

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**ÉTAT DES CONNAISSANCES QUANT À L'IMPLANTATION DU MODÈLE DE
RÉPONSE À L'INTERVENTION (RAI) EN MILIEU DE GARDE EN RÉPONSE AUX
BESOINS DÉVELOPPEMENTAUX DES ENFANTS DE 0 À 5 ANS**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
MONICA RAYMOND**

JUIN 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
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Colombe Lemire

Prénom et nom

Directeur de recherche

Annie Paquet

Prénom et nom

Codirecteur de recherche

Comité d'évaluation :

Annie Paquet

Prénom et nom

Codirecteur de recherche

Sylvie Hamel

Prénom et nom

Évaluateur

Résumé

Une diversité d'enfants en bas âge fréquente des milieux de garde éducatifs, ici et ailleurs. Des écarts peuvent être observés dans leur développement et ils peuvent présenter des besoins de soutien qui leur sont propres. Afin d'harmoniser les interventions à offrir aux jeunes enfants, dans l'optique de prévenir ces écarts, il est suggéré d'avoir recours au modèle de réponse à l'intervention. Or, des défis peuvent être rencontrés lors de l'implantation de ce modèle. Il est nécessaire de faire un état des connaissances sur l'implantation du modèle de réponse à l'intervention en milieu de garde auprès des enfants de 5 ans et moins. Étant déjà un modèle établi dans le milieu scolaire, cet essai a pour but de constater les effets de cette implantation dans un autre environnement. De plus, la finalité de cet essai est de proposer des recommandations pour favoriser une trajectoire développementale optimale chez les enfants en bas âge par une recension des écrits.

Table des matières

Résumé	iii
Listes des tableaux et des figures	vi
Remerciements	vii
Introduction	1
Le modèle de réponse à l'intervention (RAI)	4
Niveau universel	5
Niveau d'intervention ciblé	6
Niveau d'intervention intensif	7
Une implantation en émergence dans les milieux éducatifs	8
L'implantation	10
Facilitateurs et défis d'implantation.....	10
Objectif de l'essai.....	12
Méthode.....	13
Critères de sélection	13
Critères d'inclusion.....	14
Critères d'exclusion	14
Résultats	18
Caractéristiques des études retenues	18
Modèle RAI : Les facteurs qui influencent l'implantation	23
Le développement professionnel	23
La formation continue.....	23
La formation sur les outils d'évaluation et leur utilisation.....	24
Le coaching.....	25
La collaboration	26
Les ressources financières	29
Discussion	31
Les défis d'implantation du modèle RAI en petite enfance.....	31
Ressources financières.....	31

Développement professionnel	32
Collaboration entre les intervenants	33
Les retombées pour la psychoéducation	35
Les limites de la présente recension.....	35
Les avenues pour les recherches futures	36
Conclusion.....	37
Références	38

Listes des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1	Synthèse des mots-clés utilisés dans les bases de données	17
Tableau 2	Caractéristiques des études retenues	20
Tableau 3	Éléments développementaux traités par le modèle RAI en petite enfance issu de la recherche documentaire.....	21
Tableau 4	Éléments de ressources limitant l'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RAI) selon les études retenues	22

Figures

Figure 1	Synthèse des études identifiées et sélectionnées.....	16
----------	---	----

Remerciements

La réalisation de cet essai a été possible grâce à la contribution et au soutien de plusieurs personnes. Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à tous ceux qui m'ont soutenue tout au long de ce processus.

Je remercie chaleureusement Colombe Lemire et Annie Paquet, mes directrices de recherche, pour leur accompagnement précieux, leur rigueur et leurs conseils avisés tout au long de ce projet. Leur soutien constant a été essentiel pour m'aider à mener à bien cette rédaction. Merci pour toutes les corrections, les indications et les suggestions ; j'en suis profondément reconnaissante. Votre patience et votre expertise ont permis à ce projet de voir le jour.

Je tiens également à remercier tout particulièrement Line Bellemare, bachelière en psychoéducation, qui a généreusement pris le temps de relire mon essai à plusieurs reprises. Ses remarques constructives et son expertise ont été d'une grande aide pour clarifier et affiner mon travail.

Un grand merci à mes collègues de travail et à mes ami(e)s pour leur soutien moral et leur présence, qui ont été d'une grande aide durant cette période de rédaction. Plus particulièrement, je tiens à remercier mon amie An Jiali Nolette de m'avoir accompagnée tout au long de ce processus. Toutes nos discussions, nos moments partagés et le soutien que nous nous sommes mutuellement apporté ont vraiment été essentiels pour m'aider à avancer et à apprécier cette aventure. Nous avons commencé le baccalauréat ensemble, et maintenant que nous sommes presque à la fin de nos études, je peux dire que tu es la plus belle rencontre de mon parcours universitaire. Merci pour tout, mon amie.

Enfin, je tiens à exprimer ma reconnaissance absolue à ma famille et à mes proches pour leur soutien inébranlable et leur compréhension pendant cette période. Leur patience et leurs encouragements ont été une source de force pour mener ce projet à terme.

Introduction

Les premières années de vie de l'enfant sont une période cruciale pour sa croissance et son développement, car elles posent les bases de son bien-être émotionnel, social et cognitif (Dagenais et Hotte, 2019). Un environnement éducatif et de soins riche en occasions d'apprentissage est bénéfique pour le développement des jeunes enfants (Ministère de la Famille, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] et Ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS], 2014). Par conséquent, les milieux dans lesquels les enfants évoluent jouent un rôle déterminant dans leur trajectoire de développement, en leur fournissant des environnements adaptés à leurs besoins (Belleau et al., 2019). Au Québec, les enfants peuvent notamment accéder à des services de garde éducatifs et des milieux préscolaires.

Au Québec, il y a actuellement 304 377 enfants fréquentant les milieux de garde (Gouvernement du Québec, 2024). Ces milieux jouent un rôle crucial dans le soutien au développement de nombreux enfants (Belleau et al., 2019). Ceux-ci sont des services de garde en installation qui comprennent les centres de la petite enfance (CPE) et les garderies. Ils peuvent aussi être des services de garde éducatifs en milieu familial (Gouvernement du Québec, 2025b). Ces milieux visent à assurer le bien-être, la santé et la sécurité des enfants. Ils sont des environnements de vie favorables à l'accompagnement de leur développement global qui contribuent à prévenir l'apparition des difficultés chez les jeunes enfants tout en favorisant leur inclusion sociale (Ministère de la famille, 2019). Le programme proposé par le ministère de la Famille (2019) et dispensé en milieux de garde s'intitule *Accueillir la petite enfance*. Ce programme offre des balises quant aux approches et pratiques éducatives à mettre en œuvre afin de soutenir le développement du plein potentiel de tous les enfants (Ministère de la famille, 2019). Dans ce programme, le soutien au développement concerne l'ensemble des sphères de façon holistique. L'enfant doit expérimenter différentes occasions d'apprentissages dans les différents domaines de son développement. Ces domaines sont interconnectés et s'interinfluencent (Belleau et al., 2019). Le programme *Accueillir la petite enfance* catégorise le développement en quatre grands domaines (Ministère de la famille, 2019). Le premier est le *domaine physique et moteur*, qui comprend plusieurs aspects, soit 1) la santé et la sécurité, 2) les

besoins physiologiques, 3) le développement sensoriel, 4) le schéma corporel, 5) la motricité globale et la motricité fine (Belleau *et al.*, 2019). Le deuxième domaine est celui du *développement cognitif*. Ce domaine est soutenu par les interactions avec les adultes (donneurs de soin, parents) et les enfants plus expérimentés. Ces interactions encouragent l'enfant à explorer son environnement et comprendre le monde qui l'entoure en développant des connaissances (Gouvernement du Québec, 2023a). Le domaine suivant est *langagier* qui englobe la communication tant réceptive (établir un contact visuel, réagir à son nom, tourner la tête et regarder dans la direction où il entend un son, etc.) qu'expressive (p. ex., utiliser un vocabulaire pour communiquer). Le dernier domaine est celui du *développement social et affectif* et réfère : 1) au développement des émotions, 2) à l'attachement, 3) aux interactions sociales, 4) à l'autorégulation et 5) à l'identité personnelle et sociale.

Aussi, pendant l'année scolaire 2023-2024, 113 614 enfants fréquentaient les maternelles 4 et 5 ans du Québec (Ministère de l'Éducation, 2024). Les maternelles 4 et 5 ans se veulent avant tout un levier pour donner envie aux enfants d'aller à l'école, pour affirmer et épanouir leur personnalité. Elles permettent à l'enfant de se familiariser avec le milieu scolaire afin de faciliter le passage vers la première année (Gouvernement du Québec, 2025a).

Le programme *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (Gouvernement du Québec, 2023b) constitue la référence pédagogique pour les maternelles québécoises. Il complète le programme *Accueillir la petite enfance*, en consolidant les acquis et en permettant à l'enfant de les exploiter davantage (Gouvernement du Québec, 2023b). Il reprend les quatre domaines du développement du programme *Accueillir la petite enfance*, à une différence près. En effet, dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*, cinq domaines sont identifiés : physique et moteur, langagier, cognitif, affectif et social (Gouvernement du Québec, 2023b). Ainsi, les domaines affectif et social sont considérés comme deux domaines distincts. Ce programme encourage une mobilisation autour de l'enfant, impliquant des éducateurs, des enseignants, des parents, des professionnels de la santé, des services communautaires et des décideurs en éducation (Gouvernement du Québec, 2023b). Il vise à créer un environnement propice au développement

global de l'enfant, en assurant un soutien continu et coordonné pour son bien-être émotionnel, social et cognitif (Gouvernement du Québec, 2023b). Le programme tient compte des caractéristiques et des besoins des enfants qui possèdent des expériences diverses et cheminent à leur propre rythme. Les différences d'âge, les opportunités d'apprentissage à la maison et l'habileté à maîtriser la langue enseignée peuvent entraîner des écarts de développement (Gouvernement du Québec, 2023b).

Le mandat du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* est d'atteindre l'objectif de favoriser la réussite éducative en mettant en place des interventions préventives sous forme d'activités, qu'elles soient universelles ou ciblées (Gouvernement du Québec, 2023b). Les activités de prévention universelle visent à favoriser un développement harmonieux chez l'enfant, en proposant des activités spécifiques axées sur le renforcement des facteurs de protection, tout en cultivant ses compétences personnelles et sociales (Gouvernement du Québec, 2023b). Ces activités s'offrent à l'ensemble des enfants afin de prévenir les difficultés d'apprentissage pouvant entraver leur réussite scolaire (Gouvernement du Québec, 2023b). Les activités de prévention ciblée proposent des interventions spécifiques, adaptées aux besoins identifiés au sein du groupe concerné, en vue de réduire l'apparition ou l'aggravation de ces difficultés observées. Ces interventions s'ajoutent aux activités de prévention universelle, formant ainsi un ensemble cohérent et complet pour accompagner au mieux chaque enfant dans leur individualité (Gouvernement du Québec, 2023b).

En somme, le programme *Accueillir la petite enfance* et le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* partagent une vision centrée sur l'enfant et son développement (Belleau *et al.*, 2019 ; Gouvernement du Québec, 2023b). Ces programmes visent que des activités variées et adaptées aux besoins et aux intérêts uniques de chaque enfant soient actualisées. Ces activités ajustées permettront à chaque enfant de progresser à son rythme (Belleau *et al.*, 2019). Cette offre éducative, individualisée en fonction des besoins des enfants, prend appui sur le modèle de réponse à l'intervention (RAI) (Belleau *et al.*, 2019 ; Gouvernement du Québec, 2023b). Ce modèle permet à tous les enfants, y compris ceux ayant des besoins spécifiques, un soutien ajusté

à leurs forces et défis (Belleau *et al.*, 2019 ; Gouvernement du Québec, 2023b). Ces pratiques de détection des défis développementaux s'inscrivent d'ailleurs dans le modèle de réponse à l'intervention (RAI) (Desrochers *et al.*, 2015). Cela inclut l'observation, l'évaluation standardisée, les échanges avec les parents et la collaboration entre professionnels (Belleau *et al.*, 2019 ; Gouvernement du Québec, 2023b).

Le modèle de réponse à l'intervention (RAI)

Parmi les modèles de soutien aux besoins développementaux des enfants, le modèle de réponse à l'intervention (RAI) a retenu l'attention des chercheurs, des décideurs et des milieux scolaires, et plus récemment, des milieux de la petite enfance (Wackerie-Hollman *et al.*, 2021). Ce modèle s'appuie sur la définition proposée par la Division for Early Childhood (2021), qui vise à assurer un enseignement de qualité supérieure et des services adaptés. Ce concept prend en considération chaque enfant en tenant compte de ses particularités et en faisant abstraction de son origine, de sa langue et de son statut socio-économique dans un objectif ultime d'offrir des évaluations et des interventions pour soutenir l'atteinte de résultats éducatifs. Comme le soulignent McDonnell et Hardman (2010), il est crucial d'ajuster les pratiques éducatives aux besoins de chaque enfant pour maximiser leur potentiel. Brillante *et al.* (2023) relèvent, quant à eux, l'importance d'un cadre inclusif permettant d'adapter l'enseignement aux divers contextes socioculturels des enfants.

Ce modèle ne se limite pas aux enfants d'âges scolaires; il s'adresse également aux tout-petits, dont ceux fréquentant les milieux préscolaires. Le système multiniveau ou le modèle de réponse à l'intervention repose sur une approche préventive (Desrochers *et al.*, 2015). L'approche préventive en petite enfance se concentre sur le développement global sain, la mise en place d'interventions en amont des problématiques. Cette approche vise à identifier très tôt les besoins des enfants et à offrir un soutien adéquat pour améliorer leurs habiletés, leur bien-être émotionnel tout en favorisant leur apprentissage. Elle met l'accent sur l'importance d'intervenir de façon précoce en favorisant la concertation entre les éducateurs, les familles et les professionnels. Selon

Gilliam (2005), les programmes de prévention en petite enfance favorisent les apprentissages ainsi que le bien-être général des enfants.

Le modèle RAI favorise une approche proactive permettant au personnel des milieux éducatifs de la petite enfance d'identifier rapidement les besoins spécifiques (Desrochers *et al.*, 2015 ; Division for Early Childhood, 2021). Il est structuré en trois niveaux distincts, permettant de moduler l'intensité des interventions selon des besoins spécifiques (Division for Early Childhood, 2021). Ce modèle propose une séquence d'activités et d'interventions visant à soutenir le développement des enfants. Il commence par des mesures universelles, puis passe à des interventions plus spécifiques et spécialisées selon l'intensité, la fréquence et la persistance des difficultés observées. En procédant à une évaluation continue des progrès de l'enfant, les éducateurs peuvent ajuster les pratiques et les interventions pour maximiser leur efficacité.

Niveau universel

Le premier niveau d'intervention est axé sur la mise en place d'interventions efficaces, issues de la recherche en éducation, visant à prévenir et identifier les défis développementaux (Wackerie-Hollman *et al.*, 2021). Il vise à offrir à tous les enfants les conditions nécessaires pour développer les compétences attendues dans leur environnement éducatif. Selon la Division for Early Childhood (2021), il est mentionné que le niveau universel vise des pratiques de qualité supérieure qui doivent être adaptées au développement, à la langue et à la culture des enfants de la petite enfance. Ces pratiques doivent être basées sur des échanges entre l'équipe et la famille, le tout appuyé sur des recherches empiriques et théoriques (St-Clair et Naud, 2005). Il est important de souligner qu'une base solide de niveau 1 comporte à la fois une qualité structurelle et une qualité de processus (Division for Early Childhood, 2021). La qualité structurelle correspond à l'ensemble des composantes matérielles et organisationnelles qui structurent un cadre éducatif. Cela englobe, entre autres, le nombre d'enfants par adulte, la taille des groupes, le niveau de compétence du personnel, ainsi que la manière dont les espaces sont conçus pour soutenir le développement des enfants (Ministère de la Famille, 2025). La qualité de processus, quant à elle, concerne la nature des interactions entre les enfants, les éducateurs et

l'environnement, ainsi que la manière dont les activités pédagogiques sont vécues au quotidien (Ministère de la Famille, 2025). En somme, il est nécessaire d'harmoniser ces deux dimensions pour créer un environnement enrichissant et stimulant qui soutient le développement global des jeunes enfants (Belleau *et al.*, 2019 ; Gingras *et al.*, 2015). Une structure de qualité sans une bonne interaction ne suffirait pas à favoriser l'apprentissage, tout comme des pédagogies efficaces ne porteront pas leurs fruits sans un cadre adéquat. Ce niveau soutient les compétences sociales et émotionnelles chez les jeunes enfants à l'aide de ces pratiques. Les interventions à ce stade consistent en des pratiques efficaces soutenues par des interventions appliquées de manière régulière. Selon Desrochers *et al.* (2015), environ 80 % des enfants font des progrès satisfaisants lorsque ces pratiques sont correctement appliquées. Pour ceux rencontrant des difficultés, des ajustements sont proposés pour leur permettre une participation optimale aux activités (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Un suivi régulier des progrès de l'enfant permet d'adapter les interventions afin de garantir une évolution continue chez tous les enfants (Desrochers *et al.*, 2015). En cas de difficultés développementales persistantes, un dépistage permet d'identifier les enfants nécessitant un soutien supplémentaire, qui seront alors dirigés vers le niveau d'intervention suivant (Division for Early Childhood, 2021).

Niveau d'intervention ciblé

D'après les études réalisées par Desrochers *et al.* (2015) ainsi que Dubois (2014), il a été déterminé qu'environ 15 % des enfants ont besoin des interventions de ce niveau spécifique. Cette forme d'intervention ciblée est destinée à des sous-groupes identifiés ou auprès de l'individu pour lesquels des besoins de soutien supplémentaires ont été constatés, à la suite d'une évaluation préalablement réalisée. Lorsqu'il est constaté qu'un enfant ou un groupe d'enfants nécessite un soutien supplémentaire, il est fortement suggéré aux équipes de vérifier d'abord que des pratiques de niveau 1 de qualité soient appliquées de façon fidèle dans un environnement éducatif de haute qualité (Division for Early Childhood, 2021).

Ces enfants peuvent être temporairement regroupés ou suivis de façon individuelle selon leurs besoins spécifiques afin de recevoir des interventions ciblées et soutenues qui favorisent leur développement et bien-être (Division for Early Childhood, 2021). Il n'est pas nécessaire que les pratiques des niveaux supérieurs (ciblés et intensifs) soient différentes de celles du niveau universel. En réalité, elles peuvent simplement représenter des pratiques de niveau 1 intensifiées avec une fréquence soutenue et récurrente. De plus, elles peuvent être des extensions ou des adaptations des pratiques du niveau universel. Enfin, lorsque les enfants nécessitent des soutiens spécifiques de niveau 2 ou 3, il peut être indispensable d'introduire de nouvelles pratiques pédagogiques distinctes de celle du niveau universel (Division for Early Childhood, 2021). Cette approche structurée assure un soutien personnalisé, essentiel à leur progression éducative, tout en renforçant leur compétence et leur confiance en soi.

Niveau d'intervention intensif

Ce niveau concerne les enfants ayant des besoins particuliers nécessitant une assistance intensive et individualisée, malgré les interventions antérieures. Ce niveau reprend les mêmes modalités que le niveau précédent, c'est-à-dire celles du niveau d'intervention ciblé. Environ 5 % de ces enfants nécessitent un plan d'intervention comportemental basé sur une évaluation fonctionnelle du comportement et, dans les cas de difficultés sévères et persistantes, la collaboration avec des professionnels externes peut s'avérer nécessaire (Division for Early Childhood, 2021). Les pratiques à ce niveau favorisent des interventions plus intensives, entre autres sur le plan des compétences sociales et émotionnelles (Division for Early Childhood, 2021).

En somme, le modèle RAI repose sur trois niveaux d'intervention, chacun s'adaptant aux besoins évolutifs des enfants. Dans ce modèle, l'enfant n'est pas figé à un niveau. Au contraire, il est en constante évolution, se déplaçant librement à travers les différents niveaux d'intervention. C'est pourquoi ce modèle n'étiquette pas un enfant à un niveau spécifique, car ses besoins peuvent varier et évoluer au fil du temps ou selon le contexte. En ce sens, un enfant bénéficiant d'une intervention de niveau intensif continuera d'avoir accès et de participer à un enseignement

de qualité aux niveaux universels et ciblés (Division for Early Childhood, 2021). Cette dynamique permet une approche plus adaptée et personnalisée (Division for Early Childhood, 2021).

Une implantation en émergence dans les milieux éducatifs

Malgré la pertinence du modèle pour les milieux de pratique et l'intérêt de plus en plus grand de la communauté scientifique pour son utilisation, plusieurs défis sont susceptibles de faire obstacle à son implantation. En effet, des auteurs ont rapporté des défis d'implantation dans différents types de milieux éducatifs (Durrance, 2023 ; Polirstok et Hogan, 2024). Dans ce contexte, le choix du modèle de Réponse à l'Intervention (RAI) s'explique par sa capacité à offrir une approche structurée, préventive et évolutive, particulièrement adaptée aux besoins des milieux de la petite enfance. Initialement développé et largement implanté en milieu scolaire, le modèle RAI a démontré son efficacité pour prévenir les difficultés d'apprentissage, soutenir les élèves à besoins particuliers et améliorer la réussite éducative (Fuchs et Fuchs, 2006). Contrairement à d'autres modèles qui sont davantage centrés sur l'intervention corrective, le modèle RAI met l'accent sur une réponse graduée aux besoins des enfants, permettant une identification précoce des difficultés et une adaptation des pratiques pédagogiques avant que les écarts de développement ne se creusent. Ce modèle favorise une prise de décision collaborative, appuyée par l'observation systématique et le suivi des progrès de l'enfant (Desrochers *et al.*, 2015 ; Division of Early Childhood, 2021). De plus, il valorise la collaboration entre les professionnels et les familles, ce qui est essentiel dans un contexte de petite enfance où les collaborations sont au cœur d'une intervention de qualité (Bricker *et al.*, 2020). Compte tenu de son implantation encore récente dans les milieux éducatifs de la petite enfance au Québec, il importe d'en examiner à la fois la pertinence et les défis spécifiques. Cet essai se propose donc d'explorer les conditions favorables à son intégration, les obstacles rencontrés ainsi que les leviers pour en assurer une application efficace et durable dans ces milieux.

L'implantation

La science de l'implantation englobe les méthodes et stratégies visant à mettre en œuvre des innovations issues de la recherche dans les milieux de pratique (Metz *et al.*, 2013). Elle est essentielle pour transformer les connaissances issues de la recherche en pratiques concrètes qui profitent aux usagers sur le terrain. Durlak (2015) souligne que l'implantation joue un rôle important dans la mise en œuvre des interventions préventives et thérapeutiques, quel que soit l'âge (enfants, jeunes ou adultes), ainsi que pour tous les types de programmes et de services dans les domaines de l'éducation, de la santé mentale et des services sociaux. D'après Durlak et DuPre (2008), l'efficacité de l'implantation est fondamentale pour le succès des programmes, car une implantation de qualité influe directement sur les résultats atteints. Des facteurs clés tels que la formation des intervenants, le soutien organisationnel et l'adaptation contextuelle sont nécessaires pour assurer cette efficacité (Durlak, 2015 ; Durlak et DuPre, 2008). En ce sens, il importe, entre autres, d'adapter les interventions à leur environnement spécifique pour garantir leur durabilité et leur efficacité (Atkins *et al.*, 2017 ; Division for Early Childhood, 2021). Ainsi, la science de l'implantation s'affirme comme un levier clé pour le succès des initiatives en santé et en éducation (Durlak, 2015).

Facilitateurs et défis d'implantation

Lors de l'implantation, plusieurs facilitateurs sont essentiels à une mise en œuvre réussie des interventions éducatives, notamment un soutien institutionnel fort, des opportunités de formation continue pour le personnel éducateur et l'établissement de partenariats avec d'autres organisations (Franks et Schroeder, 2013). L'adaptation de l'environnement physique ou pédagogique pour favoriser l'apprentissage, l'engagement des parties prenantes ainsi que l'utilisation des données pour ajuster les pratiques en temps réel sont également cruciaux (Durlak, 2015). De plus, la clarté des objectifs et un leadership inspirant créent un climat propice à l'adhésion et l'engagement du personnel éducatif, permettant ainsi d'obtenir des résultats positifs tant pour les enfants que pour les intervenants (Franks et Schroeder, 2013).

Par ailleurs, divers obstacles peuvent entraver l'implantation d'interventions éducatives. Selon Atkins *et al.* (2017), ces défis peuvent être systématiquement identifiés et analysés. L'un des principaux défis est le manque de ressources, notamment de matériel pédagogique, d'espaces adaptés, de personnel formé et de temps, ce qui freine l'intégration des interventions (Ntumi, 2016). Un soutien institutionnel limité constitue également un obstacle majeur, rendant la mise en œuvre des programmes ou des pratiques d'intervention éducatives plus complexe (Durlak, 2015; Metz *et al.*, 2013). Cette situation peut être aggravée par un manque de formation et d'accompagnement, ce qui réduit la capacité du personnel éducateur à appliquer efficacement les interventions (Ntumi, 2016)

Objectif de l'essai

Cet essai se propose d'examiner les recherches actuelles relatives à l'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RAI) en milieu de garde en réponse aux besoins développementaux des enfants de 0 à 5 ans.

En offrant un aperçu structuré de la recherche sur le sujet, cet essai se veut une contribution à la compréhension des défis, des opportunités et des recommandations liés à l'implantation de ce modèle en petite enfance.

Méthode

Bien que l’analyse narrative ait été retenue dans le cadre de cet essai, la démarche de recension s’inspire des étapes proposées par PRISMA (Page *et al.*, 2021), soit l’élaboration du protocole de recension, l’identification et la sélection des études. Ainsi, il est possible de qualifier la démarche comme une recension narrative systématisée, selon la typologie de Grant et Booth (2009). Dans la présente démarche, le protocole de recension a été révisé par une bibliothécaire spécialisée dans le domaine de la psychoéducation pour vérifier l’exactitude et la pertinence des mots-clés et de bases de données utilisées. Une seconde révision a été effectuée par les directrices de recherche pour valider le protocole de recension.

Élaboration du protocole de recension et identification des études

L’identification des études a été menée d’abord en février 2022, puis en novembre 2024, afin de mettre à jour la recherche et la préciser. Des critères d’inclusion et d’exclusion ont été définis pour la recension. En ce sens, les mots-clés ont été sélectionnés selon les trois concepts à l’étude, soit le système multiniveau, les enfants âgés de 0 à 5 ans et les milieux de garde inclusifs. Les bases de données utilisées appartenaient aux domaines des sciences humaines et de la psychologie (APA PsychInfo, ERIC, Érudit et CAIRN), en utilisant les mots-clés et un vocabulaire standard provenant des thésaurus. Une synthèse des mots-clés utilisés est présentée dans le Tableau 1. Le moteur de recherche *Google Scholar* a été consulté afin de vérifier si d’autres études étaient identifiées sans être répertoriées dans la recherche effectuée dans les bases de données électroniques. De plus, un article a été récupéré en provenance d’une source secondaire d’une référence déjà retenue pour bonifier le répertoire des documents. Un total de 111 références a ainsi été repéré par l’auteure en utilisant cette stratégie d’identification des études.

Critères de sélection

Les critères d’inclusion et d’exclusion ont été appliqués lors de la lecture des titres et des résumés de chaque article recueilli au cours de la recension des écrits.

Critères d'inclusion

Les articles présentant des études empiriques étaient inclus si :

- Les études étaient réalisées auprès d'enfants fréquentant un milieu préscolaire ou un service de garde éducatif.
- Les études associaient le système multiniveaux avec les besoins développementaux des enfants fréquentant un milieu de garde ou préscolaire inclusif.
- Les études portaient sur l'application des différents niveaux de soutien définis à l'intérieur du modèle de réponse à l'intervention (universel, intensif et spécialisé).
- L'article avait été publié entre 2000 et 2023.
- La population ciblée était composée des enfants âgés de 0 à 5 ans.
- L'article était disponible en ligne ou sur le site de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Critères d'exclusion

Les articles étaient exclus s'ils étaient rédigés dans une autre langue que le français ou l'anglais. Les écrits autres que des articles scientifiques étaient également exclus (thèse, rapport de recherche, chapitre de livre).

Sélection des études

Les titres et les résumés de tous les écrits identifiés ont été évalués individuellement par l'auteure en fonction des critères d'inclusion préalablement établis dans le protocole de recension. Lorsque les informations contenues dans le titre et le résumé de l'écrit ne permettaient pas de statuer sur l'éligibilité du texte dans la présente recension, l'auteure statuait à partir de la lecture intégrale du texte. Un tableau a été élaboré afin d'extraire et d'organiser les informations relatives aux caractéristiques des études, notamment les méthodologies, les populations ciblées ainsi que celles répondant directement à l'objectif de l'étude. Les directrices de recherche ont validé certaines étapes du processus du protocole de recension. Parmi les 111 références identifiées au départ, l'auteure a retiré manuellement 10 doublons et 1 chapitre de livre. Elle a rejeté 39 articles à la suite de la lecture des titres et des résumés. À partir des 62 articles restants,

une référence a été ajoutée. Par la suite, 8 références ont été incluses dans cette recension. Les 55 articles non retenus à la suite de la lecture intégrale ont été exclus en raison de la population ciblée ou parce que les résultats ne traitaient pas des niveaux d'interventions ou traitaient de difficulté spécifique (p. ex. : dyslexie, trouble de langage, etc.). Trois documents de référence ont été également exclus. La démarche d'identification et de sélections des écrits est présentée à la Figure 1.

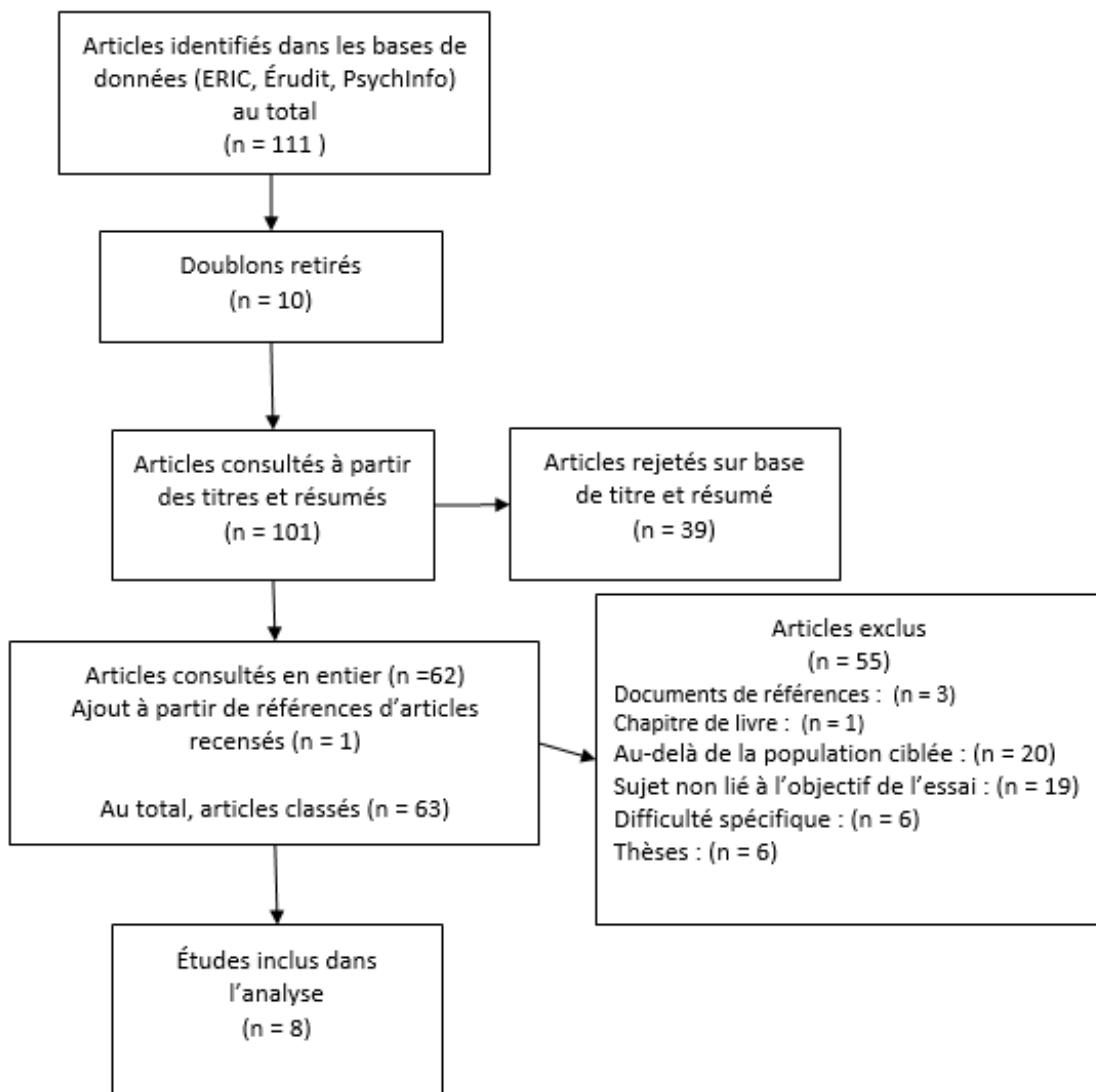
Figure 1*Synthèse des études identifiées et sélectionnées*

Tableau 1

Synthèse des mots-clés utilisés dans les bases de données

	Concept 1 : Système multi-niveau	Concept 2 : Enfants 0-5 ans	Concept 3 : Milieu de garde inclusif
Mots-clés en français	Système de mesures de soutien multi-niveaux (SMSM), modèle de soutien multi-niveaux, modèle comportemental de réponse à l'intervention (RAI), modèle d'intervention à 3 niveaux	Petite enfance, tout-petits, enfant en bas âge, enfance	Service de garde, centre de la petite enfance (CPE), garderie, halte-garderie, jardin d'enfants, services de garde en milieu familial, garderie privée (subventionnée/non subventionnée), milieu inclusif, crèche, pouponnière
Mots-clés en anglais	"Response to Intervention*" OR RTI OR "Multi-Tiered System of Support" OR MTSS OR "Pyramid of Interventions" OR POI OR "multi-tiered model*" OR "multilevel intervention*" OR "multilevel support"	"Early childhood" OR "toddlerhood" OR "earliest infancy"	"Early childhood center*" OR "nurser" OR "daycare" OR "day-care" OR "day care" OR "child care" OR "child care center" OR "childcare center" OR playroom OR kindergarten*

Résultats

La question de recherche de cet essai porte sur l'état des connaissances relatives à l'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RAI) dans les milieux de garde en réponse aux besoins de développement des enfants âgés de 0 à 5 ans. Afin d'apporter une réponse, une recension a été réalisée. Huit études ont fait l'objet d'une analyse plus approfondie. L'analyse des études a donc permis de mettre en évidence trois catégories de facteurs qui pourraient influencer la mise en œuvre du modèle RAI : 1) le développement professionnel, 2) la collaboration interprofessionnelle et 3) les ressources disponibles. Pour chacun de ces facteurs, une présentation détaillée des caractéristiques méthodologiques des études sélectionnées est proposée, de même que leur contribution à la compréhension de l'implantation du modèle RAI dans les milieux de garde et leurs limites.

Caractéristiques des études retenues

Les caractéristiques des études sont présentées dans le Tableau 2. Toutes les études sélectionnées ont été menées aux États-Unis. Parmi elles, quatre sont des synthèses des écrits (Jackson *et al.*, 2009 ; Murawski et Hughes, 2009; VanDerHeyden et Snyder, 2006 ; Wackerie-Hollman *et al.*, 2021). Une est une recherche de type mixte (Pierce et Burns, 2013). Une autre étude est une méta-analyse (Shepley et Grisham-Brown, 2019). Enfin, une étude est de type descriptif (Greenwood *et al.*, 2013), alors que la dernière est de nature qualitative (Lieberman-Betz *et al.*, 2013).

Les études se distinguent par les milieux dans lesquels elles ont été menées. En effet, deux d'entre elles proviennent du secteur de la petite enfance, cinq sont issues du préscolaire, et une couvre les deux secteurs en élaborant sur la transition entre les deux milieux. Pour plus de précisions, voir le Tableau 2.

Ces auteurs ont exploré l'implantation du modèle RAI en se concentrant sur deux domaines principaux soit : 1) le langage (Greenwood *et al.*, 2013; Shepley et Grisham-Brown, 2019 ; Wackerie-Hollman *et al.*, 2021) et 2) le socio-émotionnel (Shepley et Grisham-Brown,

2019 ; Wackerie-Hollman *et al.*, 2021). Parmi les articles sélectionnés, plusieurs se sont concentrés sur le développement des enfants afin de soutenir ceux faisant face à des défis au niveau du développement. Un article a abordé spécifiquement le retard de développement, soit celui de Lieberman-Betz *et al.* (2013). En parallèle, cinq articles ont exploré les défis liés spécifiquement au retard d'apprentissage : Jackson *et al.* (2009), Greenwood *et al.* (2013), Murawski et Hughes (2009), Pierce et Burns (2013), Wackerie-Hollman *et al.* (2021). Parmi les articles retenus, deux articles ont examiné à la fois les défis liés au retard de développement et au retard d'apprentissage. Les articles ayant traités cette double problématique sont Shepley et Grisham-Brown (2019) et VanDerHeyden et Snyder (2006). Pour plus de précisions, consulter le Tableau 3.

Les facteurs favorisant l'implantation du modèle RAI en réponse aux besoins de développement des enfants de 0 à 5 ans en milieu de garde se déclinent comme suit : 1) le développement professionnel (Greenwood *et al.*, 2013, Lieberman-Betz *et al.*, 2013, Murawski et Hughes, 2009 ; Pierce et Burns, 2013), 2) la collaboration interprofessionnelle (Lieberman-Betz *et al.*, 2013 ; VanDerHeyden et Snyder, 2006) et 3) les ressources financières. Certains articles traitent des ressources financières en lien avec d'autres facteurs. Par exemple, deux articles traitent des ressources financières et de la collaboration interprofessionnelle (Jackson *et al.*, 2009 ; Wackerie-Hollman *et al.*, 2021). Un seul article s'intéresse à tous les facteurs (Shepley et Grisham-Brown, 2019). Pour plus de précisions, voir le Tableau 4.

Tableau 2*Caractéristiques des études retenues*

Références	Dates	Pays d'origine	Type d'article	Milieu exposé dans l'article
VanDerHeyden et Snyder	2006	États-Unis	Synthèse des écrits	Préscolaire
Jackson <i>et al.</i>	2009	États-Unis	Synthèse des écrits	Petite enfance
Murawski et Hughes	2009	États-Unis	Synthèse des écrits	Préscolaire
Greenwood <i>et al.</i>	2013	États-Unis	Étude descriptive	Préscolaire
Lieberman-Betz, Vail et Chai	2013	États-Unis	Étude qualitative	Préscolaire
Pierce et Burns	2013	États-Unis	Étude de recherche mixte	Petite enfance- préscolaire
Shepley et Grisham-Brown	2019	États-Unis	Méta-analyse et revue de la littérature	Préscolaire
Wackerie-Hollman <i>et al.</i>	2021	États-Unis	Synthèse des écrits	Petite enfance

Tableau 3*Éléments développementaux traités par le modèle RAI en petite enfance issu de la recherche documentaire*

Références	Développement général			
	Domaines de développement		Retard	
	Langagier	Socio-émotionnel	De développement	D'apprentissage
VanDerHeyden et Snyder (2006)			X	X
Jackson <i>et al.</i> (2009)				X
Murawski et Hughes (2009)				X
Greenwood <i>et al.</i> (2013)	X			X
Lieberman-Betz <i>et al.</i> (2013)			X	
Pierce et Burns (2013)				X
Shepley et Grisham-Brown (2019)	X	X	X	X
Wackerie-Hollman <i>et al.</i> (2021)	X	X		X

Tableau 4

Éléments de ressources limitant l'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RAI) selon les études retenues

Références	Développement professionnel	Collaboration	Ressource financière
VanDerHeyden et Snyder (2006)		X	
Jackson <i>et al.</i> (2009)		X	X
Murawski et Hughes (2009)	X		
Greenwood <i>et al.</i> (2013)	X		
Lieberman-Betz <i>et al.</i> (2013)	X	X	
Pierce et Burns (2013)	X		
Shepley et Grisham-Brown (2019)	X	X	X
Wackerie-Hollman <i>et al.</i> (2021)		X	X

Modèle RAI : Les facteurs qui influencent l'implantation

Une implantation efficace du modèle de réponse à l'intervention (RAI) dans les milieux de garde qui répond aux besoins de développement des enfants de 0 à 5 ans dépendra entre autres de plusieurs facteurs, parmi lesquels se retrouvent : 1) le développement professionnel, 2) la collaboration interprofessionnelle et 3) les ressources financières. Ces trois facteurs sont étroitement interreliés et jouent un rôle important dans la réussite de l'implantation du modèle RAI en milieu de garde (Shepley et Grisham-Brown, 2019).

Le développement professionnel

Le développement professionnel fait référence à un processus d'apprentissage continu qui permet au personnel éducateur d'acquérir de nouvelles compétences, d'approfondir leurs connaissances et de réfléchir sur leur pratique afin de mieux répondre aux besoins des enfants (Greenwood *et al.*, 2013). Selon ces auteurs, le développement professionnel des enseignants est essentiel pour tout changement systémique durable. Ils insistent sur l'importance d'un soutien continu et d'une évolution de la formation du personnel éducateur, afin que les réformes aient un impact durable sur les pratiques pédagogiques. Le développement professionnel englobe, entre autres, la formation continue et le coaching (Murawski et Hughes, 2009).

La formation continue

Cinq études mentionnent la nécessité d'une formation continue et soutenue pour le personnel éducateur travaillant auprès des enfants, afin de les préparer et de les outiller efficacement pour la mise en œuvre du modèle de RAI dans leurs pratiques pédagogiques (Greenwood *et al.*, 2013 ; Lieberman-Betz *et al.*, 2013 ; Murawski et Hughes, 2009 ; Pierce et Burns, 2013 ; Shepley et Grisham-Brown, 2019). Lieberman-Betz *et al.* (2013) ainsi que Pierce et Burns (2013) insistent sur l'importance de formations ciblées et continues, permettant au personnel éducateur d'adapter leurs interventions aux besoins spécifiques des élèves. En ce sens, Greenwood *et al.* (2013) précisent que la formation continue permet au personnel éducateur de maintenir leurs compétences et d'assurer des pratiques pédagogiques efficaces face aux besoins changeants des enfants. Pour Murawski et Hughes (2009), une telle formation est essentielle,

particulièrement lorsqu'elle est directement liée à l'application d'un modèle pédagogique spécifique. Ils soulignent que cela aide le personnel éducateur à identifier les défis quotidiens rencontrés dans leur pratique et à répondre aux besoins diversifiés des enfants. Murawski et Hughes (2009) ajoutent que la formation doit permettre au personnel éducateur de répondre efficacement aux progrès individuels des enfants, tout en maintenant des pratiques pédagogiques de qualité. Enfin, plusieurs études (Greenwood *et al.*, 2013 ; Lieberman-Betz *et al.*, 2013 ; Shepley et Grisham-Brown, 2019) ont souligné que certains thèmes doivent être abordés lors de la formation, tels que les outils d'évaluation. Selon Shepley et Grisham-Brown (2019), la formation offre les outils nécessaires pour surmonter les obstacles et affiner l'approche pédagogique.

La formation sur les outils d'évaluation et leur utilisation. L'ensemble des études abordant ce thème s'accordent sur la nécessité d'utiliser des données pour orienter les décisions éducatives (Greenwood *et al.*, 2013 ; Lieberman-Betz *et al.*, 2013 ; Murawski et Hughes, 2009; Pierce et Burns, 2013 ; Shepley et Grisham-Brown, 2019). Une formation continue sur le thème de l'évaluation soutient le personnel éducateur dans l'utilisation des outils permettant de documenter les progrès des enfants (Shepley et Grisham-Brown, 2019). Il peut ainsi ajuster ses stratégies d'enseignement en fonction des résultats obtenus (Murawski et Hughes, 2009). Pierce et Burns (2013) soulignent qu'une formation adaptée à l'application de ces outils permet aux personnels éducateurs d'identifier rapidement les enfants nécessitant un soutien plus spécifique. Cela est essentiel pour le bon fonctionnement et le succès du modèle RAI. Lieberman-Betz *et al.* (2013) ajoutent que la formation doit inclure des mécanismes de rétroaction réguliers, permettant au personnel éducateur d'ajuster leurs interventions en fonction des besoins évolutifs des enfants. Cela implique non seulement la collecte de données d'évaluation, mais aussi l'interprétation et l'action qui en découle, visant à favoriser l'apprentissage et le développement des enfants (Lieberman-Betz *et al.*, 2013). De cette manière, les enseignants adaptent leurs approches pédagogiques en fonction des progrès de chaque enfant.

Le coaching

Parallèlement à la formation continue, le personnel éducateur a besoin d'un soutien direct et pratique, comme le mentionnent Shepley et Grisham-Brown (2019). Ils insistent sur l'importance de contextualiser ce soutien à travers des ateliers réguliers, des séminaires et un accompagnement sur le terrain, afin d'aider le personnel éducateur à intégrer les concepts du modèle RAI dans leur quotidien. Selon eux, l'amélioration des compétences du personnel éducateur est essentielle et nécessite un développement professionnel prolongé et continu, qui dépasse les simples rencontres ponctuelles. Plusieurs études de cette recension (Greenwood *et al.*, 2013 ; Murawski et Hughes, 2009 ; Shepley et Grisham-Brown, 2019) abordent l'importance de combiner le coaching à la formation. Shepley et Grisham-Brown (2019) préconisent l'inclusion de sessions de pratiques et d'opportunités de coaching, permettant au personnel éducateur d'intégrer les concepts du modèle RAI dans leur enseignement quotidien de manière plus durable. Ce coaching sur le terrain assure une compréhension des pratiques théoriques et une application cohérente des interventions, tout en renforçant les compétences du personnel éducateur face aux défis du quotidien (Shepley et Grisham-Brown, 2019). Ce soutien pratique est indispensable pour permettre au personnel éducateur d'affiner leur approche pédagogique et ainsi mieux répondre aux besoins diversifiés des enfants (Greenwood *et al.*, 2013 ; Murawski et Hughes, 2009 ; Shepley et Grisham-Brown, 2019). Pour Shepley et Grisham-Brown (2019), ce soutien est essentiel afin que le personnel éducateur puisse faire face aux défis pratiques qu'ils rencontrent dans leur quotidien. En offrant une formation continue, le personnel éducateur est mieux équipé pour faire face aux situations imprévues qu'il rencontre lors de la mise en œuvre des interventions.

Selon Murawski et Hughes (2009) ainsi que Shepley et Grisham-Brown (2019), le coaching permet un accompagnement personnalisé, notamment pour mieux répondre aux défis spécifiques du milieu. Pour leur part, Greenwood *et al.* (2013) insistent sur le rôle du coaching pour favoriser la réflexion professionnelle, permettant au personnel éducateur d'analyser leurs pratiques, d'identifier leurs forces et de trouver des moyens d'améliorer leur pédagogie de manière continue. Le coaching permet également de renforcer l'engagement professionnel du

personnel éducateur en leur offrant un soutien émotionnel et motivationnel (Murawski et Hughes, 2009). En créant un espace d'échanges, il aide le personnel éducateur à surmonter les difficultés, à augmenter la motivation et à l'amener à persévérer dans leur développement professionnel (Murawski et Hughes, 2009).

Finalement, le développement professionnel (formation et coaching) pourrait favoriser le travail de collaboration avec les familles selon certaines des études recensées (Greenwood *et al.*, 2013; Lieberman-Betz *et al.*, 2013; Murawski et Hughes, 2009). Selon Greenwood *et al.* (2013), la formation continue joue un rôle essentiel dans le renforcement de la collaboration entre le personnel éducateur et les familles. En offrant au personnel éducatif la possibilité d'acquérir de nouvelles compétences, telles que des stratégies d'intervention adaptées, des techniques de communication efficaces et des approches d'inclusion, elle permet une amélioration significative des pratiques éducatives (Murawski et Hughes, 2009). Le personnel éducateur mieux formé est en mesure de mieux comprendre les défis rencontrés par les familles et de collaborer plus efficacement avec elles (Lieberman-Betz *et al.*, 2013). De meilleures connaissances permettent au personnel éducateur d'impliquer plus activement et soutenir les familles dans le développement de leurs enfants, en tenant compte de leurs besoins spécifiques et de leurs défis quotidiens (Pierce et Burns, 2013). Cette collaboration est essentielle pour créer des environnements d'apprentissage cohérents et adaptés aux besoins variés des enfants (Murawski et Hughes, 2009).

La collaboration

Différentes études de cette recension (Jackson *et al.*, 2009 ; Lieberman-Betz *et al.*, 2013 ; Shepley et Grisham-Brown, 2019 ; VanDerHeyden et Snyder, 2006) mettent en lumière que la collaboration est un concept central dans la mise en œuvre du modèle RAI. Plusieurs auteurs insistent sur l'importance du travail d'équipe et de l'engagement entre le personnel éducatif, les spécialistes (par exemple, les psychologues scolaires, les orthopédagogues, les orthophonistes, les pédopsychiatres, les ergothérapeutes, etc.) et les familles pour garantir un accompagnement cohérent et adapté aux besoins des enfants (Jackson *et al.*, 2009 ; Lieberman-Betz *et al.*, 2013 ;

Shepley et Grisham-Brown, 2019 ; VanDerHeyden et Snyder, 2006). Par exemple, selon Lieberman-Betz *et al.* (2013), il est crucial que les éducateurs du milieu préscolaire collaborent étroitement avec les différents acteurs de l'établissement, qu'il s'agisse de directeurs, de psychologues scolaires ou d'autres professionnels. Une communication régulière et transparente entre ces différents acteurs permet de garantir que les formations proposées selon les normes ministérielles répondent véritablement aux besoins observés et vécus dans le milieu.

De plus, Wackerie-Hollman *et al.* (2021) mettent en avant le travail collaboratif interdisciplinaire pour mieux répondre aux besoins des enfants, notamment ceux avec des besoins spécifiques dans l'optique de créer un environnement éducatif inclusif. En ce sens, VanDerHeyden et Snyder (2006) affirment également l'importance de la collaboration entre les professionnels et les spécialistes, de même que les personnes administratives qui répondent aux besoins éducatifs des élèves. Dans cette approche, cela permet de bien adapter les stratégies et les interventions pédagogiques en tenant compte des besoins spécifiques de ces derniers, tout en optimisant les ressources disponibles. Jackson *et al.* (2009) mentionnent la pertinence de l'échange de pratiques et de stratégies pédagogiques entre enseignants et personnel éducateur afin de renforcer l'efficacité des interventions et de créer un environnement d'apprentissage plus cohérent et stimulant pour les élèves. Quant à Shepley et Grisham-Brown (2019), ils soulignent l'importance de la collaboration entre les principaux professionnels pour assurer l'inclusion des élèves qui présentent des besoins particuliers afin d'offrir des solutions égales de réussite, en appliquant des approches pédagogiques pour favoriser l'inclusion dans toutes les sphères éducatives. VanDerHeyden et Snyder (2006) ajoutent une nuance en mentionnant la nécessité d'intervenir tôt en collaboration pour identifier et traiter les difficultés des enfants. Également, pour Jackson *et al.* (2009), appliquer le modèle de réponse à l'intervention à la petite enfance permet de fournir une structure pour rassembler plusieurs professionnels dans un contexte donné afin de réfléchir et mieux définir la pratique dans le cadre d'une pratique collaborative. Finalement, Wackerie-Hollman *et al.* (2021) soulignent la nécessité d'impliquer non seulement la famille et les professionnels, mais aussi la communauté en vue d'obtenir un réseau plus élargi pour le soutien aux enfants.

Ces mêmes auteurs (Jackson *et al.*, 2009 ; Lieberman-Betz *et al.*, 2013 ; Shepley et Grisham-Brown, 2019 ; VanDerHeyden et Snyder, 2006 ; Wackerie-Hollman *et al.*, 2021) dénotent certains défis en lien avec la collaboration entre plusieurs acteurs tels que le personnel éducateur, les enseignants, les parents et les enseignants spécialistes. Une définition floue des rôles et des responsabilités des différents acteurs peut nuire à la coordination ou amener des tensions (VanDerHeyden et Snyder, 2006). Jackson *et al.* (2009) ajoutent que le cadre organisationnel au sein des milieux de garde est insuffisamment adapté pour favoriser une collaboration efficace entre les parties prenantes. Par exemple, l'horaire de travail du personnel éducateur et celle des parents ou des autres intervenants peuvent ne pas concorder, rendant la planification d'échanges d'informations plus difficile. En ce sens, ces mêmes auteurs (Jackson *et al.*, 2009) relèvent qu'une communication non fluide peut créer des obstacles à une collaboration efficace. Par ailleurs, des informations pertinentes peuvent ne pas être transmises et ainsi avoir un impact négatif entre les professionnels et les familles.

L'établissement de partenariats solides avec les familles est souligné comme un levier essentiel pour assurer la continuité et la pertinence des interventions (Jackson *et al.*, 2009 ; Shepley et Grisham-Brown, 2019). En effet, Jackson *et al.* (2009) suggèrent que la collaboration avec les membres de la famille évite la duplication des services et permet de les considérer comme des partenaires égaux et contributeurs auprès de l'équipe œuvrant avec leur enfant. En ce sens, cela permet de travailler en collaboration afin de recueillir et donner les informations au même endroit, limitant les biais de communication possibles. L'implication des parents est essentielle pour assurer une cohérence dans les interventions. Toutefois, Shepley et Grisham-Brown (2019) soulignent qu'il peut être difficile d'engager les parents de manière continue et proactive lors de pratiques collaboratives. En effet, Wackerie-Hollman *et al.* (2021) mentionnent que parfois la famille peut subir une pression à comprendre les différentes attentes du milieu, les rôles des différents partenaires, ce qui les amène à ne plus collaborer. Ces mêmes auteurs, Wackerie-Hollman *et al.* (2021), soulignent l'importance de positionner les aidants (personnel éducateur) et les familles comme partie intégrante dès la mise en œuvre du modèle pour assurer

un engagement actif de ces acteurs et ainsi aider les familles à mieux intégrer et comprendre les rôles de chacun.

Les ressources financières

Différents auteurs de cette recension (Jackson *et al.*, 2009 ; Shepley et Grisham-Brown, 2019 ; Wackerie-Hollman *et al.*, 2021) relèvent que les ressources financières sont un facteur déterminant pour le succès de l'implantation de modèles d'intervention. En effet, des fonds doivent être utilisés pour la formation continue du personnel afin d'assurer une mise à jour des interventions et maintenir l'efficacité et la qualité des services offerts dans le milieu de la petite enfance (Jackson *et al.*, 2009 ; Shepley et Grisham-Brown, 2019 ; Wackerie-Hollman *et al.*, 2021). Ces mêmes auteurs (Jackson *et al.*, 2009 ; Shepley et Grisham-Brown, 2019 ; Wackerie-Hollman *et al.*, 2021) dénotent que l'absence de financement adéquat peut nuire à l'efficacité des interventions et à la continuité dans le temps des pratiques collaboratives.

Jackson *et al.* (2009) mentionnent qu'il faut un soutien à long terme nécessitant des ressources pour que les programmes se maintiennent dans le temps, après la phase d'implantation dans les milieux de garde. Ces auteurs (Jackson *et al.*, 2009) conseillent de donner la priorité aux ressources financières pour la formation continue ainsi que pour l'évaluation de l'efficacité des interventions réalisées. Sans un financement stable ou en cas d'absence de fonds, les efforts d'implantation peuvent être de courte durée et manquer d'efficacité à long terme (Jackson *et al.*, 2009 ; Shepley et Grisham-Brown, 2019).

Shepley et Grisham-Brown (2019) soutiennent qu'un financement insuffisant dans les milieux de la petite enfance réduit l'offre de formations auprès du personnel éducatif. Selon ces auteurs, ce manque de formation peut mettre une pression supplémentaire sur les personnels éducatifs, ce qui peut entraîner plus de difficultés à bien accompagner les enfants. En conséquence, la qualité de l'accompagnement et du soutien auprès des enfants risque d'être affectée (Shepley et Grisham-Brown, 2019). Wackerie-Hollman *et al.* (2021) ajoutent qu'un milieu de garde disposant de financement adéquat peut mieux soutenir la formation des

éducateurs, les équipements nécessaires et la mise en place de stratégies d'interventions adaptées aux besoins des enfants. D'un autre côté, ces mêmes auteurs (Wackerie-Hollman *et al.*, 2021) dénotent que dans les contextes à faible ressource financière, l'implantation d'un modèle d'intervention peut être limitée par un manque de personnel qualifié et d'outils pédagogiques. Pour surmonter cette difficulté, Shepley et Grisham-Brown (2019) suggèrent de formaliser des partenariats financiers avec des organismes externes afin d'enrichir les ressources financières et d'assurer le succès de l'implantation du modèle. Dans la même perspective, Wackerie-Hollman *et al.* (2021) soulignent l'importance d'utiliser les ressources de la communauté pour générer des revenus supplémentaires, soit en développant des partenariats externes supplémentaires. Les collaborations externes favorisent les sources de financement et de soutien. De plus, ces auteurs (Wackerie-Hollman *et al.*, 2021) mentionnent que d'utiliser les ressources de la communauté peut contribuer à diminuer les coûts pour la formation continue. Cela se réalise en consolidant l'échange entre les secteurs éducatifs, en particulier ceux liés à la petite enfance et les organismes communautaires. En favorisant la collaboration inter milieux, il devient possible de mettre en place des actions communes en vue d'un objectif partagé. Cela favorise également le partage des ressources et la création de projets collaboratifs pour les différents secteurs d'activités.

Discussion

L'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RAI) en milieu de garde, visant à répondre aux besoins développementaux des enfants de 0 à 5 ans, est un sujet qui suscite de plus en plus d'intérêt dans le domaine de l'éducation et de la petite enfance. De nombreuses recherches ont exploré les différents aspects de ce modèle (Division for Early Childhood, 2021; Wackerie-Hollman *et al.*, 2021), notamment les défis rencontrés pour son adoption dans les milieux éducatifs (Desrochers *et al.*, 2015; Pierce et Burns, 2013; Shepley et Grisham-Brown, 2019 ; Wackerie-Hollman *et al.*, 2021). Cependant, très peu d'études traitent des conditions pour une mise en œuvre optimale du modèle RAI à la petite enfance. Dans ce sens, cet essai vise essentiellement à présenter les recherches existantes concernant l'implantation du modèle RAI en milieu de garde, tout en soulevant certains défis, certaines opportunités et en proposant des recommandations pour en améliorer l'application du modèle. D'ailleurs, Franks et Schroeder (2013) mentionnent l'importance de se questionner sur les pratiques d'implantation, soulignant que les échanges entre les chercheurs et les praticiens sont déterminants et incontournables pour optimiser les résultats éducatifs et ajuster les stratégies aux besoins de ceux-ci. Selon Atkins *et al.* (2017), il est crucial de comprendre les facteurs contextuels et comportementaux influençant l'implantation afin de développer des stratégies appropriées qui répondent à ces défis contemporains. Les résultats présentés dans cet essai illustrent que de nombreux facteurs peuvent avoir un impact sur l'implantation du modèle RAI en milieu de garde. Parmi ces facteurs, la formation continue du personnel professionnel éducatif, la collaboration entre les intervenants et les partenaires ainsi que la gestion des ressources financières sont relevées dans la présente recension. Ces résultats sont discutés dans cette section, tout comme les recommandations pour de futures recherches traitant du sujet.

Les défis d'implantation du modèle RAI en petite enfance

Ressources financières

Un des principaux défis identifiés dans cette recension est l'insuffisance des ressources financières, ce qui limite la flexibilité et l'adaptation du modèle (Jackson *et al.*, 2009 ; Shepley et Grisham-Brown, 2019 ; Wackerie-Hollman *et al.*, 2021). Ce manque de financement compromet

les conditions organisationnelles nécessaires à l'implantation et à la viabilité des modèles, comme l'ont souligné Durlak (2015) et Franks et Schroeder (2013). Un financement inadéquat empêche la formation continue et le soutien nécessaire au personnel, affectant ainsi la qualité des interventions en petite enfance (Atkins *et al.*, 2017; Ntumi, 2016). Les ressources financières sont essentielles pour garantir l'efficacité des interventions, notamment pour la mise en place d'outils pédagogiques permettant une évaluation régulière et précise des progrès des enfants (Shepley et Grisham-Brown, 2019). En l'absence de ces ressources, il devient difficile d'ajuster les interventions selon les besoins des enfants, comme l'indiquent Fuchs et Fuchs (2006), Guay et Gagnon (2020) et Metz *et al.* (2013). Pour leur part, Wackerie-Hollman *et al.* (2021) soulignent que des financements suffisants sont nécessaires non seulement pour l'implantation, mais aussi pour la durabilité des programmes en éducation préscolaire. Un manque de financement empêche l'acquisition de formations continues, ce qui limite la capacité du personnel éducatif à se tenir informé des nouvelles recherches en développement de l'enfant (Durlak et DuPre, 2008; Franks et Schroeder, 2013 ; Guay et Gagnon, 2020 ; Jackson *et al.*, 2009 ; Metz *et al.*, 2013). Par conséquent, sans investissement à long terme, les interventions risquent d'être interrompues, réduisant leur impact réel. En ce sens, le soutien financier est un levier structurel fondamental qui conditionne l'ensemble des autres facteurs d'implantation.

Développement professionnel

Les résultats de cet essai ont montré que le développement professionnel du personnel éducateur joue un rôle important dans la mise en œuvre du modèle RAI (Greenwood *et al.*, 2013; Lieberman-Betz *et al.*, 2013; Murawski et Hughes, 2009 ; Pierce et Burns, 2013; Shepley et Grisham-Brown, 2019). En effet, des programmes de formation continue et un accès à des ressources pédagogiques permettent aux professionnels d'acquérir les compétences nécessaires pour identifier et intervenir efficacement auprès des enfants à risque (Ministère de l'Éducation, 2025). Ces formations peuvent être offertes par le ministère de l'Éducation, des centres de formation spécialisés, des universités et les instituts de recherche ou encore des organismes privés de formation continue (Association des éducatrices et éducateurs spécialisées du Québec, 2020; Ministère de l'Éducation, 2025).

La formation continue, en garantissant des interventions de qualité en éducation préscolaire, se lie directement aux fondements du modèle RAI. En effet, selon ce modèle, le personnel éducateur doit développer des compétences spécifiques pour répondre efficacement aux besoins des enfants, notamment ceux à risque (Desrochers *et al.*, 2015 ; Division for Early Childhood, 2021). L'importance d'une réponse éducative précoce et ciblée est au cœur du modèle RAI (Desrochers *et al.*, 2015); c'est ici que la formation continue joue un rôle central. Elle permet au personnel éducateur de mieux comprendre les besoins des enfants et d'adopter des stratégies d'intervention plus adaptées, renforçant ainsi l'efficacité du modèle RAI. À ce sujet, une étude menée par Gilliam (2005) montre que des éducateurs formés spécifiquement sur des modèles théoriques d'intervention similaires au RAI ont observé une amélioration considérable dans leur capacité à identifier et à intervenir auprès des enfants présentant des besoins.

En ce sens, la préparation et de la formation du personnel éducateur constituent des conditions essentielles à la réussite de l'implantation du modèle RAI. Ces facteurs sont largement reconnus dans la littérature en science de l'implantation, notamment par Franks et Schroeder (2013), bien qu'ils ne portent pas spécifiquement sur ce modèle. Ces formations continues contribuent à l'amélioration des pratiques éducatives permettant de soutenir le développement des enfants selon leurs besoins spécifiques. De plus, l'engagement des administrateurs des milieux de la petite enfance, du personnel éducateur et des familles est essentiel pour garantir que les objectifs de la formation continue soient bien compris et soutenus à tous les niveaux (Boily *et al.*, 2023; Franks et Schroeder, 2013; Metz *et al.*, 2013).

Collaboration entre les intervenants

Certaines études de cet essai mettent en lumière que l'implantation de nouvelles pratiques collaboratives peut rencontrer des résistances, notamment de la part du personnel éducatif, qui peut se sentir perturbé par des changements dans leurs habitudes de travail (Lieberman-Betz *et al.*, 2013; Jackson *et al.*, 2009). Ces résistances sont généralement attribuables à des habitudes profondément enracinées ou à un appui insuffisant au sein de l'organisation. Il est indispensable de bien comprendre ces résistances pour les surmonter et garantir une transition réussie vers de

nouvelles pratiques. Les établissements doivent fournir un soutien adéquat (formation, ressources, temps, accompagnement) afin de favoriser l'adhésion du personnel éducatif et la mise en œuvre réussie des nouvelles pratiques. Dans le contexte de l'implantation du modèle RAI, la collaboration entre les différents acteurs, tels que les éducateurs, les familles et les autres professionnels de la santé est essentielle (Murawski et Hughes, 2009; Shepley et Grisham-Brown, 2019). Cette importance de la collaboration rejoint les conclusions de Bricker *et al.* (2020) ainsi que Durlak (2015), qui, même si leurs travaux ne portent pas directement sur le RAI, identifient la collaboration intersectorielle comme un facteur majeur de succès dans la mise en œuvre de programmes de prévention. Cependant, Durlak (2015) met davantage l'accent sur une collaboration élargie au-delà du cadre scolaire, tandis que les études issues du corpus tendent à focaliser leur attention sur l'équipe-école. Ce contraste suggère que le modèle RAI pourrait gagner à intégrer davantage la dimension intersectorielle, élargissant ainsi son champ d'action.

Par ailleurs, le cadre conceptuel de l'implantation du modèle repose sur l'ajustement des interventions aux besoins individuels des enfants, tout en tenant compte des contextes variés (éducatif, familial, social) (Boily *et al.*, 2023; Jackson *et al.*, 2009). Cette souplesse est essentielle pour favoriser cette approche spécifiquement chez l'enfant, car ces multiples facteurs (individuels, familiaux, sociaux et culturels) influencent grandement le développement. La collaboration interprofessionnelle joue un rôle crucial dans ce processus en fournissant des informations sur l'évolution des besoins de l'enfant dans ses différents contextes. Ces informations sont cruciales pour ajuster les interventions de manière continue et flexible (Boily *et al.*, 2023 ; Fox *et al.*, 2009 ; Metz *et al.*, 2013). Ainsi, la dynamique collaborative permet non seulement d'assurer la cohérence des stratégies, mais aussi de garantir que les interventions sont pertinentes et adaptées aux besoins changeants de l'enfant (Boily *et al.*, 2023 ; Desrochers *et al.*, 2015; Durlak et DuPre, 2008 ; Fox *et al.*, 2009; Jackson *et al.*, 2009). Ce principe est incarné par des initiatives comme le programme *CAP sur la prévention... En route vers la RAI* du Centre de Services Scolaires de Montréal (CSSDM, 2025), où la collaboration entre tous les acteurs de l'équipe-école (direction, enseignants, orthopédagogues, orthophonistes, conseiller pédagogique, etc.) est indispensable pour réussir l'implantation du modèle RAI, du préscolaire jusqu'au

premier cycle. Cette vision contribue à optimiser les résultats des interventions efficaces tout en assurant de la conformité dans les divers milieux où l'enfant évolue.

Les retombées pour la psychoéducation

La mise en œuvre du modèle RAI en milieu de garde, à la lumière de la science de l'implantation, présente des retombées significatives pour la psychoéducation. D'une part, elle permet de mieux comprendre comment les approches centrées sur les besoins développementaux des enfants de 0 à 5 ans peuvent être intégrées de manière durable et efficace dans les contextes qui touchent la petite enfance (milieu de garde et milieu préscolaire). En identifiant les facteurs facilitants et les obstacles à l'implantation du modèle RAI, les psychoéducateurs peuvent jouer un rôle clé dans l'accompagnement des milieux impliqués auprès des jeunes enfants, en soutenant l'adaptation des pratiques professionnelles, la formation continue du personnel éducateur et la mobilisation des acteurs-clés pouvant graviter auprès de l'enfant. Ce rôle s'inscrit directement dans les responsabilités professionnelles définies par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ, 2018), notamment en ce qui concerne la mise en place de programmes d'intervention et d'évaluation de leur efficacité. D'autre part, ce travail contribue à enrichir le rôle du psychoéducateur dans les contextes de prévention précoce, en positionnant l'intervention en petite enfance comme un levier de changement durable. Ainsi, la perspective de la science de l'implantation permet de renforcer l'efficacité des interventions psychoéducatives en s'assurant qu'elles sont non seulement basées sur des données probantes, mais également adaptées au contexte réel de la réalité du terrain (Division for Early Childhood, 2021 ; Durlak, 2015).

Les limites de la présente recension

Cette recension présente certaines limites. Tout d'abord, les recherches sur l'application du modèle RAI en petite enfance sont encore assez rares, ce qui limite le nombre d'études disponibles pour l'analyse. De plus, la plupart des recherches se concentrent sur une seule problématique (par exemple, le développement des compétences sociales des enfants, des compétences langagières spécifiques), ce qui empêche une vision plus large du modèle RAI dans

différents contextes ou pour d'autres enjeux. En outre, les études existantes sont souvent basées sur des échantillons restreints ou des cas spécifiques (par exemple, le milieu scolaire), ce qui rend difficile de généraliser les résultats à des populations plus diverses. Malgré ces limites, ces recherches jettent néanmoins les bases d'une réflexion pour le développement futur du modèle RAI dans divers contextes.

Les avenues pour les recherches futures

Les recherches futures pourraient se concentrer sur plusieurs avenues afin d'approfondir la compréhension et l'efficacité du modèle RAI en petite enfance. Tout d'abord, des études empiriques longitudinales seraient nécessaires pour évaluer l'impact à long terme de l'implantation du modèle RAI sur les enfants, les familles et les professionnels de la petite enfance. Ces recherches devraient également inclure une plus grande diversité de contextes éducatifs, afin d'examiner la transférabilité du modèle à travers différents systèmes éducatifs et environnements culturels. Il serait également pertinent d'explorer davantage les conditions d'implantation de ce modèle, de même que l'effet des ressources financières et humaines sur l'efficacité du modèle, en identifiant les facteurs clés qui facilitent ou entravent son succès. Une autre avenue importante serait d'étudier la manière dont les familles peuvent être mieux intégrées dans le processus, notamment par le biais de partenariats plus solides entre éducateurs et parents. Enfin, une analyse approfondie des outils d'évaluation utilisés dans le cadre du modèle RAI pourrait aider à mieux comprendre leur pertinence et leur adaptation aux besoins spécifiques des enfants. Ces recherches pourraient également fournir des pistes pour affiner les pratiques pédagogiques et optimiser l'implantation du modèle RAI dans différents contextes.

Conclusion

En conclusion, l'implantation du modèle RAI en petite enfance offre un potentiel important pour améliorer les interventions éducatives en répondant aux besoins individuels des enfants. Toutefois, des défis subsistent, notamment la disponibilité des ressources financières et humaines, essentielles à la mise en œuvre et à la durabilité du modèle. De plus, la diversité des contextes éducatifs et l'implication des familles sont des facteurs clés pour assurer son succès. Bien que la littérature soit prometteuse, elle reste limitée. Des recherches supplémentaires, notamment longitudinales et dans des contextes variés, sont nécessaires pour mieux comprendre l'impact du modèle et identifier les meilleures pratiques auprès de la petite enfance. Cet essai met en lumière les enjeux de l'implantation du modèle RAI en petite enfance et offre des pistes pour enrichir les pratiques professionnelles en psychoéducation, en soulignant l'importance de l'adaptation des interventions et de l'implication des familles.

Références

- Association des éducatrices et éducateurs spécialisés du Québec (AEESQ). (2020). *Politique 2020-02-ES : Formation continue pour les membres « éducateur spécialisé » ou « special care counsellor » au sein de l'Association des éducatrices et éducateurs spécialisés du Québec.*
[https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYkUKqkUKNkTgn3ok733k7c/asset/files/Politique-sur-la-formation-continue\(1\).pdf](https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYkUKqkUKNkTgn3ok733k7c/asset/files/Politique-sur-la-formation-continue(1).pdf)
- Atkins, L., Francis, J., Islam, R., O'Connor, D., Patey, A., Ivers, N. et Michie, S. (2017). A guide to using the theoretical domains framework of behaviour change to investigate implementation problems. *Implementation Science*, 12(77), 1-18.
<https://doi.org/10.1186/s13012-017-0605-9>
- Belleau, P., Poirier, M. et Goulet, A. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Direction générale des politiques et le Ministère de la famille.
- Boily, É., Ouellet, C. et Thériault, P. (2023). Les conditions favorables à la collaboration entre enseignantes et orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RàI) au premier cycle du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 628–661. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6027>
- Bricker, D. D., Felimban, H. S., Lin, F. Y., Stegenga, S. M., et Storie, S. O. (2020). A Proposed Framework for Enhancing Collaboration in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(4), 240-252.
<https://doi.org/10.1177/0271121419890683>
- Brillante, P., Chen, J. J., Cuevas, S., Dundorf, C., Hoffman, E. B., Meier, D. R., Mindes, G. et Roy, L. R. (dir.). (2023). *Casebook: Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. NAEYC. ISBN 978-1-952331-12-1
- Centre de Services Scolaires De Montréal (CSSDM). (2025). *Infos générales – CAP sur la prévention... En route vers la RAI*. Centre de services scolaire de la montagne.
<https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/capsurlaprevention/infos/>
- Dagenais, F. et Hotte, J.-P. (2019). *Rapport préliminaire du comité-conseil : Agir pour que chaque tout-petit développe son plein potentiel*. Montréal, Québec.
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2015). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. *Revue de l'éducation*, 209-314. <https://doi.org/10.17118/11143/10274>

Division for Early Childhood. (2021). *New Position Statement : Multitiered System of Support Framework in Early Childhood*. Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children. <https://www.dec-sped.org/single-post/new-position-statement-multitiered-system-of-support-framework-in-early-childhood>

Durlak, J. A. (2015). Studying program implementation is not easy but it is essential. *Preventive Science*, 16(8), 1123-1127. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0606>

Durlak, J. A. et DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

Durrance, S. (2023). Implementing MTSS in secondary schools: Challenges and strategies. *Comprehensive Center Network: Region*, 6.

Fox, L., Carta, J., Strain, P., Dunlap, G. et Hemmeter, M.L. (2009). *Response to Intervention and the pyramid model*. Tampa, FL : University of South Florida, Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children. <https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED577843&site=ehost-live>

Franks, R. et Schroeder, J. (2013). Implementation science: What do we know and where do we go from here? Dans T. Halle et I. Martinez-Beck (dir.), *Applying implementation science in early childhood programs and systems*, 5-19. Paul H. Brookes Publishing

Fuchs, L. S. et Fuchs, D. (2006). A framework for building capacity for responsiveness to intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 621-626. <http://www.nasponline.org/publications/spr/index.aspx?vol=35&issue=4>

Gilliam, W. S. (2005). *Prekindergarteners left behind: Expulsion rates in state prekindergarten systems*. Yale University Child Study Center. <http://www.hartfordinfo.org/issues/wsd/education/nationalprekexpulsionpaper.pdf>

Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance*. Institut de la statistique du Québec, 2, 212.

Gouvernement du Québec. (2023a). *Développement des enfants : Développement global de l'enfant*. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/developpement-des-enfants/developpement-global-enfant>

Gouvernement du Québec. (2023b). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire. Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. ISBN : 978-2-550-95854-3

Gouvernement du Québec. (2024). *Statistiques sur le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance : Portrait du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/napperon-explicatif-SGEE.pdf

Gouvernement du Québec. (2025a). *Maternelle 4 ans*.
<https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/maternelle>

Gouvernement du Québec. (2025b). *Types de services de garde au Québec*.
<https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/garderies-et-services-de-garde/types-services-garde>

Grant, M. J. et Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

Greenwood, C., Carta, J., Atwater, J., Goldstein, H., Kaminski, R. et McConnell, S. (2013). *Is a Response to Intervention (RTI) approach to preschool language and early literacy instruction needed?*. *Topics in Early Childhood Special Education*. 33(1). 48-64.
10.1177/0271121412455438

Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2020). Récits de la mise en œuvre de modèles de réponse à l'intervention inspirée d'un modèle d'accompagnement systémique du développement pédagogique et organisationnel. *Enfance en difficulté*, 7, 153–173.
<https://doi.org/10.7202/1070387ar>

Jackson, S., Pretti-Frontczak, K., Harjusola-Webb, S., Grisham-Brown, J. et Romani, J. M. (2009). Response to Intervention: Implications for Early Childhood Professionals. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(4), 424-434.
[http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0027\)](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0027))

Joly, J., Touchette, L et Pauzé, R. (2009). Chapitre 6 : Les dimensions formative et sommative de l'évaluation d'implantation d'un programme : Une combinaison des perspectives objective et subjective en lien avec les modèles d'évaluation basés sur la théorie des programmes. Dans M. Alain et D. Dessurault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (1^e éd., vol. 1, p. 117-145). Presses de l'université du Québec.

Lemire, C., Dionne, C. et Myre-Bisaillon, J. (2022). Défis et facilitateurs lors de l'implantation de pratiques d'intervention naturalistes pour soutenir le développement de la littératie en milieu de garde éducatif à l'enfance. *Language and Literacy / Langue et littératie*, 24(2), 1–24. <https://doi.org/10.20360/langandlit29580>

- Lieberman-Betz, R. G., Vail, C. O. et Chai, Z. (2013). Examining response to intervention using a framework of best practice from early childhood special education. *Exceptionality*, 21(1), 51-67.
<https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ994718&site=ehost-live>
- McDonnell, J. et Hardman, M. L. (2010). *Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities*. Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781452275024>
- Metz, A., Halle, T., Bartley, L. et Blasberg, A. (2013). The key components of successful implementation. Dans T. Halle, A. Metz et I. Martinez-Beck (dirs.), *Applying implementation science in early childhood programs and systems* (1^{re} éd., p.21-42). Paul H. Brookes Publishing Company.
- Ministère de l'Éducation. (2024). *Tableau de bord de l'éducation : élèves*.
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiODMzYTQyYTctNTc5YS00YjJmLWEzMWQtYjhjOGUzYTM1MWFmIwidCI6IjJjZThmYzE4LWE1YjAtNDhlYy05MjAwLTI4N2E4OTA2ODkwNCJ9>
- Ministère de l'Éducation. (2025). *Formation continue*.
<https://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/formation-continue>
- Ministère de la Famille. (2025). *Guide explicatif – Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance en installation (groupes d'enfants de 0 à 5 ans)*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/Guide-explicatif-qualite-educative.pdf
- Ministère de la Famille, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] et du Ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS]. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*. (p.29). ISBN : 978-2-550-70343-3
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Murawski, W. W. et Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-Teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267–277.
<https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277>

Ntumi, S. (2016). Challenges pre-school teachers face in the implementation of the early childhood curriculum in the Cape Coast Metropolis. *Journal of Education and Practice*, 7(1), 54-62.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/04/Rf-de-competences-Version-adopte-par-le-CA-duconseil-17-mai-2018-1.pdf>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.... Moher, D. (2021). The prisma 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *PLOS Medicine*, 18(3), 1003583. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>

Pierce, C. D. et Bruns, D. A. (2013). Aligning components of recognition and response and response to intervention to improve transition to primary school. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 347-354. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0572-3>

Polirstok, S. et Hogan, J. A. (2024). Implementation of RtI as a Part of Multi-Tiered Systems of Support: What Teachers, Administrators, and Teacher Educators Need to Know. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*, 16(2), 5-21. <https://doi.org/10.14305/jn.19440413.2024.16.2.05>

Shepley, C. et Grisham-Brown, J. (2019). Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 296-308. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.004>

VanDerHeyden, A. M. et Snyder, P. (2006). Integrating frameworks from early childhood intervention and school psychology to accelerate growth for all young children. *School Psychology Review*, 35(4), 519-534. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087959>

Wackerie-Hollman, A., Spencer, T. D., Artman-Meeker, K., Kelley, E. S., Durán, L. et Foster, M. E. (2021). Multi-tiered system of supports in early childhood: Identifying gaps, considerations for application, and solutions. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 201-212. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.010>