis de Gao et Grisham-Brown (2011) portent sur la deuxième édition de l'AEPS, tandis que l'étude de Grisham *et al.* (2021) se consacre à la troisième édition de l'AEPS.

Aucune étude portant sur la convergence de l'AEPS-3 ou l'outil Soyons prêts n'avait été effectuée avec l'instrument Lollipop jusqu'à maintenant. Le choix de l'instrument Lollipop avait été déterminé en partie, puisqu'il évaluait spécifiquement des habiletés de préparation à l'école, concept mesuré par l'outil Soyons prêts. Cependant, le Lollipop ne couvre pas l'entièreté des domaines de développement de l'enfant du préscolaire. En effet, le domaine de la motricité globale, le domaine adaptatif, le domaine socioémotionnel et le domaine de la communication sociale, ne sont pas évalués dans le Lollipop, contrairement au Soyons prêts. Cela peut donc faire en sorte que les résultats divergent de ceux des études antérieures effectuées par Macy *et al.* (2005), Gao et Grisham-Brown (2011), ainsi que Grisham *et al.* (2021), s'intéressant également à la validité convergente. Il est tout de même pertinent de comparer les résultats de la présente étude avec ceux des études antérieures mentionnées ci-haut, afin de déterminer s'il existe ou non des similarités entre celles-ci.

Dans la présente étude, une corrélation positive moyenne ($r = 0,67$) a été obtenue entre les scores totaux du Soyons prêts et du Lollipop. Ce résultat est très similaire à certains des résultats de l'étude de Macy *et al.* (2005) qui ont utilisé les instruments Battelle Development Inventory (BDI, Newborg *et al.*, 1984), Vineland (Sparrow *et al.*, 1984) et Gesell (Knobloch *et al.*, 1987) pour évaluer la validité convergente. Macy *et al.* (2005) ont obtenu une corrélation positive modérée de $r = 0,65$ entre le score total de l'AEPS (Bricker, 2002) et du BDI (Newborg *et al.*, 1984).

Macy *et al.* (2005) ont également obtenu une corrélation positive moyenne de $r = 0,55$ entre le score total de l'AEPS et le score composé de l'échelle *comportement adaptatif* du Vineland (Sparrow *et al.*, 1984). Les résultats vont dans le même sens que ceux observés dans la présente étude. Le Gesell (Knobloch *et al.*, 1987) ne comprend pas de score total. Macy *et al.* (2005) ont donc fait la comparaison avec les scores par domaine du Gesell (Knobloch *et al.*, 1987). Des corrélations positives de faibles à modérées allant de $r = 0,42$ à $r = 0,62$ ont été observées par Macy *et al.* (2005). Certains de ces résultats se rapprochent de ceux obtenus dans la présente étude.

La méthode des études de Gao et Grisham-Brown (2011) et de Grisham *et al.* (2021) diffère de celle utilisée dans la présente étude. En ce sens, ces auteurs se sont penchés sur la convergence par domaine et non entre les scores totaux des instruments. Gao et Grisham-Brown (2011) et Grisham *et al.* (2021) ont fait la comparaison entre les domaines de l'AEPS et d'un autre instrument, afin de voir s'ils étaient semblables. Dans le cadre de la présente étude, la comparaison a été faite seulement entre le score total du Soyons prêts et le score total du Lollipop. En effet, on s'intéresse à savoir si le nouvel outil Soyons prêts évalue bien le concept des habiletés de préparation à l'école tel qu'un autre instrument disant mesurer ce même concept.

L'étude de Gao et Grisham-Brown (2011) porte sur l'évaluation authentique des habiletés associées aux développement du langage, de la littératie et des pré-mathématiques. C'est donc pourquoi ces auteurs ont évalué la convergence seulement pour le domaine cognitif et le domaine de la communication sociale. Gao et Grisham-Brown (2011) ont évalué la convergence du domaine cognitif et du domaine de la communication sociale de l'AEPS (Bricker, 2004) avec le domaine cognitif et le domaine de la communication de l'outil Battelle Development Inventory-2 (BDI-2, Newborg, 2005). Leurs résultats indiquent une corrélation statistiquement significative positive modérée de $r = 0,60$ entre le domaine de la communication sociale de l'AEPS et le domaine de la communication du BDI-2.

De plus, Gao et Grisham-Brown (2011) ont observé une corrélation statistiquement significative positive modérée de $r = 0,57$ entre le domaine cognitif de l'AEPS et le domaine cognitif du BDI-2. Ces résultats sont similaires avec ceux de la présente étude, qui indiquent également une corrélation statistiquement positive modérée.

L'étude de Grisham *et al.* (2021) porte sur l'AEPS-3. La convergence a aussi été effectuée à l'aide du BDI-2 (Newborg, 2005). Grisham *et al.* (2021) ont détecté des corrélations positives statistiquement significatives de faibles à modérées allant de $r = 0,31$ à $r = 0,65$ pour tous les domaines, sauf entre le domaine de la motricité fine de l'AEPS-3 et le domaine adaptatif du BDI-2, qui a obtenu un coefficient statistiquement non significatif de $r = 0,24$. Grisham *et al.* (2021), expliquent les divergences entre les scores du domaine de la motricité fine de l'AEPS-3 et du domaine adaptatif du BDI-2, par la manière dont l'AEPS-3 est construit. En effet, certains items en lien avec l'écriture se retrouvent auparavant dans le domaine de la motricité fine de la deuxième version de l'AEPS, se retrouvent désormais dans le domaine de la littératie de l'AEPS-3. Certaines corrélations obtenues par Grisham *et al.* (2021) se rapprochent du coefficient observé pour la présente étude ($r = 0,67$). Effectivement, les corrélations étaient de $r = 0,62$ entre le domaine cognitif de l'AEPS-3 et le domaine de la communication du BDI-2, de $r = 0,60$ entre le domaine de la littératie de l'AEPS-3 et le domaine cognitif du BDI-2, de $r = 0,65$ entre le domaine de la littératie de l'AEPS-3 et de la communication du BDI-2, de $r = 0,62$ entre le domaine des mathématiques de l'AEPS-3 et du domaine de la communication du BDI-2, de $r = 0,63$ entre le domaine de la communication sociale de l'AEPS-3 et du domaine de la communication du BDI-2, ainsi que de $r = 0,64$ entre le domaine socioémotionnel de l'AEPS-3 et du domaine de la communication du BDI-2.

Tout comme dans les deux études mentionnées ci-haut, le Soyons prêts (Bricker et Johnson, 2023) diffère également de l'instrument Lollipop par rapport à la manière dont il est construit et dont il est administré.

Par rapport à la construction de l'outil, le Lollipop comprend 52 items répartis en quatre domaines de développement, tandis que le Soyons prêts comprend 40 items et huit domaines de développement. Dans le Soyons prêts, on évalue la motricité globale, le domaine adaptatif, le domaine socioémotionnel et la communication sociale. L'instrument Lollipop se centre presque uniquement sur des habiletés liées aux mathématiques et à la littératie. Dans un même ordre d'idées, l'outil Soyons prêts comprend 25 items en lien avec les mathématiques et la littératie (incluant certains items du domaine cognitif et du domaine de la communication sociale). C'est-à-dire qu'environ 60 % des items du Soyons prêts évaluent des habiletés en lien avec les mathématiques et la littératie. Quinze items du Soyons prêts (environ 40 % des items de l'outil) ne sont pas en lien avec les mathématiques et la littératie, donc n'ont pas d'équivalent dans l'instrument Lollipop. Sur le plan de l'administration, l'outil Soyons prêts permet plus d'occasions d'observer une habileté que l'instrument Lollipop. En effet, la passation de l'instrument Lollipop se fait en une seule fois, pour une durée d'environ 15 minutes. L'instrument Lollipop ne permet donc pas plusieurs occasions d'observer les habiletés évaluées. Il est possible de supposer qu'en raison de ces différences, qu'il soit normal que la corrélation soit moins robuste. Le coefficient modéré ($r = 0,67$) obtenu dans la présente étude peut potentiellement mettre en évidence que l'outil Soyons prêts tient compte de la globalité du développement de l'enfant au préscolaire en couvrant davantage de domaines que le Lollipop et est, en ce sens, plus approprié pour évaluer les habiletés de préparation à l'école.

Limites et force de l'étude

Tout d'abord, lors de l'expérimentation, la traduction et l'adaptation francophone de l'outil Soyons prêts n'était pas achevée. C'est donc pour cette raison qu'une version préliminaire en français de l'outil a été utilisée pour réaliser cette étude. Toutefois, il est important de souligner qu'il existe des différences mineures entre la version préliminaire et la version finale. Par exemple, pour certains items de la version finale, on a modifié un mot par un synonyme. Les items de la version préliminaire sont donc sensiblement semblables, ce qui n'affecte pas la compréhension de l'item et la façon de faire la cotation.

Deuxièmement, il est possible d'émettre l'hypothèse que l'enfant peut présenter un biais de performance lors de l'administration du Lollipop. En effet, Gao et Grisham-Brown (2011) évoquent que les évaluations standardisées peuvent engendrer un stress chez l'enfant. L'outil Soyons prêts et le Lollipop ne s'administrent pas de la même manière. Effectivement, le Lollipop est un type d'évaluation plus traditionnel, dont la passation s'effectue en individuel avec l'enfant, tandis que l'outil Soyons prêts est une évaluation authentique qui peut s'effectuer en sous-groupes d'enfants. À l'aide du Soyons prêts, l'évaluateur est davantage en posture d'observateur participant. De plus, l'enfant se retrouve parfois en contexte de jeu symbolique. Il est en interaction avec ses pairs et doit utiliser son imagination. Le contexte est alors plus spontané.

Troisièmement, les conditions de passation n'étaient pas toujours idéales. De fait, le bruit environnant pouvait diminuer la concentration de l'évaluatrice. Pour des raisons de logistique, un changement de local était parfois nécessaire, ce qui pouvait faire en sorte que l'enfant ne se retrouve pas nécessairement dans sa classe lors de l'évaluation avec le Soyons prêts. Dans un même ordre d'idées, chacun des groupes d'enfants n'avait pas accès au même matériel et mobilier pour les activités. Dépendamment de la classe où les activités d'évaluation se déroulaient, il pouvait y avoir des différences dans le matériel utilisé, bien que celui-ci était similaire. Cependant, l'évaluatrice possédait du matériel de base pour certaines activités (p. ex. : menus de restaurants, objets pour le jeu du magasin, livre d'histoire, etc.) qu'elle utilisait pour chacun des groupes d'enfants. De plus, l'explication des activités et le déroulement s'effectuaient de la même façon avec tous les groupes d'enfant. En outre, étant donné que le Soyons prêts est une évaluation authentique, il est possible d'observer les mêmes habiletés de plusieurs façons.

Quatrièmement, l'évaluatrice disposait d'un temps limité pour compléter le Soyons prêts auprès de chacun des enfants de l'échantillon. En effet, la collecte de données se déroulait sur une période d'environ une semaine pour chacun des enfants, à raison d'une heure par jour.

Cela laisse moins d'occasions d'observer les habiletés de l'enfant contrairement à un contexte où celles-ci seraient observées quotidiennement sur plusieurs semaines. Il est possible de supposer que le temps limité a réduit le nombre d'occasions d'observer certaines habiletés.

Finalement, il est possible de souligner que la composition de l'échantillon constitue une force de la présente étude, notamment par sa représentativité. En effet, selon Groleau et Aranibar Zeballos (2022), 12 % des enfants d'âge préscolaire au Québec présenteraient un trouble du développement ou un problème de santé. Concernant l'échantillon de la présente étude, quatre enfants sur 30, soit 13 %, ont des besoins particuliers. Cela se rapproche donc sensiblement de la proportion d'enfants à besoins particuliers dans la population.

Conséquences et retombées de la recherche

Étant donné que la troisième édition de l'ÉIS est parue récemment, aucune étude sur la cohérence interne, ni sur la validité convergente de l'outil francophone Soyons prêts, n'avait été effectuée jusqu'à présent. Ce projet de recherche contribuera à alimenter les connaissances sur les propriétés psychométriques de l'outil Soyons prêts du ÉIS-3, ainsi que les recherches futures. De surcroît, un des avantages de cette étude est qu'elle aborde le développement des habiletés de préparation à l'école dans un contexte de jeu, sans toutefois tomber dans une approche dite plus scolarisante. Notamment, l'ensemble des scénarios d'activité fournis avec l'outil Soyons prêts, permettent d'évaluer l'enfant de manière ludique.

D'un point de vue clinique, l'implantation de bonnes pratiques d'évaluation et d'intervention quant aux habiletés de préparation à l'école serait essentielle dans les classes de préscolaire au Québec. Les résultats des EQDEM observés dans la dernière décennie témoignent d'un besoin criant de soutien envers les enfants québécois en classe préscolaire (Ducharme *et al.*, 2023).

D'ailleurs, certains enfants à besoins particuliers doivent parfois effectuer une reprise de maternelle. Il importe donc d'évaluer impérativement les habiletés de préparation à l'école dans le but d'intervenir efficacement et de bien soutenir le développement de l'enfant. Pour ce faire, il est primordial que les psychoéducatrices et psychoéducateurs œuvrant auprès d'une clientèle préscolaire, aient accès à des outils d'évaluation authentique valides et fidèles. En outre, l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ, 2024) stipule que l'interaction de l'individu avec son environnement, ainsi que l'évaluation indissociable de l'intervention, font partie de principes fondamentaux liés à l'évaluation psychoéducative. De ce fait, l'outil Soyons prêts donne l'occasion d'observer l'enfant en interaction avec son environnement, dans les routines quotidiennes. Le Soyons prêts convient à tous les enfants, y compris ceux ayant des besoins particuliers. L'outil tient compte de tous les domaines de développement et fournit des pistes d'intervention. En effet, l'ÉIS permet de bien cibler les besoins de l'enfant et facilite la formulation d'objectifs pour les plans d'intervention individualisés (Bricker et Johnson, 2023). Il pourrait alors être pertinent que les psychoéducateurs et psychoéducatrices en posture de rôle-conseil se familiarisent avec le Soyons prêts et outillent le personnel enseignant du préscolaire, par rapport à l'utilisation de cet outil. Un projet d'implantation de l'outil Soyons prêts en classe de préscolaire pourrait être une option intéressante à envisager.

En définitive, ce projet de recherche contribue à l'apport de connaissances quant à la fidélité et la validité de l'outil Soyons prêts, pouvant ainsi favoriser une évaluation psychoéducative rigoureuse auprès des enfants du préscolaire. Davantage d'études portant sur les propriétés psychométriques de l'outil Soyons prêts seraient essentielles. Plus précisément, il pourrait être intéressant que des études se penchent sur la validité convergente de l'outil Soyons prêts avec la version francophone de l'instrument Battelle Development Inventory-3 (BDI-3, Newborg, 2020). L'ensemble de l'AEPS-3 a déjà fait l'objet d'une étude sur la convergence avec le BDI-2 (Newborg, 2005). La troisième édition du BDI (Newborg, 2020) comprend désormais une section composée des sous-domaines de la littératie et des mathématiques.

Il pourrait donc être judicieux qu'une étude sur la validité convergente de l'outil Soyons prêts soit reproduite dans le futur avec la version francophone du BDI-3. De surcroît, il pourrait également être intéressant que de futurs projets de recherche s'appuient sur un devis mixte ou qualitatif, afin d'apporter une perspective différente, en explorant les perceptions des utilisateurs de l'outil Soyons prêts. L'utilisation d'un devis mixte ou qualitatif pourrait d'autant plus être un choix approprié, notamment dans le cas d'une étude où la taille de l'échantillon serait restringée.

Conclusion

Ce projet de recherche se centre sur les qualités psychométriques du nouvel outil Soyons prêts évaluant des habiletés de préparation à l'école, compris dans l'ÉIS-3 (Bricker et Johnson, 2023). Spécifiquement, cette étude s'intéresse à deux questions de recherche. La première question de recherche a pour objet le niveau de cohérence entre l'ensemble des items du Soyons prêts, puis entre les items de chacun des domaines. Pour l'entièreté des items du Soyons prêts, une excellente cohérence interne a été obtenue avec un coefficient alpha de Cronbach de $\alpha = 0,88$. Concernant chacun des domaines, les coefficients alpha de Cronbach variaient de $\alpha = -0,14$ à $\alpha = 0,79$. La deuxième question de recherche se penche sur la convergence entre les scores totaux du Soyons prêts et du Lollipop, instrument évaluant aussi des habiletés de préparation à l'école. Les résultats dévoilent une corrélation positive moyenne, soit $r = 0,67$ ($p < 0,01$), entre les scores totaux de Soyons prêts et de l'instrument Lollipop. Ce projet de recherche permet de recueillir de premières preuves quant à la validité de l'interprétation des scores du nouvel outil francophone Soyons prêts. Bien que les résultats de cette recherche soient encourageants quant à la validité des données produites par le Soyons prêts, il est nécessaire que de futures études se penchent également sur le processus de validation de l'outil. De futures recherches s'intéressant à d'autres éléments de preuve (p. ex. : processus de réponse et validité de contenu) seraient à envisager, afin de bonifier le processus de validation de Soyons prêts, permettant une interprétation adéquate des scores de l'outil. De surcroît, étant donné que l'utilisation de Soyons prêts constitue une piste à considérer quant à l'évaluation des habiletés de préparation chez les enfants de la maternelle, il serait pertinent que de futurs projets de recherche se centrent sur l'implantation de cet outil dans des classes de préscolaire au Québec.

Le Soyons prêts s'inscrit en cohérence avec le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2023) qui balise l'offre de services au préscolaire.

En fait, le processus d'évaluation privilégié pour recueillir des informations avec le Soyons prêts s'appuie sur l'observation à l'aide d'activités ludiques permettant la spontanéité de l'enfant et le suivi de ses progrès (Bricker et Johnson, 2023). Le Soyons prêts est un outil qui aide à soutenir l'intervention, puisqu'il permet de cibler des objectifs (Bricker et Johnson, 2023).

Ces éléments sont conformes à certaines orientations du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*, notamment le jeu et l'observation du cheminement de l'enfant (ministère de l'Éducation, 2021). Une vision globale et intégrée du développement de l'enfant est adoptée par le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2023). De ce fait, l'outil Soyons prêts permet de documenter l'ensemble des différents domaines de développement ciblés dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*, soit le domaine physique et moteur ; le domaine affectif ; le domaine social ; le domaine langagier et le domaine cognitif. De surcroît, l'outil Soyons prêts respecte l'approche développementale recommandée dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*.

Ainsi, en plus d'être en concordance avec les orientations gouvernementales en lien avec la préparation à l'école chez les enfants du préscolaire, l'outil Soyons prêts permet d'actualiser plusieurs éléments inhérents à la profession psychoéducative. Effectivement, étant donné que le Soyons prêts est un outil d'évaluation authentique, son utilisation donne lieu à l'observation participante de l'enfant en interaction avec son environnement, c'est-à-dire au vécu partagé (Lemire *et al.*, 2019). De ce fait, Lemire *et al.* (2019) évoquent que l'évaluation authentique et l'évaluation psychoéducative ont deux points communs : 1) Elles permettent la collaboration avec l'enfant et les personnes qui sont pour lui significatives 2) Elles ont pour objectif de dresser un portrait réaliste et individualisé du potentiel de l'enfant. De plus, Lemire *et al.* (2019) soulèvent l'importance de ne pas délaisser l'évaluation fonctionnelle des jeunes enfants au détriment de l'évaluation normative. L'usage conjoint de l'évaluation fonctionnelle et de l'évaluation normative est d'ailleurs recommandé dans le processus d'évaluation psychoéducative auprès des enfants présentant des indices de retard de développement (OPPQ, 2020). En effet, l'évaluation strictement normative ne permet pas d'obtenir un portrait complet du fonctionnement de l'enfant au quotidien (Lemire *et al.*, 2019). Dans le document des lignes directrices *Évaluation de l'enfant présentant des indices de retard de développement* de l'OPPQ (2020), l'ÉIS est suggéré comme un outil approprié pour effectuer l'évaluation fonctionnelle de l'enfant présentant des indices de retard de développement (OPPQ, 2020).

Effectivement, l'ÉIS permet d'obtenir des conclusions sur les capacités adaptatives de l'enfant, d'effectuer des recommandations en fonction de ses défis développementaux et facilite la planification des interventions (OPPQ, 2020).

La présente étude possède une pertinence sociale. En effet, l'historique des dernières années concernant les résultats de l'EQDEM évoque des vulnérabilités dans le développement des habiletés de préparation à l'école, chez près d'un tiers des enfants de la maternelle au Québec (Ducharme *et al.*, 2023). Devant ces résultats, il y a nécessité d'agir incessamment. De surcroît, des études évoquent une faible qualité de l'environnement éducatif dans les classes de maternelle 4 ans au Québec (Drainville et Charron, 2021 ; Japel *et al.*, 2017). La présente étude pourrait avoir un impact sociétal, en contribuant à la mise en place de pratiques éducatives de qualité dans les classes de maternelle du Québec, notamment en matière d'évaluation de la préparation à l'école et d'interventions.

En somme, il importe de s'intéresser à la préparation à l'école chez les enfants du préscolaire, ainsi que de posséder des outils d'évaluation valides s'y attardant. En effet, disposer de données valides quant aux habiletés de préparation à l'école des jeunes enfants est fondamental, afin d'offrir des occasions d'apprentissage répondant à leurs besoins.

Références

Bagnato, S. J. (2005). The authentic alternative for assessment in early intervention: An emerging evidence-based practice. *Journal of Early Intervention*, 28(1), 17-22.

Bagnato, S. J., Goins, D. D., Petti-Frontczak, K. et Neisworth, J. T. (2014). Authentic Assessment as “Best Practice” for Early Childhood Intervention: National Consumer Social Validity Research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(2), 116-127. doi: 10.1177/0271121414523652

Bagnato, S. J., Neisworth, J. T. et Petti-Frontczak, K. (2010). *LINKing authentic assessment and early childhood intervention: Best measures for best practice*. Paul H Brookes Publishing.

Bakken, L., Brown, N. et Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of research in Childhood Education*, 31(2), 255-269.

Bergeron, C. (2017). *Fidélité interjugés du domaine de la motricité fine du programme évaluation intervention suivi (EIS)*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8014/>

Bingham, S. et Whitebread, D. (2012). School readiness. *A critical review of perspectives and evidence*.

Blair, C. et Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711-731.

Boivin, M. et Bierman, K. L. (2013). *Promoting school readiness and early learning: Implications of Developmental Research for Practice*. Guilford Publications.

Bolduc, S. et Manningham, S. (2022a). Qualité des services de garde éducatifs à l'enfance et préparation scolaire des enfants : points de vue des parents immigrants. *Revue de psychoéducation*, 51 (2), 283-449. <https://doi.org/10.7202/1093467ar>

Bolduc, S. et Manningham, S. (2022 b). Qualité des services de garde éducatifs à l'enfance et préparation scolaire des enfants immigrants et non-immigrants. *Revue des sciences de l'éducation*, 48 (3), 1-19. <https://doi.org/10.7202/1103276ar>

Bolduc, S. (2024). Comment la qualité de l'environnement éducatif peut-elle soutenir la préparation scolaire des enfants qui entrent à l'école? *Revue La foucade*, 25 (1), 18-20. https://cqjdc.org/files/La_foucade/CQJDC_La_foucade_25_1.pdf

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 de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9591/>

Bricker, D. D., Bailey, E. J. et Slentz, K. (1990). Reliability, validity, and utility of the evaluation and programming system: For infants and young children (EPS-I). *Journal of early intervention, 14*(2), 147-160.

Bricker, D. D. (2002). *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children: Test: Birth to 3 years and 3 to 6 years*. Paul H. Brookes Publishing Company.

Bricker, D., Clifford, J., Yovanoff, P., Pretti-Frontczak, K., Waddell, M., Allen, D. et Hoselton, R. (2008). Eligibility Determination Using a Curriculum-Based Assessment: A Further Examination. *Journal of Early Intervention, 31*(1), 3-21. doi: 10.1177/1053815108324422

Bricker, D., Dionne, C., Grisham, J., Johnson, J.J., Macy, M., Slentz, K. et Waddell, M. (2023). *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children, Third Edition (AEPS®-3)*. Brookes Publishing Co.

Bricker, D. et Johnson, J.J. (2023). *Programme ÉIS-3 : Évaluation, intervention et suivi. Tome I : guide d'utilisation, test et outils*. (Traduction et adaptation auprès d'une clientèle québécoise sous la direction de C. Dionne, C. Lemire et A. Paquet). Chenelière Éducation

Chew, A. L. et Morris, J. D. (1984). Validation of the Lollipop Test: A diagnostic screening test of school readiness. *Educational and Psychological Measurement, 44*(4), 987-991.

Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological assessment, 6*(4), 284.

Coelho, V., Cadima, J. et Pinto, A. I. (2019). Child engagement in inclusive preschools : contributions of classroom quality and activity setting. *Early Education and Development, 30*(6), 800-816. <https://web-p-ebscohost-com.biblioproxy.uqtr.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=e5413eaf-0bf7-419c-b279-19a027444e1f%40redis>

Cohen, J (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Erlbaum.

Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education, 44*(1), 174-201.

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 de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9063/>

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. Repéré le 19 mars 2024 à <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>

Dunn, L. M., Dunn, L. M. et Theriault-Whalen, C. (1993). *EVIP : échelle de vocabulaire en images Peabody*. Pearson Canada Assessment.

Éditeur officiel du Québec. (2019, 7 novembre). *Projet de loi no 5 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*. <https://m.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-5-42-1.html>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Chenelière éducation.

Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G. et Hemmeter, M. L. (2010). Response to intervention and the pyramid model. *Infants & Young Children*, 23(1), 3-13.

Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading research quarterly*, 41(1), 93-99.

Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2017). Critique of the national evaluation of response to intervention: A case for simpler frameworks. *Exceptional Children*, 83(3), 255–268.
<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0014402917693580>

Gao, X. et Grisham-Brown, J. (2011). The Use of Authentic Assessment to Report Accountability Data on Young Children's Language, Literacy and Pre-Math Competency. *International Education Studies*, 4(2), 41-53.

Goble, P. et Pianta, R. C. (2017). Teacher-child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early education and development*, 28(8), 1035-1051.

Gouvernement du Québec, (2025, 18 mars). *Maternelle*.
<https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/maternelle>

Grisham-Brown, J. et Pretti-Frontczak, K. (2011). *Assessing young children using blended practices*. Brookes.

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*, 1053815120967359.

Groleau, A. et Aranibar Zeballos D. (2022). *Enquête québécoise sur l'accessibilité et l'utilisation des services de garde 2021*. Institut de la statistique du Québec. Repéré le 3 décembre 2024 à <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 de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9072/>

High, P. C. (2008). School readiness. *Pediatrics*, 121(4), e1008-e1015.

Hogan, T. P. (2017). *Introduction à la psychométrie*. Chenelière Éducation.

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)*. University of Oregon.

Janus, M., Brinkman, S. A. et Duku, E. K. (2011). Validity and psychometric properties of the early development instrument in Canada, Australia, United States, and Jamaica. *Social Indicators Research*, 103, 283-297.

Janus, M. et Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 39 (1), 1-22. doi : 10.1037/cjbs2007001

Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., ... et Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*. Repéré le 11 mars 2025 à https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_japcl_annexea_maternelle-4ans.pdf

Knobloch, H., Stevens, F. et Malone, A. (1987). *Manual of developmental diagnosis: The administration and interpretation of the revised Gesell and Amatruda developmental and neurological examination*. Developmental Evaluation Materials, Inc.

LaFrenière, P. J., Dumas, J. E., Capuano, F. et Dubeau, D. (1992). Development and validation of the Preschool Socioaffective Profile. *Psychological assessment*, 4(4), 442.

Larivée, S. J., Bédard, J., Larose, F. et Terrisse, B. (2014). Jeu et apprentissage à la maternelle : des finalités à l'intervention. Dans *Colloque 514 Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance* (p. 81).

Lehman, C., Salaway, J. L., Bagnato, S. J., Grom, R. M. et Willard, B. (2011). 17 Prevention as Early Intervention for Young Children at Risk: Recognition and Response. *The Oxford handbook of school psychology*, 369.

Lemire, C., Dionne, C. et McKinnon, S. (2014). Accords interjugés des nouveaux domaines, la littératie et la numératie, de l'AEPS/EIS. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25 (1), 116-130. <https://www.erudit.org/en/journals/rfdi/2014-v25-rfdi01594/1028217ar/>

Lemire, C., Poitras, M. et Dionne, C. (2019). Évaluation authentique en intervention précoce et importance de la complémentarité entre l'évaluation fonctionnelle et normative en psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 48 (1), 69–88. <https://www-erudit-org.biblioproxy.uqtr.ca/fr/revues/psyedu/2019-v48-n1-psyedu04611/1060007ar/>

Lindeman, K. W. (2013). Response to Intervention and Early Childhood Best Practices: Working Hand in Hand So All Children Can Learn. *YC Young Children*, 68(2), 16-21. <https://www.proquest.com/docview/1437609334?parentSessionId=5t0UsRRavN7%2FHjaqZyDgb%2BGaB3H2rCkhor6zBZipGE%3D&accountid=14725&sourcetype=Scholarly%20Journals>

Macy, M., Bagnato, S. J., Macy, R. S. et Salaway, J. (2015). Conventional tests and testing for early intervention eligibility: Is there an evidence base? *Infants & Young Children*, 28(2), 182-204.

Macy, M., Bagnato, S. J. et Gallen, R. (2016). Authentic Assessment. *Zero to Three*, 37(1).

Macy, M., Pool, J., Chen, C. I., Rusiana, T. A., et Sawyer, M. (2022). A preliminary examination of a kindergarten school readiness assessment. *Early Childhood Education Journal*, 1-12.

Macy, M., Thorndike-Christ, T. et Lin, Y.-C. (2010). Parental reports of perceived assessment utility: A comparison of authentic and conventional approaches. *Infants & Young Children*, 23(4), 286-302.

Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42 (3), 605-634.

McCravy, D., Brown, D. L., Dyer-Sennette, J. et Morton, T. (2017). Response to Intervention and Authentic Assessment. *Dimensions of Early Childhood*, 45(1), 30-38.

Mehaffie, K. E. et Fraser, J. (2007). School readiness; Definitions, best practices, assessments, and cost. *Evidence-based practices and programs for early childhood care and education*, 3-24.

Ministère de la Famille. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*. Repéré le 30 avril 2024 à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf>

Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. (2021). *Initiative concertée d'intervention pour le développement des jeunes enfants — 3^e cycle de l'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*. Repéré le 20 janvier 2023 à <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2021/21-854-01W.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Repéré le 18 février 2025 à <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Maternelle 4 ans à temps plein. Bilan de la mise en oeuvre. Reddition de compte 2021-2022*. Repéré le 26 mars 2024 à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Bilan-maternelle-4-ans-2022-2023.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Évaluation de la maternelle 4 ans à temps plein. Points de vue d'enseignantes et d'enseignants, de membres de directions d'école et de conseillères pédagogiques. Rapport d'étape 2023*. Repéré le 2 avril 2024 à <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/evaluations-programmes/Rapport-maternelle-4-ans.pdf>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2019). *Plan stratégique 2019-2023*. Repéré le 5 avril 2021 à https://performance.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/PS/MEQ_PS_2019-2023_maj_mars_2022.pdf

Newborg, J., Stock, J., Wnek, L., Guidubaldi, J. et Svinicki, J. (1984). *Battelle developmental inventory*. DLM/Teaching Resources.

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

Newborg, J. (2020). *Battelle Developmental Inventory* (3^e éd.). Riverside.

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.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2020). *Évaluation de l'enfant présentant des indices de retard de développement : lignes directrices*. Auteur.

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

Pianta, R. C. et Cox, M. J. (1999). *The Transition to Kindergarten. A Series from the National Center for Early Development and Learning*. Paul H. Brookes Publishing Company.

Pianta, R. (2002). *School Readiness: A Focus on Children, Families, Communities, and Schools*. The Informed Educator Series.

Pianta, R. C., Lipscomb, D. et Ruzek, E. (2021). Coaching teachers to improve students' school readiness skills: Indirect effects of teacher–student interaction. *Child development*, 92(6), 2509-2528.

Pianta, R. C., Whittaker, J. E., Vitiello, V., Ruzek, E., Ansari, A., Hofkens, T. et DeCoster, J. (2020). Children's school readiness skills across the pre-K year: Associations with teacher-student interactions, teacher practices, and exposure to academic content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66. doi: 10.1016/j.appdev.2019.101084

Pool, J. L. et Hampshire, P. (2019). Planning for Authentic Assessment Using Unstructured and Structured Observation in the Preschool Classroom. *Young Exceptional Children*, 23(3), 143–156. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1096250619846919>

Pretti-Frontczak, K., Carta, J., Dropkin, E., Fox, L., Grisham-Brown, J., Edwards, C. et Sandall, S. (2014). Frameworks for Response to Intervention in Early Childhood: Description and Implications. *Communication Disorders Quarterly*, 35, 108-119. doi: 10.1177/1525740113514111

Pyle, A. et DeLuca, C. (2017). Assessment in play-based kindergarten classrooms: An empirical study of teacher perspectives and practices. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 457–466. <https://web-p-ebscohost-com.biblioproxy.uqtr.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=e5413eaf-0bf7-419c-b279-19a027444e1f%40redis>

Pyle, A., DeLuca, C., Danniels, E. et Wickstrom, H. (2020). A model for assessment in play-based kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2251-2292.

Saracho, O. N. (2023). Theories of child development and their impact on early childhood education and care. *Early Childhood Education Journal*, 51(1), 15-30.

Simard, M., Lavoie, A. et Audet N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec. Repéré le 7 décembre 2022 à <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>

Simard, M., Tremblay, M. E., Lavoie, A. et Audet N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec. Repéré le 19 janvier 2023 à <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2012-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>

Snow, K. L. (2006). Measuring School Readiness: Conceptual and Practical Considerations. *Early Education and Development, 17*(1), 7-41. doi: 10.1207/s15566935eed1701_2

Sparrow, S. S., Balla, D. A. et Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland adaptive behavior scales: Interview edition survey form manual*. AGS.

Stevenson, W. A. (2019). Examining school readiness.

Taylor, M. E. et Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal, 48*(2), 127-133. doi: 10.1007/s10643-019-00989-7

Trawick-Smith, J. (2014). *Early childhood development* (6^e éd.). Pearson.

Venet, M., Normandeau, S., Letarte, M. J. et Bigras, M. (2003). Mesure et évaluation : Les propriétés psychométriques du Lollipop. *Revue de Psychoéducation*.

Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T. et Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 210-220.

Wechsler, D. (1989). *WPPSI-R: Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised*. Psychological Corporation San Antonio.

Williams, P. G. et Lerner, M. A. (2019). School readiness. *Pediatrics, 144*(2).

Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C. et Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of applied developmental psychology, 34*(6), 299-309.

Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart 1. *Journal of applied behavior analysis, 11*(2), 203-214.

Appendice A

Certificat éthique

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE - PSYCHOLOGIE ET PSYCHOÉDUCATION**

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche - Psychologie et Psychoéducation a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **Validité convergente et cohérence interne de la nouvelle section Ready set de l'instrument AEPS-3/ EIS-2**

Chercheur(s) : **Shelby Isabel-Ruel**
Département de psychoéducation et travail social

Organisme(s) : Aucun financement

N°DU CERTIFICAT **CER-21-279-07.14**

PÉRIODE DE VALIDITÉ : **Du 02 novembre 2024 au 02 novembre 2025**

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématuée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Charles Viau-Quesnel
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 06 novembre 2024

Appendice B

Lettre d'information et formulaire de consentement envoyés aux parents

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Validité convergente et cohérence interne de la nouvelle section *Ready set* de l'instrument AEPS-3®/ EIS-2

Mené par : Shelby Isabel-Ruel, département de psychoéducation, étudiante à la maîtrise en psychoéducation (1876), UQTR

Sous la direction de :
Carmen Dionne, département de psychoéducation, UQTR, professeure, directrice de recherche

Colombe Lemire, département de psychoéducation, UQTR, professeure, co-directrice de recherche

Préambule

La participation de votre enfant (ou de la personne dont vous avez la charge) à la recherche, qui vise à mieux comprendre les propriétés psychométriques de la nouvelle section *Ready set* de l'instrument Assessment, Evaluation and Programming System 3^e édition/ Évaluation, intervention, suivi 2^e édition (AEPS-3®/EIS-2), serait grandement appréciée. Plus précisément, les propriétés psychométriques à l'étude sont la validité convergente et la cohérence interne. La nouvelle section *Ready set* de l'outil AEPS-3®/EIS-2 vise à évaluer les habiletés préparatoires à la scolarisation chez les enfants du préscolaire. Plus spécifiquement, l'outil évalue la motricité fine, la motricité globale, le domaine adaptatif, le domaine socio-émotionnel, la communication sociale, le domaine cognitif, la littératie, puis les mathématiques. Cependant, avant d'accepter que votre enfant (ou la personne dont vous avez la charge) participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire.

Il vous aidera à comprendre ce qu'implique l'éventuelle participation de votre enfant (ou de la personne dont vous avez la charge) à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision. Si vous avez des questions n'hésitez pas à contacter Shelby.Isabel-Ruel@uqtr.ca ou par téléphone au (819) 374-7440.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Encore peu d'instruments francophones visant à évaluer les habiletés préparatoires à la scolarisation existent. Cette étude vise donc à assurer la rigueur de l'utilisation de cet outil en vérifiant d'abord s'il présente de bonnes qualités psychométriques. Le premier objectif de recherche est de vérifier si la version francophone du *Ready set* (Bricker et al., 2022) permet d'évaluer le degré de préparation à la scolarisation d'une manière similaire à un autre instrument mesurant ce même concept (validité convergente). Le deuxième objectif de recherche est de mesurer le degré de cohésion des items de la section *Ready set* (cohérence interne).

Nature et durée de votre participation

La collecte de donnée s'effectuera à l'hiver 2022 et se fera à l'aide de deux instruments de mesure soit le *Ready set* (AEPS-3/EIS-2) et du Lollipop. À l'aide du *Ready set*, votre enfant sera invité à participer à des jeux avec du matériel se retrouvant dans la classe. La responsable de la recherche présentera des scénarios d'activité à votre enfant et pourra faire des observations qui lui permettront d'évaluer ses habiletés préparatoires à la scolarisation. Une autre évaluation sera faite auprès de votre enfant à l'aide de l'outil Lollipop. Cet outil évalue aussi les habiletés préparatoires à la scolarisation et requiert 15 minutes pour la passation. L'ensemble des évaluations se feront en individuel avec l'enfant à l'école. Huit activités d'environ 30 minutes chacune sont à prévoir pour la passation du *Ready set*.

Risques et inconvénients

Le temps requis pour les évaluations est un inconvénient léger. Étant donné que les évaluations sont effectuées à l'école sur le temps de classe, l'enseignante sera consultée afin de trouver le meilleur moment pour que votre enfant ne soit pas pénalisé dans ses apprentissages. Le niveau de fatigue lié à l'évaluation est à considérer. Des moments de répits seront offerts à votre enfant au besoin, afin de respecter son rythme. Si votre enfant présente des besoins particuliers, les activités pourront être adaptées en fonction de ceux-ci. Il est important de noter qu'un des risques lié à la participation à ce projet de recherche est de déceler des difficultés chez votre enfant. Si tel est le cas, vous serez rencontrés par la responsable de la recherche et avec votre accord, l'enfant pourra être référé aux services appropriés.

Avantages ou bénéfices

Un des bénéfices prévu à la participation de cette étude est l'avancement des connaissances en lien avec les propriétés psychométriques de la nouvelle section *Ready set* de l'outil AEPS-3/EIS-2. Ce faisant, les intervenants du préscolaire pourront en faire une utilisation rigoureuse. De plus, les parents qui en feront la demande pourront être rencontrés par la responsable de la recherche afin de connaître les résultats de l'évaluation de leur enfant.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant (ou de la personne dont vous avez la charge). La confidentialité sera assurée en utilisant une mallette barrée pour le transport des documents confidentiels. Un code numérique sera attribué à chaque enfant lors de la saisie informatique des données, afin de conserver l'anonymat. Les documents version papier seront conservés sous clé, dans les locaux de la Chaire de recherche de l'UNESCO en dépistage et évaluation des jeunes enfants. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire, d'articles scientifiques ou de communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront par la responsable de la recherche ainsi que la directrice et la co-directrice de recherche.

Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites dans cinq ans à partir de septembre 2022, soit en septembre 2027 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant (ou la personne dont vous avez la charge) est entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions et de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Vous êtes également entièrement libre d'accepter ou de refuser que votre enfant (ou la personne dont vous avez la charge) participe à la recherche sans avoir à motiver votre décision ni à subir quelque préjudice que ce soit. Le fait de participer ou non n'affectera en rien les services et l'enseignement auxquels votre enfant a droit et n'aura aucune incidence sur ses résultats scolaires. La responsable de la recherche se réserve la probabilité de retirer un participant. Si tel est le cas, des explications en lien avec cette décision seront fournies.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Shelby Isabel-Ruel par courrier électronique : Shelby.Isabel-Ruel@uqtr.ca ou encore par téléphone au (819) 374-7440.

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-21-279-07.14 a été émis le 2 novembre 2021.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqfr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Shelby Isabel-Ruel, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

Consentement du parent [ou tuteur ou curateur]

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Validité convergente et cohérence interne de la nouvelle section Ready set de l'instrument AEPS-3/EIS-2*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant (ou de la personne dont j'ai la charge). On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision sur la participation ou non de mon enfant (ou de la personne dont j'ai la charge) à cette recherche. Je comprends que sa participation est entièrement volontaire et qu'il peut se retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement que mon enfant (ou la personne dont j'ai la charge) participe à ce projet de recherche

Parent [ou tuteur ou curateur] :	Chercheur : Shelby Isabel-Ruel
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :