

Table des matières

Remerciements	6
Introduction	7
Contexte théorique	8
L'intervention précoce	9
Les outils d'évaluation dits conventionnels du développement de l'enfant	10
Limitations.	11
Évaluation authentique.....	12
Mesure basée sur un curriculum.....	13
Assessment, Evaluation, and Programming System/ Évaluation, Intervention, Suivi (AEPS®/EIS; 2018)	14
Description de l'outil.....	14
Historique du programme de l'AEPS®/EIS.....	15
Historique de la traduction française du programme de l'AEPS®/EIS	18
Domaines du programme de l'AEPS®/EIS (2018).....	21
Motricité globale.	21
Motricité fine.....	23
Adaptatif.....	25
But de l'étude	27

Questions de recherche.....	27
Méthode.....	28
Participants.....	30
Évaluateurs.....	30
Préparation du matériel	31
Recrutement des enfants.....	31
Scénarios d'activités.....	32
Réalisation des vidéos	33
Séquences vidéo	33
Détermination des cotations de référence.....	34
Instrument de mesure	35
Déroulement	36
Analyse des données	39
Résultats	40
Discussion	47
Conclusion.....	53
Références	57
Appendice A Certificat éthique	64
Appendice B Lettre d'information (Évaluateurs).....	66

Appendice C Formulaire de consentement (Évaluateurs)	70
Appendice D Invitation à participer au projet de recherche : Fidélité interjuges des différents domaines de la troisième édition du programme de l'AEPS®/EIS	72
Appendice E Lettre d'information aux parents	75
Appendice F Formulaire de consentement (Enfants)	81
Appendice G Scénario d'activités	84
Appendice H Présentation du programme de l'AEPS®/EIS.....	110
Appendice I Protocole d'évaluation	123
Appendice J Protocole « exercice pratique	144
Appendice K Tableau d'indice de distance du domaine de la motricité globale.....	152
Appendice L Tableau des indice de distance du domaine de la motricité fine.....	155
Appendice M Tableau des indice de distance du domaine adaptatif.....	158

Liste des tableaux

Tableau

1 Niveaux et buts couverts par le domaine de motricité globale	23
2 Niveaux et buts couverts par le domaine de la motricité fine	25
3 Niveaux et buts couverts par le domaine adaptatif	26
4 Nombre d'années d'expérience des évaluateurs	31
5 Degré d'accord pour la totalité des items de chaque évaluateur avec la cotation de référence pour le domaine de la motricité globale	42
6 Degré d'accord pour la totalité des items de chaque évaluateur avec la cotation de référence pour le domaine de la motricité fine.....	43
7 Degré d'accord pour la totalité des items de chaque évaluateur avec la cotation de référence pour le domaine adaptatif.....	44

Remerciements

Ce projet de recherche est l'aboutissement de longues heures parsemées de montagnes russes. C'est pourquoi je tiens sincèrement à remercier ma directrice, Mme Carmen Dionne, professeure-chercheuse au Département de psychoéducation de l'UQTR pour son accompagnement, sa disponibilité et son immense soutien. Elle a su rallumer ma flamme lors des moments plus difficiles. Je suis également très reconnaissante envers mon codirecteur, Michel Rousseau, professeur-chercheur au Département de psychoéducation de l'UQTR, pour ses précieux conseils.

Je souhaite souligner ma gratitude aux participants pour leur implication et leur générosité. Leur apport a grandement contribué à la réalisation de ce projet.

Un remerciement bien spécial aux Justiciers du papier scientifique, ces deux amis qui ont partagé de longues heures à mes côtés. Votre présence a grandement allégé ces moments souvent très laborieux.

Pour conclure, j'aimerais remercier ma famille et mes amis pour leur compréhension, leur écoute et surtout pour leurs nombreux encouragements tout au long de ce projet.

Introduction

Dès la naissance, tous les enfants devraient bénéficier d'un environnement favorisant leur développement optimal. La petite enfance est une période cruciale pour développer leurs compétences dans l'ensemble des sphères de développement (Bellows, Davies, Courtney, Gavin, Johnson et Boles, 2017; Chang et Gu, 2018). L'enfant tire profit de ses expériences vécues en interaction avec son entourage et son milieu (Ministère de la famille, 2014). Le développement de ses pensées et de ses intentions découle de ses relations, et notamment de la capacité des parents à prodiguer des soins attentionnés et à répondre adéquatement à ses besoins (Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement [FQCRDITED], 2015). Bigras, Lemay et Tremblay (2012) ont identifié plusieurs facteurs personnels, familiaux ou interpersonnels et environnementaux contribuant à la qualité du développement de l'enfant. Les compétences et les habiletés acquises ont un impact réel sur la façon dont celui-ci apprivoisera sa vie future (Ministère de la Famille, 2014; Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2013). D'ailleurs, Dinehard et Manfra (2013) soulignent l'incidence des retards liés à la petite enfance sur la réussite scolaire.

Des défis sont parfois rencontrés chez certains enfants. Par exemple, certains d'entre eux éprouvent de grandes difficultés à initier des interactions et à communiquer aisément leurs besoins. La subtilité dans les demandes de l'enfant peut limiter la compréhension des parents et réduit, par le fait même, les habiletés pouvant être apprises naturellement (FQCRDITED, 2015). Ainsi, des retards développementaux peuvent en découler. Un retard global de développement réfère « aux

enfants de moins de cinq ans qui n'évoluent pas selon les stades de développement attendus, et ce, dans plusieurs domaines du fonctionnement » (American Psychiatric Association, 2015). Les enfants sont identifiés par ce diagnostic en raison de leur jeune âge (Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble envahissant du développement de la Mauricie et du Centre-du-Québec [CRDITED MCQ], 2015a). En effet, à cet âge, l'utilisation des outils standardisés pour l'évaluation intellectuelle est peu recommandée (CRDITED MCQ, 2015a). Ainsi, des interventions spécialisées destinées à ceux âgés de moins de cinq ans et présentant un retard de développement peuvent leur être offertes précocement (FQCRDITED, 2015).

L'intervention précoce est définie comme étant un processus continu d'offre de services axé sur les besoins de l'enfant et de la famille. Une démarche d'évaluation est nécessaire pour bien reconnaître les enfants pouvant bénéficier d'interventions spécialisées (Gao, 2008; Noh, 2005). Ces interventions permettent à ceux, présentant un risque de retard de développement ou ayant une incapacité, d'accroître leurs possibilités d'apprentissage dans leur milieu naturel (CRDITED MCQ, 2015a; Raver et Childress, 2015). L'utilisation d'un outil d'évaluation permet de soutenir les intervenants dans l'identification des compétences et des besoins de l'enfant (Gao, 2008; Noh, 2015; OPPQ, 2013). À partir des résultats, ils peuvent établir des objectifs d'intervention utiles et fonctionnels créant un impact significatif pour l'enfant (Bergeron, 2017; CRDITED MCQ, 2015a). Plusieurs auteurs (Bricker *et al.*, 2008; Gao, 2008; Noh, 2005) soulignent que cette démarche rassemble des informations pertinentes et nécessaires à la prise de décision tout en soutenant la mise en place de moyens d'intervention.

Bien qu'il existe plusieurs outils permettant d'évaluer le développement de l'enfant, rares sont ceux utilisant les événements quotidiens de la vie de l'enfant comme contexte d'évaluation. Rares sont également ceux dont les résultats obtenus peuvent être transformés en cibles d'intervention (Bagnato, Goins, Pretti-Frontczak et Neisworth, 2014; Bagnato, Neisworth, Pretti-Frontczak et Bagnato, 2010; Doyle, Harmon, Heckman et Tremblay, 2009; Lemire, Dionne et Mckinnon, 2015). Les outils d'évaluation du développement de l'enfant dit conventionnel déterminent un score normatif et sont utilisés par les professionnels dans le but d'émettre un diagnostic permettant d'apprécier le niveau de développement de l'enfant (Bagnato *et al.*, 2010; OPPQ, 2013). Ces outils présentent plusieurs limites tant sur le contenu que sur la procédure utilisée (Bagnato *et al.*, 2010; Lemire, Poitras et Dionne, sous presse; Macy, Bricker et Squires, 2005). Ils créent, par le fait même, des insatisfactions en lien avec leur utilité chez les professionnels œuvrant dans le domaine de l'intervention précoce (Bricker, Yovanoff, Capt et Allen, 2003; Lemire *et al.*, sous presse). Ce type d'évaluation est souvent réalisé par un professionnel inconnu de l'enfant, et ce, dans un contexte artificiel (Bagnato *et al.* 2010, de Sam Lazaro, 2017; Gao et Grisham-Brown, 2011). De plus, plusieurs auteurs (Bagnato *et al.*, 2010; Bagnato *et al.*, 2014; Lemire *et al.*, sous presse; Macy, Bagnato, Macy et Salaway, 2015) déplorent le fait que l'administration de ces outils, utilisant des protocoles stricts et standardisés, ne soit pas adaptée aux enfants présentant des difficultés développementales. En outre, les outils conventionnels pour l'évaluation du développement de l'enfant n'identifient pas les forces, les besoins et les défis rencontrés par ceux-ci dans ses routines et ses activités de tous les jours (Bagnato *et al.*, 2010). De plus, les résultats découlant de ces outils fournissent peu d'informations essentielles à l'élaboration d'un plan d'intervention et peuvent difficilement témoigner des progrès

de l'enfant (Bricker *et al.*, 2003; Grisham-Brown, Hallam et Brookshire, 2006). Afin de pallier à ces nombreuses limites, une approche alternative à celle de l'évaluation conventionnelle s'est développée et connue sous l'appellation d'évaluation authentique (Lemire et al., sous presse).

En ce sens, plusieurs auteurs (Bagnato *et al.*, 2010; Gao, 2008; Noh, 2005) promeuvent l'utilisation d'outils d'évaluation authentique qui se caractérisent notamment par une évaluation des habiletés fonctionnelles. Autrement dit, l'évaluation authentique permet d'observer les comportements de l'enfant à travers les activités de la vie quotidienne tout en mettant à contribution les personnes significatives. Les habiletés fonctionnelles de l'enfant sont recueillies dans son environnement naturel, et ce, à l'aide d'observations (Bagnato, McLean, Macy et Neisworth, 2011; De Sam Lazaro, 2017; Gao, 2008; Gao et Grisham-Brown, 2011). Ils précisent aussi que l'évaluation doit être reliée à un curriculum d'interventions. Dans le domaine de l'intervention précoce, le *curriculum-based measurement* est d'ailleurs le terme employé pour définir les outils permettant d'évaluer les compétences de l'enfant tout en se référant à des interventions associées à celles-ci (Gao, 2008; Gao et Grisham-Brown, 2011; Jones, 2008; Notari et Bricker, 1990). Ces outils permettent donc de guider les professionnels dans la planification d'interventions individualisées, adaptées aux besoins de l'enfant et de la famille, et ce, tout au long du processus clinique (Bagnato *et al.*, 2010).

L'Assessment, Evaluation, and Programming System (AEPS; Bricker, 2002) se révèle être un outil d'évaluation authentique et répond aux recommandations de *l'Individuals with disabilities education improvement act* (IDEA; Raver et Childress, 2015) sur l'évaluation en intervention

précoce. Il est un outil d'évaluation identifié parmi les meilleures pratiques évaluatives (Bagnato *et al.*, 2010; Bagnato *et al.*, 2014; Lemire, Dionne et McKinnon, 2014; Slentz, 2008). Le programme de *l'Assessment, Evaluation, and Programming System/Évaluation, Intervention et Suivi* (AEPS®/EIS) est d'ailleurs une adaptation française de cet outil (Bricker, 2006; Bricker, 2008a; Bricker, 2008b). Il permet d'évaluer les habiletés fonctionnelles des enfants âgés de moins de six ans dans six domaines du développement. D'ailleurs, il comprend deux protocoles d'évaluation, un pour les enfants âgés de la naissance à trois ans et l'autre, pour ceux âgés de trois ans à six ans (Bricker, 2006). L'évaluation est réalisée dans un environnement familier de l'enfant, soit son domicile, son milieu de garde ou son milieu scolaire. Il propose également des buts et des objectifs d'intervention ainsi qu'un curriculum d'activités. Les activités proposées dans ce curriculum interviennent directement sur les habiletés ciblées et sont implantées dans les routines et les activités quotidiennes de l'enfant afin de favoriser la participation et l'apprentissage ainsi que la généralisation des nouveaux acquis (Division for Early Childhood [DEC], 2014). Les intervenants peuvent également faire le suivi des progrès de l'enfant tout au long de la mise en œuvre des interventions. Les perceptions des parents face aux compétences et aux besoins de leur enfant sont rapportées dans un questionnaire intitulé le rapport de la famille. Ainsi, dès le début de la démarche d'évaluation, les parents sont sollicités à participer et à s'impliquer favorisant ainsi leur engagement dans la prise de décision (Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement de la Mauricie et du Centre-du-Québec [CRDITED MCQ], 2015b; DEC, 2014).

Une nouvelle édition anglophone et francophone est en cours. Des changements importants ont été réalisés. La fusion des groupes d'âge est d'ailleurs l'une des modifications principales apportées dans l'élaboration de la nouvelle version. De plus, deux nouveaux domaines sont intégrés dans la nouvelle version, soit celui de la littératie et des mathématiques.

La validité et la fidélité sont des éléments primordiaux à considérer lors de la sélection d'outils d'évaluation (OPPQ, 2015). À ce jour, seules les qualités psychométriques des deux nouveaux domaines (Lemire *et al.*, 2015; Lemire *et al.*, 2014) et du domaine de la motricité fine (Bergeron, 2017) de la nouvelle édition du programme l'AEPS®/EIS (Bricker, 2016) sont documentées. De plus, depuis la réalisation de ces études, des changements ont été apportés au domaine de la motricité fine. Pour cette raison, il s'avère pertinent d'évaluer la fidélité interjuges de deux autres domaines, soit la motricité globale et le domaine adaptatif, tout en documentant davantage le domaine de la motricité fine. Cette étude vise plus précisément à évaluer le degré d'accord entre différents juges lors de la cotation de ces trois domaines de développement de la troisième édition du programme de l'AEPS®/EIS.

Contexte théorique

Afin de faciliter la lecture et de bien cerner la problématique de cette étude, différents concepts théoriques sont définis dans ce chapitre. Trois sections sont consacrées au contexte théorique. Tout d'abord, l'intervention précoce est présentée dans la première section et aborde les évaluations dites conventionnelles et authentiques ainsi que l'évaluation basée sur un curriculum. La deuxième section met l'accent sur le programme de l'AEPS®/EIS, la description de l'outil, l'historique de la version anglophone ainsi que francophone et la présentation des domaines de développement, notamment la motricité globale, la motricité fine et le domaine adaptatif. Finalement, la troisième section aborde le but de l'étude et les questions de recherche s'y rattachant.

L'intervention précoce

Dans le domaine de l'intervention précoce, il importe de favoriser l'accessibilité et la participation sociale des enfants dans un contexte inclusif (DEC, 2014). Tel que mentionné dans le guide de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2013), l'identification des enfants nécessitant une stimulation intensive doit survenir très tôt dans leur trajectoire développementale. L'intervention précoce comprend le dépistage, l'admissibilité à des services spécialisés, la mise en œuvre d'un programme d'intervention ainsi que l'évaluation des progrès de l'enfant (Noh, 2005). Il s'agit d'un processus flexible et continu favorisant la collaboration avec la famille (Bagnato *et al.*, 2010; DEC, 2014; Raver et Childress, 2015). Le dépistage permet de reconnaître les indices d'une atteinte possible d'un trouble non diagnostiqué (OPPQ, 2013). Cette étape permet de déterminer la nécessité d'une investigation plus approfondie de l'enfant (Noh,

2005). Par la suite, des informations supplémentaires peuvent être recueillies afin de vérifier son éligibilité à des services spécialisés en intervention précoce (Noh, 2005; OPPQ, 2013; Raver et Childress, 2015). L'élaboration d'un plan d'intervention considérant le portrait de l'enfant et la mise en œuvre de ce plan se réalise dans son contexte naturel (Gao, 2008; Noh, 2005). Un suivi des gains de l'enfant finalise le processus d'évaluation/intervention. En effet, de nombreux auteurs (Bagnato *et al.*, 2010; de Sam Lazaro, 2017; Gao, 2008; Gao et Grisham-Brown, 2011) soulignent l'importance d'évaluer et d'intervenir dans l'environnement naturel de l'enfant, et ce, en tenant compte des diversités culturelles. Sans compter que l'évaluation et l'intervention sont dites naturalistes lorsque celles-ci sont réalisées à travers les activités et les routines de la vie quotidienne. Raver et Childress (2015) précisent que les enfants apprennent mieux dans ce contexte puisqu'il offre des opportunités d'apprentissage idéales pour leur développement optimal. La collaboration et l'implication des parents sont au cœur du processus d'évaluation et d'intervention (OPPQ, 2013). Dans cette optique, l'ensemble des interventions proposées est élaboré de façon à encourager l'implication de la famille, c'est-à-dire qu'elles requièrent essentiellement leur participation, et ce, tout en tenant compte des intérêts, des besoins et des priorités de l'enfant et de la famille.

Les outils d'évaluation dits conventionnels du développement de l'enfant

Une évaluation dite conventionnelle du développement de l'enfant est définie, par Bagnato et al. (2010), comme l'administration d'un outil standardisé utilisant une procédure et un protocole structurés. L'évaluation a pour objectif d'identifier les enfants présentant des risques développementaux ou d'émettre un diagnostic et non d'illustrer les compétences fonctionnelles de ceux-ci. La nature, la gravité et le caractère, qu'ils soient temporaires ou persistants, sont

documentés et guident la mise en place de stratégies d'intervention (Lemire et al., sous presse, OPPQ, 2013).

Limitations. Les outils d'évaluation dits conventionnels présentent des limites en intervention précoce tant sur le contenu, la procédure et le processus (Bagnato *et al.*, 2010; Lemire *et al.*, sous presse). L'aspect fonctionnel dans les items de ces outils est questionné, car peu d'entre eux font référence aux compétences nécessaires pour faire face aux défis de la vie quotidienne. De plus, le nombre d'items est parfois insuffisant ce qui pénalise les enfants ayant un rythme plus lent (Macy et Bagnato, 2010; Lemire *et al.*, sous presse). Lemire *et al.* (sous presse) précisent qu'une sous-évaluation des habiletés peut en découler tout comme l'impression d'une stagnation du développement de l'enfant. Bagnato *et al.*, (2014) dénotent un manque de recherche sur la validité des outils, notamment sur leur capacité à orienter les interventions. Des insatisfactions sont également liées à l'absence ou au faible échantillon d'enfants présentant des incapacités dans les études (Lemire *et al.*, sous presse; Neisworth et Bagnato, 2004). Macy *et al.* (2015) rapportent qu'il existe peu d'outils standardisés couvrant l'ensemble des domaines du développement. Ainsi, le portrait de l'enfant risque d'être morcelé obligeant les évaluateurs à recourir à d'autres outils pour compléter le processus d'évaluation (Lemire *et al.*, sous presse). Une des critiques de ce type d'outil est liée au contexte artificiel lors de l'administration, mais aussi que la démarche soit réalisée par un évaluateur inconnu de l'enfant prédisposant peu l'enfant à témoigner ses compétences (Bagnato *et al.*, 2010; Gao et Grisham-Brown, 2011). Les enfants ayant recours à des moyens pour pallier à leurs particularités motrices, langagières ou émotionnelles présentent également un énorme défi lors de l'évaluation (de Sam Lazaro, 2017; Lemire *et al.*, sous presse; Macy *et al.*, 2015). Les

incapacités, la culture ou même les différences linguistiques ne sont pas prises en compte dans les évaluations dites conventionnelles (Bagnato, 2005; de Sam Lazaro, 2017; Macy *et al.*, 2015). En fait, le manque d'ajustement dans la procédure d'administration des outils oblige les intervenants à faire des modifications nuisant à l'interprétation des résultats normalisés (Lemire *et al.*, sous presse). Les protocoles stricts et structurés utilisés pour recueillir les données restreignent également l'enfant dans la manifestation de ses comportements, ses réelles compétences ne sont donc pas mises en lumière (Gao et Grisham-Brown, 2011). L'ignorance de la perception des parents dans le processus d'évaluation est aussi une critique soulignée par Bagnato *et al.* (2010). Bagnato *et al.* (2010) ajoutent que les informations recueillies par ce type d'outil reflètent très peu le portrait des enfants, notamment de ceux présentant un retard global du développement ou une incapacité.

Évaluation authentique

Plusieurs auteurs recommandent l'utilisation de l'évaluation authentique (Bagnato *et al.*, 2010; de Sam Lazaro, 2017). L'évaluation authentique est une démarche d'évaluation systématique permettant de documenter les apprentissages et le développement de l'enfant dans ses différents milieux de vie (Bagnato *et al.*, 2010; Grisham-Brown, Hallam et Pretty- Frontczak, 2008). Elle se caractérise par l'observation des comportements naturels de l'enfant, durant une période de temps, à travers les activités et les routines de la vie quotidienne (Bagnato *et al.*, 2010, Bagnato *et al.*, 2011, de San Lazaro, 2017). Différents moyens sont utilisés pour documenter les compétences fonctionnelles. L'observation directe, les interviews ou même les enregistrements vidéo ou audio sont d'ailleurs des moyens soutenant la démarche (Bagnato *et al.*, 2010,). Une préférence pour les

méthodes misant sur l'observation, utilisées par les outils authentiques, est rapportée par Keilty, LaRocco et Casell (2009). Dans ce type d'évaluation, les personnes significatives sont impliquées afin de faire valoir leurs connaissances de l'enfant afin de compléter son portrait. Ainsi, les informations recueillies dressent un portrait réel des forces et des besoins de l'enfant guidant les professionnels ou les intervenants dans l'élaboration d'un plan d'intervention individualisé (Bagnato *et al.*, 2010; Gao, 2008; Thurman et McGrath, 2008). L'évaluation est d'ailleurs liée à un curriculum d'interventions soutenant directement les défis de l'enfant (Gao, 2008). L'évaluation authentique a pour but de déterminer et d'orienter les objectifs d'intervention (Bagnato *et al.*, 2010; Gao, 2008; Noh 2005). L'évaluation authentique fait principalement référence à l'utilisation d'une mesure basée sur un curriculum (Lemire *et al.*, sous presse; de Sam Lazaro, 2017, Gao, 2008).

Mesure basée sur un curriculum

Dans la littérature, il existe une variété de termes associés aux mesures basées sur un curriculum. L'étude de Lemire *et al.* (sous presse) recense les différentes appellations utilisées : *curriculum based-assessment*, *naturalist assessment*, *performance assessment and portfolio*, *dynamic assessment*. Ce type d'outil a pour but de rassembler les performances individuelles de l'enfant à partir d'observations directes ou d'enregistrements afin de faciliter la prise de décision sur les interventions à privilégier (Jones, 2008). Les performances sont utilisées afin de mesurer les standards prédéterminés ou les critères se référant au développement de l'enfant (Bagnato, Neisworth et Capone, 1986). Les tests critériés sont d'ailleurs utilisés dans les mesures basées sur un curriculum et ceux-ci prennent assises sur une hiérarchie des habiletés en fonction des différents domaines de développement (Jones, 2008). Les mesures basées sur un curriculum sont élaborées

afin de faciliter le lien entre l'évaluation et la planification des interventions (Hallam, Grisham-Brown, Gao et Brookshire, 2007; Lemire *et al.*, sous presse; Meisels, Wen et Beachy-Quick, 2010). Autrement dit, l'outil d'évaluation est élaboré en tenant compte des prémisses du curriculum d'interventions (Notari et Bricker, 1990). Les données recueillies à travers l'évaluation mettent l'emphase sur les apprentissages et les habiletés fonctionnelles de l'enfant. En d'autres mots, les mesures basées sur un curriculum sont adaptées pour guider et soutenir les parents et les professionnels dans l'identification des compétences fonctionnelles de l'enfant et du niveau de soutien nécessaire pour planifier les buts pour l'élaboration du plan d'intervention (Gao, 2008; Gao et Grisham-Brown, 2011; Jones, 2008; Notari et Bricker, 1990). Il s'agit d'un outil aidant les praticiens à choisir les interventions à mettre en œuvre tout en incluant des instructions claires (Bagnato *et al.*, 2010).

Assessment, Evaluation, and Programming System/ Évaluation, Intervention, Suivi (AEPS®/EIS; 2018)

Description de l'outil

Destiné aux enfants âgés de la naissance à six ans, le programme de l'AEPS®/EIS est un instrument d'évaluation et d'intervention. Le programme est décrit comme une mesure basée sur un curriculum dans ce sens qu'il tient compte d'une hiérarchie d'habiletés organisées en fonction d'une séquence développementale (Bagnato *et al.*, 2010). De plus, les compétences de l'enfant sont

facilement identifiées puisque les habiletés évaluées dans le protocole sont micrograduées (Bagnato *et al.*, 2010). Contrairement aux outils dits conventionnels, cet outil ne permet pas d'identifier l'âge développemental de l'enfant. Il permet cependant de documenter la maîtrise des habiletés de l'enfant tant sur le plan fonctionnel qu'éducatif. En fait, l'évaluation permet de recueillir de l'information dans huit domaines du développement (Motricité globale; Motricité fine; Communication; Littératie; Mathématique; Social; Cognitif; Adaptatif). Respectant les recommandations de bonnes pratiques en intervention précoce, la passation se déroule dans un environnement familier de l'enfant, soit au domicile, dans le milieu de garde ou le milieu scolaire (DEC, 2014). Le matériel utilisé lors de l'évaluation se retrouve également dans le quotidien de l'enfant (Bricker *et al.*, 2003; Bagnato *et al.*, 2010). Ce programme soutient l'identification des buts et des objectifs d'intervention tout en considérant les besoins et les priorités de la famille. Plus précisément, l'outil assiste les intervenants et les familles dans le choix des cibles d'intervention lors de l'élaboration du plan d'intervention individualisé. En plus d'inclure un protocole d'évaluation, le programme de l'AEPS®/EIS comprend un curriculum proposant des interventions et chacune d'elle est reliée à une habileté évaluée préalablement. Les interventions suggérées sont implantées dans les activités amorcées par l'enfant, dans les routines quotidiennes de même que dans les activités planifiées favorisant ainsi l'acquisition, le maintien et la généralisation de nouveaux apprentissages (DEC, 2014; Raver et Childress). Cet outil offre également la possibilité aux intervenants de faire un suivi rigoureux de l'évolution de l'enfant.

Historique du programme de l'AEPS®/EIS

Depuis son apparition en 1980, le programme de l'AEPS®/EIS a connu plusieurs améliorations tant au niveau du contenu que dans l'organisation de l'outil (Bricker, 2006). Nommée *Adaptative Performance Instrument* (API), la première édition utilisable du programme est destinée aux enfants âgés de moins de deux ans. L'outil d'évaluation et d'intervention comprend un grand nombre d'items. Malgré leur pertinence, la réduction du nombre d'items est nécessaire pour diminuer la durée de passation de l'instrument. Des premières modifications telles que la reformulation des items sont d'ailleurs réalisées entre 1983 et 1984. La période d'âge est élargie également permettant ainsi d'utiliser l'outil jusqu'à l'âge de trois ans.

En 1984, le programme est rebaptisé et prend le nom de *Evaluation and Programming System : For Infants and Young Children* (EPS). Deux études évaluent les propriétés psychométriques de l'outil, plus précisément la fidélité interjuges et la stabilité temporelle de l'EPS (Bailey et Bricker, 1986; Bricker, Bailey et Slentz, 1990). La validité convergente avec le Gesell (Bailey et Bricker, 1986; Bricker *et al.*, 1990) et avec le Bailey Scale of Infant Development (Bricker *et al.*, 1990) est également documentée. De plus, la consistance interne des différents items de l'outil est évaluée (Bricker *et al.*, 1990). Quant à l'utilité de l'outil, les informations rapportées par les intervenants participant aux études de validation (Bailey et Bricker, 1986; Bricker *et al.*, 1990; Notari et Bricker, 1990) suggèrent que les données recueillies par l'outil sont pertinentes et utiles pour la sélection des cibles d'intervention. Des résultats encourageants découlent de ces études notamment sur son utilisation dans le cadre des services offerts aux jeunes enfants.

C'est en 1993 que l'outil est publié sous le nom de l'Assessment, Evaluation, and Programming System (AEPS) for Infants and Children. Cette version couvre seulement la période de la naissance à trois ans. L'élaboration du volume couvrant seulement la période de trois à six est alors réalisée. Dès sa publication, des études sont réalisées sur cette nouvelle version de l'outil permettant aux auteurs à le raffiner davantage (Hsia, 1993; Notari et Drinkwater, 1991; Pretti-Fontczak et Bricker, 2000). Donc, en 1996, deux autres volumes (3-4) sont publiés et intègrent la période d'âge de trois à six ans. Subséquemment, d'autres modifications sont apportées par l'équipe de Diane Bricker, de l'Université d'Oregon. À ce jour, le programme de l'AEPS® est grandement documenté dans la littérature, notamment en ce qui concerne les qualités psychométriques (Bricker *et al.*, 2003; Bricker *et al.*, 2008; Gao et Grisham-Brown, 2011; Grisham-Brown *et al.*, 2008; Macy *et al.*, 2005; Noh, 2005). Selon certaines études (Bricker *et al.*, 2008; Bricker *et al.*, 2003; Macy *et al.*, 2005), l'outil permet même de soutenir les décisions des professionnels sur l'admissibilité aux services en intervention précoce. En effet, lors de l'évaluation, à l'aide du protocole de l'AEPS®, Bricker *et al.* (2008) suggèrent que jusqu'à 12 % des enfants sont sous identifiés, c'est-à-dire que le retard de développement de ces derniers n'est pas détecté par l'outil et que de 9 à 30 % des enfants sont sur identifiés. Autrement dit, l'outil détecte un retard de développement alors que ces derniers n'en présentent pas (Bricker *et al.*, 2008). En ce qui concerne l'étude de Bricker *et al.* (2003), celle-ci révèle une sous-identification généralement faible (0 % à 8 %) et une sur-identification sur identifiés plutôt élevée (5 % à 25 %). Les résultats de la sensibilité quant à eux se situent entre 77 % et 100 % en fonction des différents intervalles d'âge (Bricker *et al.*, 2003) et ceux de la spécificité varient entre 70 % et 89 %. Macy *et al.* (2005) comparent les résultats liés à l'administration du protocole de l'AEPS®/EIS avec des

outils standardisés, soit avec la Battelle Developmental Inventory (BDI; Newborg, Stock, Wnek, Guidulbaldi et Svinicki, 1984), le Gesell (Knobloch, Stevens et Malone, 1987) et le Vineland (Sparrow, Balla et Cicchetti, 1984). Les résultats révèlent des corrélations positives avec les domaines de développement des trois outils (BDI : $r = 0,65$, $r^2 = 0,42$; Vineland : $r = 0,52$, $r^2 = 0,27$), mais les résultats du Gesell sont présentés par domaine de développement (motricité fine : $r = 0,57$, $r^2 = 0,32$; motricité globale : $r = 0,62$, $r^2 = 0,38$; adaptatif : $r = 0,42$, $r^2 = 0,17$; communication : $r = 0,57$, $r^2 = 0,32$; social : $r = 0,44$, $r^2 = 0,19$).

Historique de la traduction française du programme de l'AEPS®/EIS

L'aboutissement de la première version francophone du programme de l'AEPS®/EIS est le résultat de plusieurs années de travail (Bricker, 2006). Durant cette période, le cœur des travaux de traduction est réalisé conjointement avec l'équipe du Early Intervention Program. Suite à l'obtention d'une subvention de recherche du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, une première expérimentation de l'outil est réalisée dans la province de Québec. L'année suivante, la traduction et adaptation française de l'outil est publiée au Québec, sous la direction de Carmen Dionne en collaboration avec Charles-Albert Tavares et Christine Rivest. Le protocole d'évaluation a fait l'objet d'un processus de traduction à l'intérieur duquel deux spécialistes du développement de l'enfant et un traducteur ont individuellement traduit chacun des items. Une rencontre commune pour comparer les traductions a été réalisée et chacun des items a fait l'objet d'une discussion pour obtenir un consensus.

La formation du programme de l'AEPS®/EIS est alors offerte à plusieurs intervenants œuvrant dans différents Centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble envahissant du développement dans le cadre d'un projet de recherche, financé par le Fonds de recherche du Québec — Société et culture FRQ-SC (Dionne, Chatenoud, Moreau, Ouellet, Boutet et Rivest, 2011).

Des difficultés dans l'utilisation du programme de l'AEPS®/EIS sont soulevées par les participants de l'étude. L'un des défis majeurs est lié à l'organisation de l'outil puisque celui-ci contient deux périodes d'âge plutôt qu'une trajectoire continue (Dionne *et al.*, 2011). Cette constatation est partagée par plusieurs utilisateurs américains, ce qui a grandement influencé le groupe Early Intervention Management and Research Group (EMRG) dans l'élaboration de la nouvelle édition. Ces auteurs mettent également en lumière des avantages à l'utilisation du programme sur le plan clinique (Dionne *et al.*, 2011). Un portrait exhaustif des habiletés fonctionnelles de l'enfant et de ses besoins est d'ailleurs un point positif soulevé par les intervenants. L'ensemble du cycle clinique (évaluation-intervention-suivi) est aussi un avantage à l'outil assurant une rigueur à la démarche tout comme l'implication et la collaboration des parents. Une appréciation de la multitude de stratégies d'intervention proposées est également soulignée (Dionne *et al.*, 2011).

La troisième édition est actuellement en élaboration par le groupe Early Intervention Management and Research Group (EMRG). Le regroupement des groupes d'âge, à savoir un seul protocole d'évaluation de la naissance à 6 ans, est d'ailleurs l'une des modifications principales

apportées à la nouvelle version de l'AEPS®/EIS. De nouveaux items sont ajoutés aux nouveaux protocoles d'évaluation dont certains touchant l'aspect socioémotionnel (Dionne *et al.*, 2011). De plus, l'outil comprend deux domaines supplémentaires traitants de la littératie et des mathématiques. L'étude de Lemire *et al.* (2015) souligne la pertinence d'acquérir des habiletés liées à la littératie et aux mathématiques dès un jeune âge, notamment en raison des effets négatifs qui en découlent dans la vie adulte.

La nouvelle version francophone du programme de l'AEPS®/EIS a fait l'objet d'une étude sur les propriétés psychométriques pour les domaines de la littératie et de la numératie (mathématique) parallèlement aux travaux de traduction (Lemire *et al.*, 2014; Lemire *et al.*, 2015). Ces études documentent les mesures de validité et de fidélité des nouveaux domaines du programme de l'AEPS®/EIS (2016), soit avec une version expérimentale. En ce qui a trait à la fidélité, l'étude de Lemire *et al.* (2015) indiquent que le domaine de la littératie présente un excellent accord ($k_f = 0,87$) et que celui de la numératie (mathématique) est substantiel ($k_f = 0,73$). Le degré d'accord interjuges est également calculé pour deux groupes d'enfants, soit ceux ayant un développement atypique et ceux ayant un développement typique. Les résultats suggèrent des accords substantiels pour chacun des groupes (Lemire *et al.*, 2015). De plus, les buts intégrés dans les deux domaines ont également fait l'objet d'une analyse afin d'obtenir les degrés d'accord entre les évaluateurs (Lemire *et al.*, 2015). Ces résultats soutiennent l'amélioration de certains items des deux nouveaux domaines avant la publication de la nouvelle édition (Lemire *et al.*, 2015). Puis, la pertinence, la fonctionnalité et la représentativité des items couvrant les deux nouveaux domaines du programme de l'AEPS®/EIS sont documentées (Lemire, 2013; Lemire *et al.*, 2014).

En 2017, une seconde étude est réalisée pour documenter la fidélité interjuges du domaine de la motricité fine. Les analyses suggèrent un accord assez élevé ($k_f = 0,747$; Bergeon, 2017).

Domaines du programme de l'AEPS®/EIS (2018)

La nouvelle version du programme de l'AEPS®/EIS est élaborée afin d'évaluer les habiletés fonctionnelles des jeunes enfants dans huit domaines différents (Bricker et Johnson, 2018). Les domaines évalués sont les suivants : motricité globale; motricité fine; adaptatif; cognitif; communication; social; littératie; et mathématique. Pour cette présente étude, seuls les domaines de la motricité globale, de la motricité fine et adaptatif seront documentés.

Motricité globale. À travers les interactions avec son environnement, l'enfant découvre une variété de mouvements et d'actions favorisant le développement de son autonomie. L'enfant acquiert des habiletés locomotrices et posturales lui permettant d'affiner le contrôle qu'il peut exercer sur son corps et ce qui l'entoure (Burn, Fu, Fang, Hannon et Brusseau, 2017). L'enfant apprend à se tourner sur lui-même, à ramper, à marcher, à courir, etc. Il s'agit d'habiletés de locomotion (Bellows *et al.*, 2017). Tandis que les habiletés posturales se développent en parallèle, celles-ci permettent à l'enfant de maîtriser les mouvements de la tête, de pousser, de tirer et de se pencher (Bee et Boyd, 2017). Le développement de ses nouvelles habiletés permet à l'enfant d'explorer davantage créant ainsi de belles opportunités d'apprentissage (Kim, Carlson, Curby et Winsler, 2016). Les habiletés motrices sont d'ailleurs la fondation du développement cognitif, social et de la communication (Bellows *et al.*, 2017; Chang et Gu, 2018; Kim *et al.*, 2016). Plusieurs études soulignent également que l'acquisition des habiletés motrices est un prédicteur de

la réussite scolaire (Chang et Gu, 2018; Dinehard et Manfra, 2013). Le Tableau 1 présente les niveaux et les buts intégrés dans le protocole d'évaluation de la nouvelle version du programme de l'AEPS®/EIS.

Tableau 1
Niveaux et buts couverts par le domaine de motricité globale

A. Contrôle du corps et transfert de poids	A.1. Effectue séparément les mouvements de tourner la tête, bouger les bras et donner des coups de pied. A.2. Place son poids sur une main et/ou bras pendant qu'il recherche avec la main opposée. A.3. Roule sur lui-même du dos au ventre. A.4. Se tient en équilibre en position assise. A.5. Sort d'une chaise ou d'un meuble similaire.
B. Mouvement et coordination	B.1. Marche à quatre pattes vers l'avant en alternant les mouvements des bras et des jambes. B.2. Se penche vers l'avant et reprend son équilibre en position debout sans appui. B.3. Marche en évitant les gens, les meubles ou des objets. B.4. Alterne les pieds pour monter et descendre les escaliers. B.5. Court en évitant les personnes, meubles ou autres objets. B.6. Saute vers l'avant. B.7. Gambade.
C. Jeux actifs	C.1. Frappe avec un bâton ou une baguette un objet stationnaire. C.2. Conduit et dirige une bicyclette à deux roues. C.3. Utilise ses mains pour s'accrocher à un équipement de jeu ayant des barres.

Motricité fine. Le développement des habiletés en lien avec le domaine de la motricité fine est tout aussi important pour la vie des nourrissons et des jeunes enfants. Conjointement au développement de la motricité globale, l'enfant acquiert des habiletés manipulatoires (Bee et Boyd, 2017). Dinehard et Mafran (2013) définissent les habiletés de motricité fine par le mouvement de petits muscles, notamment dans les mains et les doigts. Le développement de ces habiletés facilite grandement l'exploration et la compréhension de l'enfant vis-à-vis son environnement (Bricker, 2006). Celles-ci permettent également à l'enfant de développer parallèlement des habiletés

visuelles, auditives et verbales (Bricker, 2006). Peu à peu, la manipulation de différents objets est plus facile pour l'enfant et, par le fait même, ce dernier améliore la précision de ses mouvements et sa préhension (Dinehard et Mafran, 2013). Tel que décrit par Bricker (2006), les habiletés liées à la motricité fine « permettent à l'enfant de tenir une fourchette, d'insérer des clés dans les serrures, de tourner les pages d'un livre, de dessiner ou d'écrire ». Les enfants exercent donc, de plus en plus, un contrôle volontaire sur leur corps, notamment sur les bras, les mains et les doigts (Bricker, 2006). La stabilité et la force du cou, du tronc et des bras, la coordination des yeux et des mains, la perception du toucher, une bonne perception visuospatiale, la capacité de coordonner des gestes moteurs fins, la conscience du corps dans l'espace et la coordination des deux côtés du corps sont toutes des éléments impliqués dans la maîtrise des habiletés liées à ce domaine (Bricker, 2006). L'acquisition de la coordination des mouvements de la main aide ainsi l'enfant à saisir, jeter, manipuler ou déplacer des objets (Bee et Boyd, 2017). Très utiles dans le quotidien, ces habiletés sont essentielles tout au long de la vie et contribuent aussi au développement de l'autonomie. Les niveaux et les buts du domaine sont présentés dans le Tableau 2.

Tableau 2
Niveaux et buts couverts par le domaine de la motricité fine

A. Recherche à atteindre, agrippe, tient et relâche	A.1. Fait des mouvements dirigés de frapper ou d'agripper avec chaque main. A.2. Saisit un objet de la grosseur d'un pois avec une main. A.3. Empile trois objets ou plus.
B. Utilisation fonctionnelle de la motricité fine	B.1. Se sert de son index pour actionner des objets. B.2. Effectue une rotation à l'horizontale avec un de ses poignets pour manipuler une variété d'objets. B.3. Utilise les deux mains pour manipuler des objets, chaque main effectuant des mouvements différents.
C. Habiletés d'écriture	C.1. Tiens un objet servant à écrire en utilisant la pince formée du pouce, de l'index et du majeur pour écrire ou dessiner.
D. Utilisation du matériel électronique	D.1. Interagit avec un clavier électronique en utilisant les doigts.

Adaptatif. Cette sphère de développement se rapporte à la capacité de l'enfant à assurer son hygiène personnelle, s'habiller et s'alimenter. Il s'agit plus précisément de la capacité de l'enfant à répondre à ses besoins par lui-même (OPPQ, 2013). L'entraînement à la propreté est aussi une phase importante dans le développement des jeunes enfants (CRDITED MCQ, 2015a; OPPQ, 2013). Caractérisée par le développement de l'autonomie de l'enfant, la maîtrise de ces habiletés permet entre autres à l'enfant de répondre à ses propres besoins favorisant ainsi un sentiment de bien-être tout en développant l'estime et la confiance en soi (Bricker, 2006; MFA, 2014). La capacité de faire des choix émerge également à travers ce domaine. Dès la naissance, le soutien de l'adulte est indispensable à l'enfant pour les activités telles que manger, boire, se laver, etc. Ces habiletés s'acquièrent au fur et à mesure que l'enfant grandit. Afin de favoriser l'autonomie de l'enfant dans

la réalisation des tâches reliées à la propreté, l'adulte diminue graduellement son soutien. L'enfant est donc en mesure de broser ses dents, peigner ses cheveux et essuyer son nez. Il maîtrise également les habiletés pour se laver et s'essuyer de façon autonome. Les différents niveaux abordés dans le protocole ainsi que les buts associés sont présentés dans le Tableau 3.

Tableau 3
Niveaux et buts couverts par le domaine adaptatif

A. Manger et boire	A.1. Utilise ses lèvres pour prendre des aliments semi-solides présentés sur l'ustensile. A.2. Mange des aliments de différents groupes alimentaires et ayant différentes textures. A.3. Boit en utilisant un contenant ouvert. A.4. Mange en utilisant des ustensiles A.5. Utilise les règles liées à l'alimentation appropriées à sa culture A.6. Prépare un aliment pour le manger.
B. Routines de l'hygiène personnelle	B.1. Réalise toutes les tâches reliées à la propreté. B.2. Se lave et s'essuie. B.3. Réalise toutes les étapes de son hygiène personnelle incluant se broser les dents, peigner ses cheveux et essuyer son nez.
C. Habillage et déshabillage	C.1. Se déshabille seul en enlevant tous ses vêtements. C.2. Choisit les vêtements appropriés et s'habille au moment opportun.
D. Sécurité personnelle	D.1. Réalise des actions de façon autonome pour éviter la détresse, l'inconfort ou la douleur. D.2. Réalise des actions de façon autonome lorsqu'il fait face à des conditions externes dangereuses. D.3. Suit des règles de vie commune à la maison et des règles de sécurité communautaire. D.4. Reconnaît et rapporte des informations concernant la sécurité.

But de l'étude

Cette étude a pour but de documenter les qualités psychométriques de l'outil, plus précisément la fidélité interjuges du programme Assessment, Evaluation, and Programming System/Évaluation, Intervention, Suivi (Bricker et Johnson, 2018). La présente étude cible principalement trois domaines de développement, soit la motricité globale, la motricité fine et le domaine adaptatif, et ce, auprès des enfants âgés de moins de six ans présentant un développement normal, un développement à risque ou une incapacité développementale.

Questions de recherche

1. Quel est le degré d'accord entre un évaluateur et les cotations de référence des domaines de la motricité globale, motricité fine et adaptatif de la nouvelle édition du programme de l'AEPS®/EIS, 2018?
2. Quel est le degré d'accord entre tous les évaluateurs et les cotations de référence pour chacun des items des domaines de la motricité globale, motricité fine et adaptatif de la nouvelle édition du programme de l'AEPS®/EIS, 2018?

Méthode

La méthode adoptée pour réaliser cette étude est présentée dans cette section. Les informations liées aux participants, à l'instrument de mesure utilisé, à la préparation du matériel, au déroulement de la collecte de données ainsi qu'à l'analyse des résultats sont présentées.

Cette étude est une recherche méthodologique puisqu'elle contribue à évaluer les qualités psychométriques du programme de l'AEPS®/EIS (Bricker et Johnson, 2018; Fortin, 2016). La qualité psychométrique évaluée dans ce projet de recherche est la fidélité. La fidélité s'intéresse à la précision et la constance des résultats pour un instrument (Hogan, 2012; American Educational Research Association, American Psychological Association et National Council on Measurement in Education, 2002). Il existe plusieurs formes de fidélité, dont la fidélité interjuges. Ce type de fidélité se définit par les variations aléatoires qui résultent de l'évaluation de plusieurs personnes utilisant un même test (Hogan, 2012). La vérification de la fidélité interjuges permet de mettre en lumière le degré auquel chacun des évaluateurs accorde un même résultat pour un même objet observé (Hogan, 2012; Lemire, 2013). Cette étude est approuvée par le Comité d'éthique de l'Université de Trois-Rivières (CER-17-237-08-01.32.) et apparaît dans l'Appendice A.

Participants

Évaluateurs

La stratégie d'échantillonnage utilisée dans cette étude est volontaire. Des lettres de présentation sont envoyées par courriel aux personnes susceptibles d'être intéressées à contribuer à ce projet et répondant à certain critère d'inclusion, notamment celui d'avoir une formation du développement de l'enfant (voir Appendice B). Par la suite, les personnes exprimant leur désir de participer sont contactées par la responsable de l'étude et un formulaire de consentement est complété (voir Appendice C).

Un total de 22 évaluateurs ont participé à cette étude. Chacun des évaluateurs a visionné indépendamment les séquences vidéo prévues pour réaliser l'expérimentation. Ils devaient évaluer les performances des enfants dans les trois domaines ciblés par cette étude. Les évaluateurs sont âgés entre 20 et 47 ans ($M = 31,72$; $ÉT = 9,53$). Leur domaine d'études est la psychologie ($n = 4$), la psychoéducation ($n = 8$), l'éducation ($n = 2$), l'éducation spécialisée ($n = 7$) et l'éducation à l'enfance ($n = 1$). Les évaluateurs ont un niveau de connaissance du développement de l'enfant jugé de modéré à élevé, selon leur perception personnelle. Le nombre d'années d'expérience en ce qui a trait à la démarche d'évaluation du développement des enfants varie entre chacun des évaluateurs, soit de 0 à 17 ans ($M = 3,90$; $ÉT = 5,99$). Seuls trois participants ont utilisé auparavant le protocole d'évaluation du programme de l'AEPS®/EIS (voir Tableau 4).

Tableau 4
Nombre d'années d'expérience des évaluateurs

Évaluateurs	Utilisation du programme de l'AEPS®/EIS	Démarche d'évaluation du développement
1	4	15
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10	0	0
11	2,5	2
12	3	2
13	0	14
14	0	0
15	0	17
16	0	0
17	0	5
18	0	16
19	1,5	2
20	0	5
21	0	0
22	0	8

Préparation du matériel

Recrutement des enfants

Dans le cadre de cette étude, un total de sept enfants est recruté pour développer le matériel de l'expérimentation. Deux Centres de la petite enfance de la région de la Montérégie ont été sollicités pour le recrutement des enfants (voir Appendice D). Les directeurs ou directrices de ces établissements ont remis les lettres de présentation et les formulaires de consentement aux parents (voir Appendice E et Appendice F). Les parents démontrant un intérêt ont contacté la responsable

du projet. L'échantillon est composé de deux groupes d'enfants en fonction du niveau développemental (0 à 3 ans, $n = 4$; 3 à 6 ans, $n = 3$). Parmi ces derniers, quatre enfants présentent un développement typique, deux un retard de développement et l'un d'entre eux a un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Les enfants ayant un soupçon d'un retard de développement sont présentement en attente de services spécialisés (ergothérapie, orthophonie, psychoéducation, etc.). L'enfant ayant un diagnostic de TSA reçoit, quant à lui, des services spécialisés.

Scénarios d'activités

La préparation des scénarios d'activités est une étape indispensable à cette expérimentation. Elle permet de prévoir et d'organiser les activités qui sont réalisées auprès des enfants. Les scénarios d'activités sont élaborés en intégrant les différents items du protocole d'évaluation du programme de l'AEPS®/EIS, et ce, dans le but d'optimiser le nombre d'habiletés à observer pour une durée précise. De cette manière, l'évaluateur est en mesure d'assembler, à travers ses observations, les informations relatives aux habiletés fonctionnelles et académiques de l'enfant. Les scénarios d'activités comprennent, plus précisément, 12 activités et ils sont établis en fonction du niveau d'âge, soit de la naissance à trois ans et de trois à six ans. Pour chacun d'eux, le matériel, la mise en place de l'activité ainsi que les étapes de son déroulement sont décrits (voir Appendice G). De plus, les domaines et les buts associés sont présentés. Considérant les modifications de la nouvelle édition, une adaptation et une mise à jour des scénarios d'activités sont faites.

Réalisation des vidéos

Suite à la complétion des formulaires de consentement, les enfants recrutés sont invités à participer aux différents scénarios d'activités dans leur environnement naturel, soit à leur domicile. Le matériel utilisé est fourni dans l'ensemble par la responsable de la recherche, mais également disponible dans le milieu familial. Deux caméras sont installées dans une pièce épurée et calme afin de réduire les distractions et faciliter la collaboration des enfants. Les scénarios d'activités sont présentés à tour de rôle tout en laissant place à une grande flexibilité. Deux rencontres, d'une heure trente chacune, sont nécessaires pour la réalisation des scénarios d'activités. Des activités de la vie quotidienne sont également filmées à travers les rencontres. Afin d'élargir l'inventaire des habiletés observées et de couvrir un plus grand nombre d'items du protocole d'évaluation, certains des vidéos sont réalisés à l'extérieur dans le but d'observer des habiletés spécifiques. Un circuit d'activités est donc présenté aux enfants comprenant différentes activités touchant au domaine de la motricité globale. Les activités sont présentées en deux temps dans un intervalle d'une semaine.

Séquences vidéo

Dans le but de cibler les séquences représentant le mieux les habiletés liées aux items du protocole d'évaluation, chacune des séquences est examinée et analysée. Les segments pertinents sont ainsi identifiés et associés aux items à évaluer dans les grilles d'évaluation du domaine adaptatif, de la motricité globale et de la motricité fine. Les séquences sélectionnées sont, par la suite, coupées par la responsable de la recherche à l'aide du logiciel *Thunder Solt Video Editor 7.3.0*. Les séquences superflues et redondantes sont retirées afin de faciliter la cotation des évaluateurs tout en réduisant la durée d'observation des vidéos.

L'observation préliminaire des séquences vidéo permet d'identifier des segments redondants ou trop longs et de mettre en lumière un nombre insuffisant d'items ainsi qu'une surabondance d'habiletés maîtrisées. Considérant le nombre insatisfaisant des items évalués et le manque de diversité dans les niveaux de cotation, notamment la quantité insuffisante d'habiletés en émergence et non acquises dans les résultats, des vidéos supplémentaires sont réalisés auprès de deux enfants. Les items sont ciblés en considérant le niveau de développement des enfants, et ce, dans l'optique d'observer plus précisément des habiletés en émergence et non acquises. Cette démarche favorise la variabilité dans les résultats. De plus, l'ajout de nouvelle vidéo permet l'ajustement des séquences, notamment pour améliorer la précision de l'habileté ciblée. Cette démarche permet de créer le matériel nécessaire pour l'expérimentation et l'exercice pratique. Chacune des séquences illustre la compétence d'un enfant vis-à-vis les items évalués, mais l'ensemble du matériel permet aux participants d'observer les sept enfants recrutés.

Détermination des cotations de référence

Les cotations de référence sont établies pour chacun des items évalués et ceux-ci servent à déterminer le niveau de performance de l'enfant. Elles sont utilisées comme référence pour l'évaluation du degré d'accord. Pour cette étude, une évaluation est réalisée individuellement par Carmen Dionne et la responsable de la recherche afin d'évaluer les items pouvant être observés dans les séquences vidéo. Par la suite, une mise en commun des performances est réalisée permettant ainsi de déterminer les cotations de référence.

Instrument de mesure

L'instrument utilisé est une traduction de la version préliminaire anglophone des items du domaine de la motricité globale, de la motricité fine et du domaine adaptif de la nouvelle version du programme de l'AEPS®/EIS. La version préliminaire anglophone a été réalisée par un groupe de chercheurs piloté par D. Bricker. C. Dionne fait partie de ce groupe et elle a réalisé une première traduction francophone. Les items des domaines de la motricité globale, de la motricité fine et du domaine adaptif composent le protocole d'évaluation utilisé pour l'étude (voir Appendice I).

Dans le cadre de cette étude, un échantillon d'items de la nouvelle version du programme de l'AEPS®/EIS (Bricker et Johnson, 2018) est utilisé dans le protocole d'évaluation, et ce, pour les trois domaines ciblés. Au départ, un pourcentage de 60 % des items est souhaité pour constituer le protocole d'évaluation et ce, pour chacun des domaines. Pour le domaine de la motricité globale, un nombre de 24 items (77,41 %) est inclus dans le protocole d'évaluation. Un nombre de 42 items (64,61 %) est utilisé quant au domaine de la motricité fine. Toutefois, le nombre minimal n'est pas atteint pour le domaine adaptatif puisqu'il compte 27 items (50,94 %). Pour ce domaine, certaines habiletés étaient difficiles à observer dans un contexte de recherche puisque celles-ci sont initiées par l'enfant de façon spontanément (p.ex., l'enfant exprime son besoin d'aller à la toilette).

En ce qui concerne la cotation, chacun des items peut obtenir une note de 2, 1 ou 0. Une note de 2 représente la maîtrise de l'habileté. L'enfant est en mesure de faire l'habileté telle que spécifiée dans le critère sans aucune aide. Il réalise complètement l'item de façon indépendante.

Une cotation de 1 indique que l'habileté attendue est en émergence. L'enfant réalise l'item avec une aide physique, verbale ou environnementale. Seulement une certaine partie du critère de réussite est manifestée. La cotation de 0 réfère à l'absence de réussite de l'item attendu. Le système de cotation est identique à celle de la version préliminaire.

Dans le but d'obtenir une variabilité dans les résultats obtenus, les items observés dans les séquences vidéo sont sélectionnés en tenant compte de leur cote de référence. En effet, pour le domaine de la motricité globale, on retrouve un nombre de 26 items indiquant une habileté acquise (2), neuf items indiquant une habileté en émergence (1) et sept items indiquant une habileté non acquise. Quant au domaine de la motricité fine, les items comptent un nombre de 18 habiletés acquises, cinq habiletés en émergence et une habileté non acquise. Finalement, le domaine adaptatif intègre un nombre de 18 items indiquant une habileté acquise, huit indiquant une habileté en émergence et une non acquise.

Déroulement

Les participants ayant indiqué leur intérêt sont préalablement invités à recevoir une brève présentation du programme de l'AEPS®/EIS et à réaliser un exercice pratique. La cotation des protocoles dédiés à l'expérimentation suivra par la suite. Une durée de deux heures est prévue.

Les documents nécessaires à la participation au projet de recherche sont remis aux évaluateurs dans une chemise. Celle-ci comprend la lettre d'information, le formulaire de

consentement, le PowerPoint de la présentation, un document expliquant le déroulement de l'étude, un formulaire sociodémographique ainsi que le protocole d'évaluation de l'exercice pratique. Des ordinateurs sont également mis à disposition dans un local de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour visionner les séquences vidéo de l'expérimentation. Certains participants réalisent quant à eux l'expérimentation à leur domicile.

Présentation de l'outil

Considérant les changements de la nouvelle édition du programme de l'AEPS®/EIS, une présentation est réalisée auprès de l'ensemble des évaluateurs. Les similitudes et les différences sont abordées, les trois niveaux de cotation sont expliqués et soutenus à l'aide d'exemples concrets et les instructions reliées à l'exercice pratique et l'expérimentation sont présentées. Cette présentation permet aux évaluateurs de se familiariser avec l'outil et de bien saisir la démarche reliée au projet de recherche.

Exercice pratique

Afin de clarifier la démarche d'évaluation et de s'assurer de la compréhension commune, un exercice pratique est complété par les évaluateurs (voir Appendice J). Suite aux instructions, les évaluateurs sont invités à consulter le protocole d'évaluation avant la présentation des séquences vidéo sur l'écran. Celle-ci est présentée devant un groupe d'évaluateurs, et ce, à deux reprises. Un temps d'environ cinq minutes entre chaque séquence permet aux évaluateurs de prendre

connaissance des items à évaluer et d'effectuer la cotation. Un nombre de 19 séquences est visionné lors de l'exercice pratique comptant 35 items d'habiletés de l'outil.

Correction de l'exercice pratique

Les évaluateurs doivent obtenir un résultat supérieur à 80 % dans l'exercice pratique avant de compléter le protocole d'évaluation dédié à la collecte de données afin d'assurer de leur capacité à utiliser l'outil. Les évaluateurs obtenant un score inférieur doivent refaire l'exercice pratique et ils ont jusqu'à trois reprises. Quant à ceux qui obtiennent un score égal ou supérieur, ils sont dirigés vers un ordinateur destiné au visionnement des vidéos afin de réaliser l'expérimentation.

Lors de l'exercice pratique, deux des participants ont eu des résultats inférieurs à 80%. Chacun d'eux a refait l'exercice une seconde fois avant de participer à l'expérimentation. Tandis que 20 participants ont atteint la note de passation de l'exercice pratique en une seule fois.

L'expérimentation

Dès l'atteinte du critère, les évaluateurs sont invités à réaliser l'expérimentation de façon individuelle à l'ordinateur qui leur a été attribué. Un dossier regroupant les 54 séquences vidéo est préalablement affiché à l'écran afin de faciliter l'utilisation. Le protocole d'évaluation est remis et ces derniers peuvent ainsi réaliser la cotation de toutes les séquences vidéo en utilisant la même procédure que dans l'exercice pratique.

Analyse des données

Une base de données Excel est utilisée pour faire la saisie des données, mais l'utilisation du logiciel Stata est nécessaire pour en faire l'analyse. Dans un premier temps, une analyse a été faite afin d'obtenir le degré d'accord, pour la totalité des items observés, de chaque évaluateur avec les cotations attendues. La corrélation intra-classe est l'indice utilisé pour déterminer ce degré d'accord.

Une seconde analyse est réalisée afin d'identifier le degré d'accord par item pour tous les évaluateurs. Un score de distance est utilisé pour identifier les items ayant les degrés d'accord les plus faibles. Cet indice est obtenu à partir de la racine carrée de la somme des écarts au carré de chaque cotation avec la cote attendue. Une valeur de zéro indique que tous les évaluateurs ont donné la même cote que celle de référence tandis qu'une valeur élevée indique un degré d'accord moindre entre les évaluateurs et la cote attendue.

Résultats

Cette section met en lumière les résultats liés aux propriétés psychométriques du programme de l'AEPS®/EIS (Bricker et Johnson, 2018). Elle examine plus précisément la fidélité interjuges du domaine de la motricité globale, de la motricité fine et du domaine adaptatif. Un résumé des résultats est présenté pour les deux questions de recherche.

Pour chacun des domaines, une analyse de corrélation intra-classe est réalisée afin de répondre à la première question de recherche : Quel est le degré d'accord entre un évaluateur et les cotations de référence des domaines de la motricité globale, motricité fine et adaptatif de la nouvelle édition du programme de l'AEPS®/EIS, 2018? Les données obtenues permettent d'évaluer le degré d'accord pour l'ensemble des items de chaque évaluateur avec les cotations attendues.

Dans le domaine de la motricité globale, les résultats indiquent des degrés d'accord très variables d'un sujet à l'autre. Les coefficients de corrélation intra-classe varient entre 0,648 et 0,905 ($M = 0,81$; $ÉT = 0,07$). De façon générale, les résultats suggèrent des degrés d'accord élevés, mais certains résultats se démarquent avec des degrés d'accord très faibles. Le Tableau 5 présente le coefficient de corrélation intra-classe pour chacun des évaluateurs.

Tableau 5
Degré d'accord pour la totalité des items de chaque évaluateur avec la cotation de référence pour le domaine de la motricité globale

Évaluateurs	Corrélation intra-classe
1	0,769
2	0,718
3	0,880
4	0,773
5	0,743
6	0,904
7	0,696
8	0,811
9	0,838
10	0,873
11	0,850
12	0,905
13	0,648
14	0,858
15	0,894
16	0,734
17	0,799
18	0,870
19	0,801
20	0,886
21	0,795
22	0,932

L'analyse réalisée pour le domaine de la motricité fine met également en lumière la variation entre les différents évaluateurs qui est tout aussi grande. En effet, les coefficients de corrélation intra-classe se situent entre 0,659 à 0,934 ($M = 0,81$; $ÉT = 0,08$). Les résultats sont présentés dans le Tableau 6.

Tableau 6
Degré d'accord pour la totalité des items de chaque évaluateur avec la cotation de référence pour le domaine de la motricité fine

Évaluateurs	Corrélation intra-classe
1	0,659
2	0,803
3	0,885
4	0,735
5	0,845
6	0,792
7	0,775
8	0,897
9	0,661
10	0,876
11	0,859
12	0,885
13	0,787
14	0,719
15	0,859
16	0,889
17	0,778
18	0,934
19	0,834
20	0,672
21	0,862
22	0,885

Le domaine adaptatif fait également l'objet d'une analyse. Pour ce domaine, les résultats révèlent une variation plus importante entre chaque évaluateur et les cotations de référence. Les coefficients de corrélation intra-classe se situent d'ailleurs entre 0,290 et 0,940 ($M = 0,705$; $ÉT = 0,168$). Les résultats suggèrent des degrés d'accord faibles pour huit des évaluateurs, soit des résultats inférieurs à 0,600. L'un de ces évaluateurs révèle d'ailleurs un coefficient de corrélation intra-classe très faible ($ICC = 0,290$). Toutefois, un nombre de six évaluateurs se démarque quant

à eux avec des degrés d'accord supérieurs à 0,800. Les coefficients de corrélation intra-classe pour le domaine adaptatif sont présentés dans le Tableau 7.

Tableau 7
Degré d'accord pour la totalité des items de chaque évaluateur avec la cotation de référence pour le domaine adaptatif

Évaluateurs	Corrélation intra-classe
1	0,701
2	0,588
3	0,819
4	0,588
5	0,655
6	0,779
7	0,440
8	0,290
9	0,854
10	0,577
11	0,854
12	0,651
13	0,589
14	0,589
15	0,834
16	0,662
17	0,589
18	0,936
19	0,844
20	0,840
21	0,940
22	0,886

L'accord entre les cotations de tous les évaluateurs et les cotations de référence est également examiné pour chacun des items évalués. Cette analyse permet de répondre à la deuxième question de recherche : quel est le degré d'accord entre tous les évaluateurs et les cotations de

référence pour chacun des items des domaines de la motricité globale, motricité fine et adaptatif de la nouvelle édition du programme de l'AEPS®/EIS, 2018? Afin d'identifier le degré d'accord, l'indice de distance est utilisé pour chaque item du protocole d'évaluation. Un indice de distance de la valeur de zéro indique un accord parfait entre tous les évaluateurs et les cotations de référence. En d'autres mots, tous les évaluateurs ont attribué le même résultat que la cotation attendue à l'item observé. Puis, plus la valeur de distance est élevée, plus l'ensemble des évaluateurs s'est éloigné de la cote attendue.

Dans le domaine de la motricité globale, certains items se distinguent avec des indices de distance très élevés signifiant un grand écart entre la cotation donnée par les évaluateurs et la cote attendue. C'est notamment le cas de l'objectif C1.5 « Lance une balle vers une cible avec une main » avec (5,56), de l'objectif B6.2 « Saute d'une structure basse » avec (5,83) ainsi que l'objectif B1, 4 « Pivote sur le ventre » avec un indice de différence de 6. Toutefois, les résultats suggèrent une similitude dans l'ensemble ($M = 2,36$; $ET = 1,88$), dont 11 items présentent un indice de distance de 0 (voir Appendice K).

L'analyse permet également d'identifier les indices de distance pour le domaine de la motricité fine ($M = 1,62$; $ET = 1,56$). Un total de neuf items sur 23 obtient des accords parfaits entre la cotation attendue avec un indice de différence de 0 (voir Appendice L). Toutefois, des résultats supérieurs à 4 sont présents, notamment l'objectif B3, 1 « Assemble un jouet » avec un indice de différence de 4, l'objectif C1, 1 « Écrit ou dessine en utilisant des marques variées » dont

le résultat est de 4,12 et le but D1 « Interagit avec un dispositif électronique en utilisant les doigts » avec 4,58.

En ce qui concerne le domaine adaptatif, un total de 27 items est évalué dans cette étude (voir Appendice M). Parmi ceux-ci, un nombre de 11 items révèle des accords identiques entre les cotations des évaluateurs et celle attendue de l'item ($M = 1,53$; $ET = 1,78$). Cependant, les résultats de certains items suggèrent des différences entre la cotation des différents évaluateurs et la cotation attendue. Le but A2 « Mange des aliments de différents groupes alimentaires et ayant différentes textures » indique un résultat de 4.47. De plus, le résultat de l'objectif A2, 1 « Mange des aliments tendres et des aliments durs » indique un écart significatif entre la cotation des différents évaluateurs, soit avec un indice de différence de 6.92. L'objectif C1, 1 « Dégrafe ses vêtements » est également ressorti avec un indice de différence de 4.58 ainsi que l'objectif C2, 5 « Met ses chaussettes » avec un indice de différence de 4.

Discussion

L'exploration des qualités psychométriques des outils d'évaluation est une démarche essentielle pour s'assurer d'un niveau de validité et de fidélité satisfaisant pour un instrument de mesure. Dans la pratique, la sélection d'un outil devrait d'ailleurs en tenir compte (OPPQ, 2015). Considérant les modifications de la nouvelle édition du programme de l'AEPS®/EIS, la fidélité interjuges est étudiée pour les trois domaines suivants : motricité globale, motricité fine et adaptatif. Les résultats des deux questions de recherche sont discutés dans cette section.

En ce qui concerne la première question de recherche, un écart important est observé dans les degrés d'accord entre certains évaluateurs et les cotes de référence pour l'ensemble des items par domaine, et ce pour les trois domaines, mais particulièrement celui adaptatif. Pour le domaine de la motricité globale, les résultats révèlent des coefficients de corrélation intra-classe entre 0,64 et 0,90 ($M = 0,81$; $ÉT = 0,076$) similaires à ceux du domaine de la motricité fine qui se situent entre 0,65 à 0,93 ($M = 0,81$; $ÉT = 0,08$). La moyenne des degrés d'accord pour ces deux domaines est satisfaisante.

Plusieurs auteurs (Bergeron, 2017; Hsia, 1995; Macy et al., 2005) se sont intéressés à la fidélité des domaines de la motricité globale et de la motricité fine. Toutefois, la méthode utilisée diffère de la présente étude. Tout comme l'étude de Bergeron (2017) et de Macy et al. (2005), le degré d'accord est évalué avec seulement deux codeurs. Ces trois études (Bergeron, 2017; Hsia,

1995; Macy et al., 2005) évaluent l'accord entre les deux codeurs contrairement à celle-ci dont les résultats de chacun des évaluateurs sont comparés avec les cotations de référence. En ce qui concerne les résultats du domaine adaptatif, ceux-ci sont satisfaisants, mais l'un des sujets se distingue avec un degré d'accord très bas. Autrement dit, les degrés d'accord sont plus variables pour ce domaine d'un évaluateur à l'autre, passant de très faibles ($ICC = 0,290$) à excellents ($ICC = 0,940$). Par ailleurs, la précision des critères de réussite est questionnée pour ce dernier domaine. Certains critères nécessitent l'observation d'un enchaînement d'habiletés. Par exemple, pour réussir l'objectif A5, 2 « Prend une quantité appropriée de liquide et dépose son verre », l'enfant doit réaliser ses deux habiletés consécutivement, et ce, sans s'étouffer. Une confusion pouvait être observée lorsque l'enfant s'étouffait légèrement. Ainsi, la performance de l'enfant était évaluée de façon subjective en raison de l'hésitation des évaluateurs. Une surévaluation ou une sous-évaluation des compétences peut donc justifier un tel écart. C'est également le cas de l'objectif B2.1 « Se lave et s'essuie le visage » qui exigeait l'accomplissement de la routine, soit d'ouvrir le robinet, se laver le visage, se rincer, fermer le robinet et s'essuyer avec une serviette. Certaines étapes de la routine étaient parfois inexistantes de la vidéo amenant peut-être l'évaluateur à interpréter le résultat.

L'adaptation du protocole peut également expliquer des différences aussi marquées entre les résultats des évaluateurs. En effet, le protocole original est construit en considérant le niveau développemental de l'enfant. Il met en relation les niveaux, les buts et les objectifs afin de faciliter l'observation des habiletés évaluées (Bricker, 2006). Chacun des buts s'accompagne d'ailleurs d'objectifs microgradués permettant l'apprentissage d'une séquence d'habiletés simples à ceux

plus complexes. Contrairement à cette étude qui a utilisé une adaptation du protocole du programme de l'AEPS®/EIS, la documentation scientifique existante, concernant les qualités psychométriques, ont toutes utilisé les protocoles d'évaluation originaux (Bergeron, 2017; Hsia, 1993, Lemire 2013, Macy et al., 2005; Noh, 2005).

De façon générale, les résultats de cette étude révèlent des degrés d'accord intéressants, et ce, malgré l'absence ou le peu d'expérience liée à l'utilisation du programme de l'AEPS®/EIS. Plusieurs évaluateurs n'ayant pas travaillé avec l'outil ont d'ailleurs obtenu des coefficients supérieurs à 0,80, plus précisément, dix pour le domaine de la motricité globale, dix pour celui de la motricité fine et sept pour le domaine adaptatif. Ces résultats sont encourageants et suggèrent que l'utilisation de l'outil peut être faite par des intervenants ayant un niveau d'expérience moindre. Néanmoins, Noh (2005) souligne que le manque de formation de l'outil contribuerait au faible accord de certains évaluateurs. Il serait donc intéressant d'établir les cotations de référence par un plus grand nombre d'évaluateurs présentant une expertise liée au développement de l'enfant et de l'outil. De cette façon, les résultats pourraient être clarifiés et précisés avant de faire l'expérimentation avec des participants avec peu ou pas d'expérience.

La deuxième question de recherche permet d'identifier les similitudes entre les évaluateurs et les cotations de référence pour tous les items observés dans les séquences vidéo. Plusieurs items se distinguent par l'absence de différence entre les différents évaluateurs suggérant que les critères sont bien définis et précis. Toutefois, d'autres présentent des indices de différence plus élevés. Pour le domaine de la motricité globale, trois items obtiennent des indices de distance supérieure à 5

indiquant un faible accord. Entre autres, l'objectif C1.5 « Lance une balle vers une cible avec une main » obtient un indice de différence de 5,568. Un manque de précision dans le critère de cet item justifie le faible accord entre les évaluateurs et la cotation de référence. En fait, dans le critère de cet item, il n'était pas précisé que l'enfant devait lancer la balle vers une cible contrairement au titre de l'objectif. L'incohérence entre le titre et le critère de l'objectif peut avoir influencé la cotation des évaluateurs, soit celle de lancer vers une cible. Cette indication n'était pas inscrite dans le critère de réussite. De plus, certaines actions motrices observées, comme celle de lancer une balle, se déroulent très rapidement obligeant l'évaluateur à observer la performance de l'enfant à plusieurs reprises. L'observation de plusieurs items dans une même séquence vidéo pouvait également compliquer l'évaluation des habiletés. Dans la séquence 51, un nombre de 6 items, dont l'objectif B1, 4 « Pivote sur le ventre » doit être observé et évalué. Cet item présente d'ailleurs un indice de différence de 6 reflétant des discordances importantes entre chacun des évaluateurs. De plus, des différences sont observées dans le domaine de la motricité fine. Celles-ci peuvent s'expliquer par le manque de clarté des séquences vidéo. Par exemple, dans le but D1 « Interagit avec un dispositif électronique en utilisant les doigts », il est difficile d'observer les mouvements des doigts de l'enfant. En outre, des objectifs liés au domaine adaptatif sont mis en lumière et présentent d'importants désaccords, soit le but A2 « Mange des aliments de différents groupes alimentaires et ayant différences textures » ainsi que les objectifs A2, 1 « Mange des aliments tendres et des aliments durs » et C1, 1 « Dégrafe ses vêtements ». Pareillement aux autres domaines étudiés, tant la clarté des séquences vidéo que la précision dans la formulation des critères de réussite sont à considérer dans l'analyse des résultats (Bergeron, 2017; Noh, 2005).

En somme, les précisions pour l'atteinte de certains critères étaient parfois discutables et portaient à confusion. Chacun des domaines intégrait des critères énonçant le temps ou la distance nécessaire pour la réussite de l'habileté. Par exemple, un des buts du domaine de la motricité globale, soit B1 « Marche à quatre pattes vers l'avant en alternant les mouvements des bras et des jambes » devaient être réalisé sur une distance d'au moins deux mètres. Les différences entre la perception des évaluateurs peuvent, encore une fois, se justifier par une surévaluation lorsque l'enfant démontrait une facilité à réaliser le critère. Par ailleurs, les variations peuvent découler d'une difficulté dans l'identification des habiletés en émergence ou non acquises. Les habiletés acquises par l'enfant portent moins à confusion et à interprétation rendant ainsi les accords entre les évaluateurs plus hauts pour ces items.

Afin d'apporter des éléments de réponses aux deux questions de recherche, une adaptation et une traduction maison des protocoles d'évaluation des trois domaines ont été réalisées. Tel que mentionné précédemment, le protocole adapté pour l'étude avait pour but de faciliter la cotation des évaluateurs. Il intégrait les items des protocoles d'évaluation de la version préliminaire de la nouvelle édition du programme de l'AEPS®/EIS. Toutefois, une traduction inversée telle qu'utilisée dans la version antérieure aurait possiblement permis de préciser la formulation de certains critères permettant ainsi de meilleurs accords interjuges.

Conclusion

Cette étude permet de documenter les qualités psychométriques de la nouvelle version du programme de l'AEPS®/EIS (Bricker et Johnson, 2018), notamment sur le plan de la fidélité interjuges. Elle répond plus précisément aux deux questions de recherche suivantes : 1) quel est le degré d'accord entre un évaluateur et les cotations de référence des domaines de la motricité globale, motricité fine et adaptatif de la nouvelle édition du programme de l'AEPS®/EIS, 2018? et 2) Quel est le degré d'accord entre tous les évaluateurs et les cotations de référence pour chacun des items des domaines de la motricité globale, motricité fine et adaptatif de la nouvelle édition du programme de l'AEPS®/EIS, 2018?

Pour ce faire, les évaluateurs sont invités à visionner des séquences vidéo individuellement afin d'évaluer les performances d'enfants présentant un développement typique, un retard de développement ou même une incapacité développementale. L'instrument utilisé pour l'évaluation des habiletés des enfants est une adaptation des protocoles de l'AEPS®/EIS. Les résultats des évaluateurs font l'objet d'une analyse de corrélation intra-classe et les indices de différence sont calculés pour chacun des items observés. Les principaux résultats démontrent des degrés d'accord très variables entre chacun des évaluateurs. Les degrés d'accord avec les cotations de référence sont généralement satisfaisants pour le domaine de la motricité globale et de la motricité fine. Ceux pour le domaine adaptatif sont moins acceptables.

Cependant, cette étude présente plusieurs limites qu'il ne faut pas ignorer. Tout d'abord, le temps nécessaire à la réalisation de l'expérimentation est une limite non négligeable de cette étude. En effet, la durée dédiée à l'expérimentation (deux heures) a joué en défaveur pour la participation des évaluateurs. Le temps exigé a sans doute restreint l'attention lors de l'observation des séquences vidéo puisqu'un temps d'environ une heure trente était nécessaire.

Ainsi, des ajustements dans la méthode pourraient également être envisagés dans de futures recherches. Entre autres, il serait intéressant de s'assurer que les performances des enfants soient le plus conformes à ses habiletés réelles. Dans cette étude, les cotations de référence sont établies par deux juges dont l'un d'eux a peu d'expérience dans l'évaluation. L'observation par des experts dans l'évaluation du développement de l'enfant et de l'outil pourrait favoriser l'exactitude des performances des enfants. Dans l'optique d'améliorer la représentativité des résultats, une étude à plus grande échelle pourrait également être envisagée.

Malgré le manque de recherche appliquée sur la validité des outils souligné par Bagnato (2014), notamment pour l'enlignement des interventions, il est rassurant de constater que plusieurs auteurs s'intéressent aux qualités psychométriques du programme de l'AEPS®/EIS (Bergeron, 2017; Lemire et al., 2014; Lemire et al., 2015). De plus, la présente étude témoigne de l'accessibilité de l'outil aux intervenants travaillant à la petite enfance. En effet, les résultats suggèrent qu'une faible expérience avec le programme de l'AEPS®/EIS est satisfaisante pour en faire l'utilisation.

L'observation des habiletés de l'enfant dans un contexte réel donne également de multiples occasions aux intervenants de vérifier l'atteinte ou non des habiletés contrairement au contexte de recherche. Les intervenants hésitant sur la performance de l'enfant ont la possibilité de revoir l'habileté à évaluer permettant ainsi, de vérifier la généralisation du comportement dans les différents milieux de l'enfant. Donc, l'utilisation de cette procédure dans le milieu naturel suggère même une meilleure fidélité de l'outil.

Pour conclure, l'utilisation du programme de l'AEPS®/EIS est pertinent dans la pratique puisqu'il couvre l'ensemble des sphères du développement. Néanmoins, trois des domaines (cognitif; communication; social) de l'outil ne présentent, encore à ce jour, aucune donnée psychométrique. Des études ultérieures s'intéressant aux propriétés psychométriques de ces domaines contribueraient énormément à l'avancement du programme de l'AEPS®/EIS.

Références

- American Educational Research Association, American Psychological Association et National Council on Council on Measurement in Education. (2002). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC : American Educational Research Association.
- American Psychiatric Association. (APA, 2015). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd.). Traduction française par M-A. Crocq et J. D. Guelfi. Paris, France : Masson.
- Bailey, E. et Bricker, D. D. (1986). A psychometric study of a criterion-referenced assessment designed for infants and young children. *Journal of the division of early childhood*, 10(2), 124-134.
- Bagnato, S. J. (2005). The authentic alternative for assessment in early intervention : An emerging evidence-based practice. *Journal of early intervention*, 28(1), 17-22. doi : 10.1177/105381510502800102
- Bagnato, S. J., Goins, D. D., Pretty-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., McLean, M., Macy, M. et Neisworth, J. T. (2011). Identifying instructional targets for early childhood via authentic assessment : Alignment of professional standards and practice-based evidence. *Journal of early intervention*, 33(4), 243-253. doi : 10.1177/1053815111427565
- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T. et Capone, A. (1986). Curriculum-based assessment for the young exceptional child : Rationale and review. *Topics in early childhood special education*, 6(2), 97-110. doi : 10.1177/027112148600600209
- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T., Pretti-Frontczak, K. et Bagnato, S. J. (2010). *LINKing authentic assessment and early childhood intervention: best measures for best practices* (2^e éd.). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Pub.
- Bee, H. L. et Boyd, D. (2017). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain* (5^e éd.). Saint-Laurent : ERPI.
- Bellows, L. L., Davies, P. L., Courtney, J. B., Gavin, W. G., Johnson, S. L. et Boles, R. E. (2017). Motor skill development in low-income, at-risk preschoolers : A community-based longitudinal intervention study. *Journal of science and medicine in sport*, 20, 997-1002.
- Bergeron, C. (2017). *Fidélité interjuges du domaine de la motricité fine du programme Évaluation, intervention et suivi* (Essai de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

- Bigras, N., Lemay, L. et Tremblay, M. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Bricker, D. (Éd.) (2002). *Assessment, evaluation, and programming system for infants and children (AEPS)* (2^e éd.). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bricker, D. (2006). *Programme d'évaluation, d'intervention et de suivi. Tome I : guide d'utilisation et tests : 0 à 6 ans*. Traduction et adaptation auprès d'une clientèle québécoise sous la direction de C. Dionne en collaboration avec C.-A. Tavarès et C. Rivest. Montréal, QC : Chenelière McGraw Hill.
- Bricker, D. (2008a). *Programme d'évaluation, d'intervention et de suivi. Tome II : curriculum : 0 à 3 ans*. Adaptation auprès d'une clientèle québécoise par C. Rivest et C. Dionne. Montréal, QC : Chenelière McGraw Hill.
- Bricker, D. (2008b). *Programme d'évaluation, d'intervention et de suivi. Tome III : curriculum : 3 à 6 ans*. Adaptation auprès d'une clientèle québécoise par C. Rivest et C. Dionne. Montréal, QC : Chenelière McGraw Hill.
- Bricker, D.D. (2016). *Programme d'évaluation, d'intervention et de suivi : version expérimentale*. Traduction et adaptation auprès d'une clientèle québécoise sous la direction de C. Dionne. (Document inédit). Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- 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. doi :10.1177/105381519001400204
- Bricker, D. 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.
- Bricker, D. D. et Johnson, J. (Éds). (2018). *Assessment, evaluation, and programming system – 3 (AEPS-3)*. Document inédit.

- Bricker, D. D., Yovanoff, P., Capt, B. et Allen, D. (2003). Use of a curriculum-based measure to corroborate eligibility decisions. *Journal of early intervention*, 26(1), 20-30.
- Burn, R. D., Fu, Y., Fang, Y., Hannon, J. C. et Brusseau, T. A. (2017). Effect of a 12-week physical activity program on gross motor skills in children. *Perceptual and motor skills*, 124(6) 1121-1133.
- Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement de la Mauricie et du Centre-du-Québec – Institut universitaire. (2015b). *Revue systématique : les outils d'évaluation du développement des enfants de 2 à 5 ans*. Trois-Rivières, Auteur.
- Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement de la Mauricie et du Centre-du-Québec – Institut universitaire. (2015a). *Revue systématique : l'efficacité des interventions pour les enfants de 2 à 5 ans présentant un retard global de développement*. Trois-Rivières, Auteur.
- Chang, M. et Gu, X. (2018). The role of executive function in linking fundamental motor skills and reading proficiency in socioeconomically disadvantaged kindergarteners. *Learning and individual differences*, 61, 250-255.
- de Sam Lazaro, S. L. (2017). The importance of authentic assessments in eligibility determination for infants and toddlers. *Journal of early intervention*, 39(2), 88-105. doi : 10.1177/1053815116689061.
- Dinehard, L. et Manfra, L. (2013). Associations between low-income children's fine motor skills in preschool and academic performance in second grade division for early childhood. *Early education and development*, 24, 138-161.
- Dionne, C., Chatenoud, C., Moreau, J., Ouellet, S., Boutet, M. et Rivest, C. (2011). *Développement, implantation et évaluation d'une approche naturaliste en intervention précoce* (Rapport No. 2008— DI-120538). Rapport de recherche adressé aux Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQ-SC) (2008 — DI-120538), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Division for Early Childhood [DEC]. (2014). DEC Recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014. Repéré à https://www.iidc.indiana.edu/styles/iCidc/defiles/ECC/DEC_RPs_%205-1-14.pdf
- Doyle, O., Harmon, C. P., Heckman, J. J. et Tremblay, R. E. (2009). Investing in early human development : Timing and economic efficiency. *Economics and human biology*, 7(1), 1-6.

- Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement (2015). *L'intervention précoce auprès des enfants de 2 à 5 ans présentant un retard global de développement*. Montréal, Auteur.
- Fortin, M.-F. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthode quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation inc.
- Gao, X. (2008). *Validity of an authentic assessment in order to report young children's accountability data on early language, literacy and pre-math areas* (Thèse de doctorat inédite, University of Kentucky). Récupéré à <http://www.aepslinkedssystem.com/pdf/FullDissertationXinGao.pdf>
- 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), 42-53. doi : 1005539/ies.v4n2p41
- Grisham-Brown, J., Hallam, R. et Brookshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children's progress toward early learning standards. *early childhood education journal*, 34(1), 45-51. doi : 10.1007/s10643-006-0106-y
- Grisham-Brown, J., Hallam, R. et Pretti-Frontczak, K. (2008). Preparing head start personnel to use a curriculum based assessment : A model for implementation in the age of accountability. *Journal of early intervention (innovative practices)*, 30(4), 271-281. doi : 10.1177/0123456789123456
- Hallam, R., Grisham-Brown, J., Gao, X. et Brookshire, R. (2007). The effects of outcomes-driven authentic assessment on classroom quality. *early childhood research & practice*, 9(2).
- Hogan, T. P. (2012). *Introduction à la psychométrie*. Chenelière Education, Montreal, Québec.
- Hsia, T.-H. (1993). Evaluating the psychometric properties of the assessment, evaluation, and programming system for 3 to 6 years : Aeps test 3 to 6 years (aeps test) (Thèse de doctorat inédite, University of Oregon). Récupéré à <http://search.proquest.com/pqdftt/docview/304070379/fulltextPDF/2B2E90D32F164DD6PQ/1?accountid=14725>
- Jones, C. J. (2008). *Curriculum-based assessment the easy way to determine response-to-intervention* (2^e éd.). Springfield : Charles C Thomas Publisher, LTD.
- Keilty, B., LaRocco, D. J. et Casell, F. B. (2009). Early interventionists' reports of authentic assessment methods through focus group research. *Topics in early childhood special education*, 28(4), 244-256. doi : 10.1177/0271121408327477

- Kim, H., Carlson, A. G., Curby, T. W. et Winsler, A. (2016). Relations among motor, social, and cognitive skills in pre-kindergarten children with developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 53-54, 43-60. doi : <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.016>
- Knobloch, H., Stevens, F. et Malone, A. (1987). *Manual of developmental diagnosis. The administration and interpretation of the revised Gesell armatruda developmental and neurologic examination*. Houston, TX : Developmental Evaluation Materials.
- Lemire, C. (2013). *Fidélité et validité de contenu des nouveaux domaines du programme EIS Évaluation intervention suivi (EIS) : littératie et numératie* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.
- Lemire, C., Dionne, C. et McKinnon, S. (2015). Accord interjuges des nouveaux domaines, la littératie et la numératie, de l'AEPS/EIS. *Revue de psychoéducation*, 44(1), 63-81.
- Lemire, C., Dionne, C. et McKinnon, S. (2014). Validité de contenu du nouveau domaine de la littératie de l'AEPS®/EIS. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25(1), 116-130.
- Lemire, C., Poitras, M. et Dionne, C. (sous presse). Évaluation authentique en intervention précoce et importance de la complémentarité entre l'évaluation fonctionnelle et normative en psychoéducation. *Revue de psychoéducation*.
- Macy, M. et Bagnato, S. J. (2010). Keeping it "R-E-A-L" with authentic assessment. *NHSA dialog*, 13(1), 1-20. doi : 10.1080/15240750903458105
- Macy, M., Bagnato, S. J., Macy, R. S. et Salaway, J. (2015). Conventional test and for early intervention eligibility : Is there an evidence base ? *Infant & young children*, 28(2), 182-204. doi : 10.1097/iy.0000000000000032
- Macy, M., Bricker, D. D. et Squires, J. K. (2005). Validity and reliability of a curriculum-based assessment approach to determine eligibility for part C services. *Journal of early intervention*, 28(1), 1-16.
- Meisels, S. J., Wen, X. et Beachy-Quick, K. (2010). Authentic assessment for infants and toddlers : Exploring the reliability and validity of the ounce scale. *Applied developmental science*, 14(2), 55-71. doi : 10.1080/10888691003697911
- Ministère de la Famille. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*. Québec, Auteur.
- Neisworth, J. T. et Bagnato, S. J. (2004). The mismeasure of young children. *Infants & young children: An interdisciplinary journal of early childhood intervention*, 17(3), 198-212.

- Newborg, I., Stock, J., Wnek, L., Guidubaldi, J. et Svinicki, J. (1984). *Battelle Developmental Inventory : Examiner's manual*. Dallas, TX : DLM/Teaching Resource.
- 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)* (Thèse de doctorat inédite, University of Oregon). Récupéré à <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/305442101/fulltextPDF/38A3BBDA0463488FPQ/1?accountid=14725>
- Notari, A. et Drinkwater, S. G. (1991). Best practice for writing child outcomes : An evaluation of two methods. *Topics in early childhood special education*, 11(3), 92-106.
- Notari, A. R. et Bricker, D. D. (1990). The utility of a curriculum-based assessment instrument in the development of individualized education plans for infants and young children. *Journal of early intervention*, 14(2), 117-132. doi : 10.1177/105381519001400202
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2013). *Évaluation du retard de développement : lignes directrices*. Montréal, QC : Auteur.
- Pretti-Frontczak, K. et Bricker, D. D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of early intervention*, 23(2), 92-105.
- Raver, S. A. et Childress, D. C. (2015). *Family-centered early intervention : Supporting infants and toddlers in natural environments*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Slentz, K. (2008). *What AEPS® users should know about reliability, validity, and utility*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co. Récupéré à http://www.aepslinkedsystem.com/pdf/Final_AEPS_Reliability_Vailidity_Utility.pdf.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A. et Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland adaptive behavior scales : Interview edition survey form manual*. Circle Pines, MN : AGS.
- Thurman, S. K. et McGrath, M. C. (2008). Environmentally based assessment practices : Viable alternatives to standardized assessment for assessing emergent literacy skills. *Reading and writing quarterly*, 24, 7-24.

Appendice A

Certificat éthique

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS**

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

Titre : Fidélité interjuges des différents domaines de la troisième édition du programme de l'AEPS®/EIS

Chercheur(s) : Roxanne Guilbert
Département de Psychoéducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-16-225-07.28

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 15 août 2018 au 15 août 2019

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 prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Appendice B

Lettre d'information (Évaluateurs)



LETTRE D'INFORMATION

Invitation à participer au projet de recherche : Fidélité interjuges de trois domaines de la nouvelle édition du programme de l'AEPS®/EIS : motricité globale, motricité fine et adaptatif

Responsable de la recherche : Roxanne Guilbert, candidate à la maîtrise en psychoéducation, UQTR

Directrice de recherche : Carmen Dionne, professeure au Département de psychoéducation, UQTR

Co-directeur de recherche : Michel Rousseau, professeur au Département de psychoéducation, UQTR

Monsieur, madame

Par la présente, nous sollicitons votre participation à une recherche qui vise à vérifier et documenter la fidélité de l'outil d'évaluation du programme Assessment, Evaluation, and Programming System/ Évaluation, Intervention, Suivi (AEPS®/EIS; 2016). Autrement dit, l'objectif est d'explorer les qualités psychométriques dans trois domaines de l'outil : adaptatif, motricité fine et motricité globale. Vous êtes invités à réaliser la cotation des habiletés fonctionnelles de plusieurs enfants âgés de moins de six ans à partir de séquences vidéo. Cette lettre d'information a pour but de vous aider à bien comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous suggérons de lire attentivement cette lettre d'information et le formulaire de consentement avant de prendre votre décision. Vous pouvez compléter le formulaire de consentement lors de l'expérimentation. N'hésitez pas à poser toute question

que vous jugerez utiles en contactant Roxanne Guilbert par courrier électronique : roxanne.guilbert@uqtr.ca ou par téléphone au (450) 502-3320.

Présentation du projet

L'AEPS®/EIS est un programme d'évaluation du développement de la naissance à six ans qui intègre des buts et des objectifs d'intervention ainsi que des curriculums d'activités. Une troisième édition francophone adaptée de l'outil d'évaluation du programme Assessment, Evaluation, Programming, System for Infants and Children (AEPS®) est en élaboration. Des études sont nécessaires afin d'assurer des propriétés psychométriques rigoureuses à l'outil.

Objectifs

La présente étude vise à évaluer la fidélité de l'outil auprès des enfants âgés de moins de six ans présentant un développement normal, un développement à risque ou une incapacité développementale.

La question de recherche est la suivante : Quel est le degré d'accord entre les évaluateurs lors de la cotation du Protocole de la nouvelle édition du programme de l'AEPS®/EIS pour les domaines de la motricité globale, motricité fine et adaptatif ?

Tâche

Au cours de l'été, vous allez être invités à réaliser la cotation des habiletés fonctionnelles de plusieurs enfants âgés de moins de six ans à partir de séquences vidéo. Les séquences vidéo seront visionnées par les évaluateurs. Une durée d'une heure est prévue pour la cotation du Protocole d'évaluation de l'enfant de l'AEPS®/EIS. Une seule période de cotation est nécessaire. La cotation sera réalisée dans les locaux de la Chaire de recherche, à l'UQTR.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque ou inconfort est associé à cette étude. Par ailleurs, l'évaluateur peut se retirer de l'étude à tout moment sans subir de préjudice s'il le désire.

Bénéfices

La participation à cette étude permettra l'avancement des connaissances tout en contribuant au développement de la nouvelle édition du programme Assessment, Evaluation, and Programming System/ Évaluation, Intervention, Suivi (AEPS®/EIS; 2016). Les intervenants de la petite enfance pourront ainsi s'appuyer sur des instruments d'évaluation de qualité.

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies (vidéos et protocoles d'évaluation) dans le cadre de cette étude pourront être utilisées pour des recherches ultérieures comportant un échantillon plus grand ou à des fins de formation. Les évaluations et le matériel audiovidéo seront conservés sous clé dans les locaux de la Chaire de recherche de l'UNESCO en dépistage et évaluation du développement des jeunes enfants. La confidentialité sera assurée en apposant sur chaque questionnaire un code numérique, ce qui permettra une saisie informatique anonyme. Les résultats du projet, qui pourraient être diffusés sous forme d'articles, de communications lors de congrès, de séminaires, de chapitres, de rapports de recherche, ne permettront pas d'identifier les participants.

Appendice C

Formulaire de consentement (Évaluateurs)

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
À L'INTENTION DES ÉVALUATEURS**

Engagement de l'équipe de recherche

Nous nous engageons à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent au projet comportant la participation de sujets humains.

Signature de la responsable de l'étude

Signature de la Directrice

Signature du Co-directeur

Consentement du/de la participant/e

Je, _____ confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet : Fidélité interjuges de trois domaines de la nouvelle édition du programme de l'AEPS®/EIS : motricité globale, motricité fine et adaptatif.

J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bénéfices éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Par la présente, je donne mon consentement à participer à cette recherche. J'accepte de visionner les vidéos afin de réaliser l'évaluation des habiletés fonctionnelles des enfants. Je consens également à respecter la confidentialité des enfants qui seront évalués. Ma collaboration sera faite à titre gratuit. J'aurai accès à un rapport sur les résultats de cette recherche, dont toutes les données sont couvertes par la confidentialité.

NOM en lettres moulées du/de la participant/e

Signature du/de la participant/e

DATE

Appendice D

Invitation à participer au projet de recherche : Fidélité interjuges des différents
domaines de la troisième édition du programme de l'AEPS®/EIS

Trois-Rivières,

Invitation à participer au projet de recherche : Fidélité interjuges des différents domaines de la troisième édition du programme de l'AEPS®/EIS.

Bonjour, *nom de la direction du CPE*

Les services de garde accueillant des enfants ayant un développement normal et des besoins particuliers sont invités à participer à une recherche qui vise à explorer les qualités psychométriques de l'instrument d'évaluation du programme Évaluation Intervention Suivi (AEPS®/EIS) au niveau de sa fidélité.

Question de l'étude : Existe-il un accord entre les évaluateurs lors de la cotation du Protocole d'évaluation de la troisième édition du programme de l'AEPS®/EIS?

Au Québec, peu d'outils d'évaluation sont disponibles en version française intervenir auprès des jeunes enfants. L'Assessment, Evaluation, Programming, System for Infants and Children (AEPS®) est un outil correspondant aux meilleures pratiques en intervention précoce. Une nouvelle version est actuellement élaborée en français : le programme Évaluation Intervention Suivi (AEPS®/EIS). Utilisé auprès des enfants ayant un retard de développement de la naissance à six ans, cet outil est novateur, car il intègre un protocole d'évaluation offrant la possibilité d'élaborer des buts et des objectifs en relation avec un curriculum. Cette intégration permet de planifier des interventions individualisées correspondant aux besoins réels de l'enfant et d'en suivre les progrès.

Votre participation à ce projet de recherche est sollicitée afin de cibler des enfants âgés de 0 à 6 ans fréquentant votre milieu de garde. Les enfants recherchés pour cette étude doivent présenter un développement normal, à risque ou ayant des incapacités développementales. Les habiletés fonctionnelles de ces enfants seront évaluées dans leur milieu de vie (garderie, maison).

La participation à ce projet de recherche permettra de s'assurer que les intervenants des milieux de pratique s'appuient sur des instruments d'évaluation intégrés, de qualité et ayant de bonnes propriétés psychométriques. De cette façon, cette recherche aura un impact concret sur des pratiques d'évaluation de qualité visant à cibler des objectifs d'intervention individualisés pour le développement fonctionnel des enfants. Ce projet contribue ainsi à assurer une efficacité des services en intervention précoce dont les milieux de garde participent activement.

Si vous avez de l'intérêt ou des questions n'hésitez pas à communiquer avec Roxanne Guilbert par courrier électronique roxanne.guilbert@uqtr.ca ou par téléphone au (819) 376-5011 au poste 4263.

L'équipe de recherche vous remercie

Roxanne Guilbert, responsable de la recherche, candidate à la maîtrise en psychoéducation, UQTR

Carmen Dionne, professeure au département de psychoéducation, UQTR

Michel Rousseau, professeure au département de psychoéducation, UQTR

Appendice E

Lettre d'information aux parents



Lettre d'information

Invitation à participer au projet de recherche : Fidélité interjuges des différents domaines de la troisième édition du programme de l'AEPS®/EIS

Responsable de la recherche : Roxanne Guilbert, candidate à la maîtrise en psychoéducation, UQTR

Directrice de recherche : Carmen Dionne, professeure au Département de psychoéducation, UQTR

Co-directeur de recherche : Michel Rousseau, professeure au Département de psychoéducation, UQTR

Chers parents,

Par la présente, nous sollicitons la participation de votre enfant à une recherche qui vise à vérifier et documenter la fidélité de l'outil d'évaluation du programme Assessment, Evaluation, and Programming System/ Évaluation, Intervention, Suivi (AEPS®/EIS; 2016). Autrement dit, l'objectif est d'explorer les qualités psychométriques dans tous les domaines de l'outil : adaptatif, cognitif, communication, social, motricité fine, motricité globale, littératie et numératie. Les habiletés fonctionnelles de votre enfant seront observées et évaluées par plusieurs évaluateurs afin de comparer leurs résultats. Cette lettre d'information a pour but de vous aider à bien comprendre ce qu'implique l'éventuelle participation de votre enfant à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous suggérons de lire attentivement cette lettre d'information et le formulaire de consentement avant de prendre votre décision. Vous pouvez retourner le formulaire de consentement signé à votre éducatrice ou par l'enveloppe de retour, au plus tard le 30 janvier 2016. N'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utiles en

contactant Roxanne Guilbert par courrier électronique : roxanne.guilbert@uqtr.ca ou par téléphone au (450) 502-3320.

Présentation du projet

L'AEPS®/EIS est un programme d'évaluation du développement de la naissance à six ans qui intègre des buts et des objectifs d'intervention ainsi que des curriculums d'activités. Une troisième édition francophone adaptée de l'outil d'évaluation du programme Assessment, Evaluation, Programming, System for Infants and Children (AEPS®) est en élaboration. Des études sont nécessaires afin d'assurer des propriétés psychométriques rigoureuses à l'outil.

Objectifs

La présente étude vise à évaluer la fidélité dans les huit domaines de l'outil (adaptatif, cognitif, communication, social, motricité fine, motricité globale, littératie et numératie) auprès des enfants âgés de moins de six ans présentant un développement normal, un développement à risque ou une incapacité développementale.

La question de recherche est la suivante : Quel est le degré d'accord entre les évaluateurs lors de la cotation du Protocole de la troisième édition du programme de l'AEPS®/EIS?

Tâche

Au cours de l'hiver 2017, votre enfant sera invité à participer à des activités animées par la responsable de la recherche. Ces activités sont des jeux utilisant du matériel présent dans le quotidien des enfants et ils sont réalisés par l'équipe de la Chaire de recherche. Chacune des activités ciblent des habiletés fonctionnelles précises évaluées par le programme de l'AEPS®/EIS. À travers ces activités, il sera possible d'observer les habiletés fonctionnelles utilisées par votre enfant pour les huit domaines de l'outil nommés précédemment. La durée des activités varie entre une heure et trois heures et elles seront réalisées dans le milieu familial de votre enfant ou dans son milieu de garde. Advenant que des informations soient manquantes, une période supplémentaire de deux heures sera ajoutée. Toutes les activités réalisées auprès de votre enfant seront filmées afin que les évaluateurs puissent réaliser la cotation du Protocole de la troisième édition du programme de l'AEPS®/EIS.

Risques, inconvénients, inconforts

Pour la présente étude, l'observation dans le milieu naturel de l'enfant peut s'avérer être un inconvénient. En fait, la présence de la responsable de l'étude peut vous être inconfortable. Afin de pallier à cela, un arrimage des activités de recherche avec votre horaire ou celle des éducateurs sera discuté au préalable.

Votre enfant peut également ressentir un inconfort à l'idée d'être filmé. Toutes les mesures nécessaires afin de limiter les impacts de l'évaluation seront prises. Le retrait de l'enfant, à tout moment de la recherche, est un moyen possible si l'enfant refuse de participer aux activités ou si vous le souhaitez.

Afin d'assurer un respect du rythme de votre enfant, des pauses lui seront accordées selon les besoins présentés. Pour les enfants présentant des incapacités, les activités pourront être adaptées en fonction de leurs besoins.

Bénéfices

Les résultats de l'évaluation des habiletés fonctionnelles de votre enfant vous seront remis, si vous le désirez, au maximum six mois après la passation. Cette évaluation vous permettra de connaître les forces et défis de votre enfant dans différentes sphères de son développement. Si le parent en fait la demande, il est possible de planifier une rencontre pour expliquer plus en détails les résultats de l'évaluation.

La détection de retard de développement est également un risque de la recherche. Si tel est le cas, votre enfant sera référé à un professionnel du Centre intégré de la Santé et des Services sociaux de la région.

La participation à cette étude permettra l'avancement des connaissances tout en contribuant au développement de la nouvelle édition du programme Assessment, Evaluation, and Programming System/ Évaluation, Intervention, Suivi (AEPS®/EIS; 2016). Les intervenants de la petite enfance pourront ainsi s'appuyer sur des instruments d'évaluation intégrés et de qualité.

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies (vidéos et protocoles d'évaluation) dans le cadre de cette étude pourront être utilisées pour des recherches ultérieures comportant un échantillon plus grand ou à des fins de formation. Les vidéos de votre enfant seront conservées tel quel. Toutefois, les évaluateurs ont signé un engagement à la confidentialité.

Les évaluations et le matériel audio-vidéo seront conservés sous clé dans les locaux de la Chaire de recherche de l'UNESCO en dépistage et évaluation du développement des jeunes enfants. Les données ne seront pas détruites puisqu'elles seront déposées dans une banque de donnée. La confidentialité sera assurée en apposant sur chaque questionnaire un code numérique, ce qui permettra une saisie informatique anonyme. Les résultats du projet, qui pourraient être diffusés sous forme d'articles, de communications lors de congrès, de séminaires, de chapitres, de rapports de recherche, ne permettront pas d'identifier les participants.

Participation volontaire

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant est entièrement libre d'y participer ou non 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 qu'il participe à la recherche sans avoir à motiver votre décision ni à subir quelque préjudice que ce soit.

De plus, advenant le cas que votre enfant ne souhaite visiblement pas collaborer durant la passation de l'évaluation (manque d'intérêt, résistance, opposition), un arrêt du processus d'évaluation sera effectué. Le cas échéant, les raisons de cette décision vous seront expliquées. Ainsi, la responsable de la recherche se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Finalement, la participation de votre enfant à ce projet de recherche n'aura aucun impact sur les services auxquels votre enfant a droit dans son milieu de garde.

Clause de responsabilité

En acceptant de participer à cette étude, le parent ou le tuteur légal ne renonce à aucun des droits légaux de son enfant ni ne libère les chercheurs ou les institutions impliqués de leurs responsabilités légales ou professionnelles. Il sera de leur droit de faire valoir tout recours légal disponible, advenant le cas où leur enfant serait victime d'un préjudice.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Roxanne Guilbert par courrier électronique roxanne.guilbert@uqtr.ca ou par téléphone au (450) 502-3320. La chercheuse répondra au mieux de sa connaissance à toutes vos questions à propos de ce projet de recherche.

Question ou plainte concernant l'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-16-225-07.28 a été émis le 15 août 2016.

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@uqtr.ca.

Appendice F

Formulaire de consentement (Enfants)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES ENFANTS

Engagement de l'équipe de recherche

Nous nous engageons à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent au projet comportant la participation de sujets humains.

Signature de la responsable de l'étude

Signature de la Directrice

Signature du Co-directeur

Consentement du/de la participant/e

Je, _____ confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet : Fidélité interjuges des différents domaines de la troisième édition du programme de l'AEPS®/EIS. Je consens à ce que mon enfant _____ participe à l'étude.

J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bénéfices éventuels de sa participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision. Je comprends que la participation au projet est entièrement volontaire et que je peux décider de retirer mon enfant en tout temps, sans aucun préjudice.

Par la présente, je donne mon consentement pour que mon enfant participe à cette recherche. J'accepte que des scénarios d'activités soient réalisés par la responsable de l'étude auprès de mon enfant. J'accepte également qu'ils soient filmés. Je consens à ce que le matériel audio-vidéo soit visionné par les évaluateurs et utilisé à des fins de formation. Ma collaboration sera faite à titre gratuit. Je peux demander au responsable de l'étude d'avoir une synthèse de

l'évaluation de mon enfant. J'aurai aussi accès à un rapport sur les résultats de cette recherche, dont toutes les données sont couvertes par la confidentialité.

NOM en lettres moulées du/de la participant/e

Signature du/de la participant/e

NOM en lettres moulées du/de la participant/e

Signature du/de la participant/e

DATE

Appendice G

Scénario d'activités

Clicours.COM

Scénarios d'activités (2 ans à 6 ans)

Le safari

1. Accueil

Matériel :

- Étiquettes collant avec plusieurs prénoms inscrits en caractère d'imprimerie

Description de l'activité :

- Nommer à l'enfant que vous avez besoin de lui pour réaliser les jeux dans votre safari. Il devra être le gardien des animaux ;
- Questionner l'enfant sur sa date d'anniversaire, son âge et vérifier s'il reconnaît son sexe.
- Présenter à l'enfant les étiquettes collant avec les prénoms d'enfants inscrits en caractère d'imprimerie. Observer si l'enfant reconnaît d'autres prénoms que le siens et demander lui de coller l'étiquette avec son nom sur son chandail.

Domaine et niveau	Buts/objectifs	
Litteracie A	3.1	Reconnaît son propre nom ou surnom en caractère d'imprimerie
Communication A	1.	Se tourne et regarde en direction de la personne qui parle.
Communication B	1.	Regarde dans la même direction qu'une personne pour établir une communication.
	1.1	Suit du regard le geste d'une personne qui pointe un objet avec ses yeux.

	1.2	Regarde en direction d'un objet qu'une personne lui présente.
	2.1	Reconnait son nom et les noms familiers de personnes ou d'animaux.
	3.	Exécute sans aucun indice, une consigne comportant deux étapes.
	3.1	Exécute à l'aide d'indice, une consigne comportant deux étapes avec des indices contextuels.
	3.2	Exécute, sans aucun indice, une consigne comportant une étape.
Social	5.	Communique de l'information sur son identité et sur celle des autres.
	5.1	Donne sa date de naissance.
	5.2	Donne son âge.
	5.3	Donne son nom ou son surnom.
	5.4	Reconnait son sexe et celui des autres.

2. Livres d'animaux

Matériel :

- Livres d'animaux
- Figurines d'animaux
- Mots étiquettes (animaux connus, etc.)

Description de l'activité :

- Distribuer à l'enfant un livre contenant des images familières d'animaux en le présentant à l'envers. Observer si chaque enfant retourne le livre à l'endroit. Observer l'habileté de chacun à tourner les pages une par une ;

- Pendant que l'enfant regarde le livre, observer s'il commente et pose des questions ;
- Encourager les enfants à repérer des animaux familiers dans les livres en faisant des commentaires sur ceux-ci ou en leur laissant suffisamment de temps pour les pointer et nommer d'autres objets dans les livres. Observer l'habileté de chaque enfant à repérer des animaux et des objets familiers avec et sans indices contextuels ;
- Faites la lecture du livre à l'enfant, observer s'il regarde le lecteur et pointe des images ;
- Présenter les figurines d'animaux à l'enfant et demander lui d'associer les objets (animaux) aux images du livre.
- Lorsque la lecture est terminée, disposer les figurines devant l'enfant et demander-lui de prendre trois animaux ;
- Présenter les mots étiquettes à l'enfant et les figurines d'animaux. Évaluer si l'enfant associe les mots aux figurines. Faire la procédure avec les prénoms des personnes connus ;
- Disposer trois autres animaux et demandez à l'enfant « combien vois-tu d'animaux ? »

Domaine et niveau	Buts/objectifs	
Littératie A	1.	Participe au groupe de lecture partagée.
	1.1	Participe à une lecture partagé un à un avec un adulte.
	2.	Démontre qu'il comprend qu'un texte se lit dans un sens, et de haut en bas de la page.
	2.1	Tourne les pages du début à la fin du livre.

	2.2 3.	Tient le livre ou tout autre matériel imprimé avec des images à l'endroit. Associe des mots d'imprimerie à des personnes et des objets
Litteratie C	2. 2.1 2.2	Reconnaît visuellement un texte simple de mots consonne-voyelle-consonne (CVC). Lit des mots CVC. Reconnaît visuellement des mots qui apparaissent fréquemment.
Litteratie D	1. 1.1 1.2 1.3 3. 3.1 3.2 3.3	Démontre qu'il comprend qu'une image représente un texte. Identifie des personnes, des actions, des objets et des événements familiers dans un livres d'image. Repère des objets familiers, des personnes et des actions dans un livre d'image. Associe les images aux objets, personnes ou actions réelles. Raconte une histoire ou un événement simple. Fait des prédictions sur ce qui va se produire dans l'histoire Répond et pose des questions reliées à l'histoire. Raconte une histoire associée à une série d'image.
Mathématique A	1. 1.1	Compte 3 articles Compte 3 articles pour déterminer « Combien ? »
Motricité Fine A	1.2	Tend les mains vers un objet et le touche avec chacune d'elles.
Communication B	2.	Repère des images familières des personnages, des objets ou des événements familiers.

3. Collation des lions

Matériel :

- Tasses d'enfants, petits bols, serviettes de table, cuillères
- Petits pichets de jus (doivent être légers)
- Aliments semi-solides (yogourt, compote de pommes etc.)
- Aliments solides (pommes, crudités, etc.)
- Petits pots transparents qui vissent avec des petits aliments à l'intérieur (cheerios, poissons, raisins secs)

Description de l'activité :

- Avant la collation des lions, inviter l'enfant à se laver les mains. Observer l'enfant faire la routine du lavage de main et aider-le au besoin ;
- Installer une table pour enfant sans les chaises et demandez à chaque enfant d'approcher les chaises de la table. Mettre une chaise hors de la portée de l'enfant, mais visible afin d'observer les solutions qu'il utilise pour l'atteindre. Observez l'habileté de l'enfant à déplacer un gros objet autour d'un obstacle, à déplacer l'obstacle ou à le contourner ;
- Regroupez les enfants à la table et observez l'habileté de chacun à s'asseoir et à se lever d'une chaise d'enfant ;
- Permettez aux enfants de distribuer la vaisselle et les ustensiles aux autres enfants. Observez l'habileté de chaque enfant à attribuer un objet à 2 enfants ou plus. Si un enfant ne réussit pas à attribuer un objet à 2 enfants ou plus, offrez-lui d'autres occasions de le faire ;
- Demander à l'enfant de partager les aliments serviettes de tables à chaque enfant autour de la table (dans chaque assiette sur la table, jusqu'à cinq, s'il manque des enfants, utiliser des peluches pour faire les inviter). Observez si l'enfant utilise la correspondance un à un pour associer deux ensembles d'articles.

- Offrez aux enfants des raisins secs dans des petits pots transparents avec couvercle dévissable (les couvercles ne doivent pas être serrés trop fortement). Observez leur habileté à faire une rotation du poignet sur le plan horizontal en ouvrant le pot ;
- Donnez à chaque enfant la possibilité de remettre le couvercle sur le pot avant de le passer à un autre enfant. Observez l'habileté de chaque enfant à assembler le couvercle et le pot. Si l'enfant n'est pas capable d'ouvrir ou de fermer le pot, observez les stratégies qu'il utilise pour résoudre le problème;
- Observez la préhension de l'enfant lorsqu'il prend des raisins ou d'autres petits aliments et lorsqu'il prend sa cuillère.

Domaine et niveau	Buts/objectifs	
Adaptatif A	1.	Utilise ses lèvres pour prendre des aliments semi-solides présentés sur ustensile.
	1.1	Avale des aliments semi-solides.
	1.2	Avale des liquides.
		Mange des aliments de différents groupes alimentaires et ayant différentes textures.
	2.	Mange des aliments tendres et des aliments croquants.
		Mange des aliments mous et solubles.
	2.1	Boit en utilisant un contenant ouvert.
	2.3	Boit au verre ou à la tasse en renversant peu de liquide.
	3.	Boit au verre ou à la tasse tenue par un adulte.
	3.1	Boit au verre ou à la tasse tenue par un adulte.
	3.2	Mange en utilisant des ustensiles.
	4.	Porte la nourriture à sa bouche avec un ustensile.
	4.1	Mange avec ses doigts.

	4.2	Accepte des aliments présentés dans une cuillère.
	4.3	Utilise les règles liées à l'alimentation.
	5.	Met une quantité appropriée de nourriture dans sa bouche, mastique la bouche fermée et avale avant de prendre une autre bouchée.
	5.1	Prend une quantité appropriée de liquide et dépose son verre.
	5.2	Prépare un aliment pour le manger.
	6.	Verse des liquides dans différents contenants.
	6.1	Sert de la nourriture avec un ustensile.
	6.2	
Adaptatif B	2.2	Se lave et s'essuie les mains.
Cognitif D	1.2	Garde un objet en sa possession lorsqu'un second objet lui est présenté.
	3.	Résout les problèmes en utilisant des stratégies multiples.
	3.1	Considère des solutions courantes pour résoudre des problèmes/atteindre des buts.
Motricité globale A	5.	Sort d'une chaise ou d'un meuble similaire.
	5.1	S'assoit sur une chaise ou autre meuble similaire.
	5.2	Se tient assis sur une chaise d'enfant ou autre meuble similaire.
Motricité globale B	2.1	Passe de la position assise à la position debout.
Motricité fine A	2.	Saisit un objet de la grosseur d'un pois avec une main.
	2.1	Saisit avec une main un objet de la grosseur de sa main à l'aide des extrémités du pouce, de l'index et du majeur.

	2.2	Saisit un petit objet de forme cylindrique.
	2.3	Saisit avec une main un objet de la grosseur d'un pois en effectuant un mouvement de ratissage avec les doigts.
	2.4	Saisit un objet de la grosseur de sa main à l'aide de toute la main.
Mathématique B	1.	Compare des ensembles d'articles jusqu'à 5 en comptant.
	1.1	
	1.2	Compare des ensembles d'articles jusqu'à 5 en les associant.
	1.3	Constitue des ensembles équivalents de 5 articles.
		Utilise des mots de comparaison quantitatifs.

4. Maison du Zèbre (construction)

Matériel :

- Blocs de construction avec différentes couleurs et différentes formes (20 blocs idéalement)
- Une figurine

Description de l'activité :

- Avant de débiter l'activité, expliquez à l'enfant que vous avez besoin de son aide pour compter les blocs de la maison du zèbre. Demandez-lui jusqu'à combien il peut compter et invitez l'enfant à le faire à voix haute. Écoutez-le attentivement ;
- Par la suite, prenez tous les blocs et séparez-les en deux ensembles afin d'amener l'enfant à comparer des ensembles de 6 à 10 blocs. (Combien de blocs y a-t-il ?; Qui a plus de blocs ?; Qui a moins de blocs ? etc.)
- Demandez à l'enfant de classer les blocs en fonction des caractéristiques physiques (formes, couleurs, tailles).

- Maintenant, laisser l'enfant construire la maison du zèbre. Demandez-lui d'empiler les blocs si ce n'est pas spontané.
- En utilisant la figurine du zèbre, questionnez l'enfant sur différents concepts spatiaux (en bas, entre, avant, dessous, etc.). Vous pouvez placer le zèbre à différents endroits près de la maison. Questionner l'enfant sur la taille, le temps, position et texture.
- Lorsque l'activité est terminée, demander à l'enfant de ranger les blocs dans le contenant.

Domaine et niveau	Buts/objectifs	
Motricité fine A	3.	Empile trois objets ou plus.
	3.1	Relâche un objet d'une main dans un espace défini.
	3.2	Relâche un objet dans un espace non-défini.
Cognitif C	3.2	Classifie en fonction d'une caractéristique physique.
	3.3	Distingue les objets et/ou les personnes en fonction d'attributs communs.
	4.	Utilise des comparaisons conceptuelles de base.
	4.1	Identifie des concepts communs.
Mathématique A	2.	Compte 10 articles.
	2.1	Comptes 10 articles pour déterminer « combien ? ».
	2.2	Récite les nombres de 1 à 10.
	3.	Compte 20 articles.
	3.1	Compte 20 articles pour déterminer « combien ? ».

	3.2	Récite les nombres de 1 à 20.
Mathématique B	2. 2.1	Compare des ensembles de 6 à 10 articles en comptant. Compare des ensembles de 6 à 10 articles en les associant.

5. Le coffre aux trésors

Matériel :

- Une boîte aux trésors
- Les lettres de l'alphabet en majuscule et minuscule
- Des chiffres
- Cartes de paires de mots qui riment avec intrus

Description de l'activité :

- Chanter une chanson simple en lien avec le thème safari et la chanson « tête, épaule, genoux et orteils » avant d'ouvrir le coffre ;
- Après l'ouverture du coffre, présentez les lettres une à la fois (minuscules et majuscules) à l'enfant et demandez-lui de les identifier ;
- Demandez à l'enfant de chanter la chanson de l'alphabet ;
- Par la suite, expliquer à l'enfant qu'est-ce qu'un rime. Des exemples claires peuvent être également ajoutées pour clarifier ce concept. Invitez l'enfant à répondre à la question « Qu'est-ce qui rime avec ...? » ;

- Poursuivre avec les cartes de pairs de mots avec un intrus à l'enfant.
Demandez-lui, « lequel de ces mots rime ? » ;
- Tout au long de l'activité, féliciter les réussites de l'enfant.

Domaine et niveau	Buts/objectifs	
Litteratie B	1.	Produit des mots qui riment après indices verbaux.
	1.1	Identifie les mots qui riment.
	1.2	Participe à un jeu verbal répétitif avec les adultes et/ou les autres enfants.
Littératie C	1.	Nomme toutes les lettres en majuscule de l'alphabet.
	1.1	Associe fréquemment les lettres minuscules avec les lettres majuscules correspondantes.
	1.2	Nomme 12 lettres d'imprimerie qui apparaissent fréquemment.
	1.3	Reconnaît le nom de 5 lettres qui apparaît fréquemment.
	1.4	Reconnaît trois lettres de son prénom.
	1.5	Produit des sons appropriés pour 20 lettres de l'alphabet.
	2.3	Produit des sons corrects pour six lettres familières de l'alphabet.
	2.4	

6. La chasse aux animaux et course à obstacles

Matériel :

- Corde à sauter
- Balles / ballons

- Équipements de jeu
- Escaliers
- Corde
- Cerceau

** adapter le parcours à l'âge de l'enfant

Description de l'activité :

- Annoncer aux enfants qu'ils feront une chasse aux animaux et des exercices;
- Donnez aux enfants des consignes comportant trois étapes (ex. : « Enlève tes chaussures, mets-les sur le banc et puis mets tes espadrilles »; « Va à la salle de bain, mets tes shorts et puis, fais la file à la porte »);
- Si les enfants doivent changer de vêtements, observez les habiletés de chacun à détacher leurs boutons, leurs boutons pressions ou leurs fermetures velcro, à dénouer leurs cordons et à détacher leurs fermetures à glissière;
- Observez les habiletés de motricité fine et les habiletés adaptatives des enfants lorsqu'ils s'habillent.
- Une fois que les enfants sont habillés, donnez-leur les consignes de ranger leurs vêtements. Faites appel à des concepts spatiaux lorsque vous leur donnez ces consignes (ex. : « Placez vos chaussures sur l'étagère », « Mettez vos chaussettes dans vos chaussures », « Placez-vous derrière la ligne »);
- L'adulte explique la chasse aux animaux aux enfants et le parcours aux enfants en donnant des exemples clairs. L'adulte guide les enfants à travers le parcours de la course à obstacles;
- Observez les habiletés des enfants à utiliser les équipements de jeu;

- Encouragez-les à se tenir sur un pied, à sauter sur place, à sauter à partir d'une plateforme et à sauter par-dessus une corde posée sur le sol;
- Si l'endroit le permet, observez l'habileté de chaque enfant à courir dans un espace ouvert et à courir autour d'obstacles, encouragez les enfants à gambader et à sauter à cloche-pied;

Domaine et niveau	Buts/objectifs	
Adaptatif C	1.	Se déshabille seul en enlevant tous ses vêtements.
	1.1	Dégrafe ses vêtements.
	1.2	Enlever un chandail.
	1.3	Enlève un manteau, une veste ou une chemise.
	1.4	Enlève son pantalon.
	1.5	Enlève ses chaussures ou sandales.
	1.6	Enlève ses chaussettes.
	1.7	Enlève son chapeau.
	2.	Choisit les vêtements appropriés et s'habille au moment opportun.
	2.1	Attache ses vêtements.
	2.2	Enfile un vêtement qui s'attache à l'avant.
	2.3	Enfile un vêtement pas la tête.
	2.4	Enfile un vêtement par les pieds.
	2.5	Met ses chaussettes.
	2.6	Met ses chaussures
Motricité globale B	1.	Marche à quatre pattes vers l'avant en alternant les mouvements des bras et des jambes.

	1.1	Se balance en position à quatre pattes.
	1.2	Prend la position à quatre pattes.
	1.3	Avance en rampant.
	1.4	Pivote sur le ventre.
	2.	Se penche vers l'avant et reprend son équilibre en position debout sans appui.
	2.1	Passe de la position assise à la position debout
	2.2	Se tient debout sans soutien.
	2.3	Passe de la position debout en s'agrippant à quelque chose
	2.4	Passe à la position à genoux en s'agrippant des deux mains à un appui.
	3.	Marche en évitant les gens, les meubles ou des objets.
	3.1	Marche sans soutien.
	3.2	Marche en se tenant d'une main.
	3.3	Marche en se tenant des deux mains.
	3.4	Marche de côté.
	4.	Alterne les pieds pour monter et descendre les escaliers.
	4.1	Monte et descend un escalier en se tenant à l'aide de ses deux mains.
	4.2	Monte et descend un escalier en se traînant ou en se déplaçant à quatre pattes ou sur les fesses.
	4.3	Monte sur une structure basse et en descend.
	5.	Court en évitant les personnes, meubles ou autres objets.
	5.1	
	5.2	Court.

	6	Marche rapidement.
	6.1	Saute vers l'avant.
	6.2	Saute en l'air.
	6.3	Saute d'une structure basse.
	7.	Saute vers le bas avec un soutien.
	7.1	Gambade.
	7.2	Galope.
		Saute à cloche-pied.
Motricité globale C	1.	Frappe avec un bâton ou baguette un objet stationnaire.
	1.1	
	1.2	Fait rebondir un ballon.
	1.3	Fait rebondir un ballon avec les deux mains.
	1.4	Attrape un ballon.
	1.5	Frappe un ballon du pied.
	1.6	Lance une balle ou un objet similaire vers une cible.
		Lance ou fait rouler une balle ou un objet similaire vers une cible avec les deux mains.
Motricité fine A	1.	Fait des mouvements dirigés de frapper ou d'agripper avec chaque main.
	1.1	Porte simultanément les mains à la ligne médiane de son corps.
	1.2	Tend les mains vers un objet et le touche avec chacune d'elles.
Cognitif B	1.	Imite une action motrice coordonnée nouvelle.
	1.1	Imite une action motrice simple nouvelle qui n'est pas dans son répertoire.
	1.2	

7. Les animaux handicapés

Matériel :

- Crayon de couleurs
- Feuille de papier

Description de l'activité :

- Présenter les animaux handicapés à l'enfant et demander lui de les guérir. Il s'agit de faire les rayures au zèbre et les taches à la girafe.
- Par la suite, demander à l'enfant de dessiner le zoo avec différents animaux. Observer la préhension du crayon de l'enfant.

Domaine et niveau	Buts/objectifs	
Motricité fine C	1.	Tient un objet servant à écrire en utilisant la pince formée du pouce, de l'index et du majeur pour écrire ou dessiner.
	1.1	Écrit ou dessine en utilisant des marques variées.
	1.2	Écrit ou dessine en utilisant des courbes ou des cercles.
	1.3	
	1.4	Écrit ou dessine en utilisant des lignes droites Gribouille.
Littératie E	1.	Écrit des mots en utilisant l'orthographe conventionnelle.
	1.1	Écrit des mots en utilisant une orthographe approximative.
		Écrit son prénom.
	1.2	Copie son prénom en entier.
	1.3	Écrit des semblants de lettre.
	1.4	Dicte l'histoire d'un dessin.

	2.1	Identifie verbalement les dessins figuratifs.
	2.2	Identifie verbalement les dessins non figuratifs.
	2.3	

8. Les singes qui caquassent

Matériel :

- Image de singes avec des bulles avec des mots.

Description de l'activité :

- Quels sont les deux mots dans le mot « après-midi »
- Quels sont les syllabes...
- Demandez à l'enfant de taper dans les mains à chaque mot.

Domaine et niveau	Buts/objectifs	
Littéracie B	2.	Segmente des mots composés
	2.1	Segmente des mots de deux mots et trois syllabes
	2.2	Démarque les mots des phrases.
	3.	Segmente les syllabes de mots de deux à trois syllabes.
	3.1	Combine les syllabes dans des mots de deux à trois syllabes.

	3.2	Démarque chacune des syllabes dans des mots de deux à trois syllabes.
	4.	Segmente les mots CVC en sons individuels.
	4.1	Combine les sons séparés d'un CVC dans des mots simples.
	4.2	Identifie des sons au centre des mots CVC.
	4.3	Identifie les derniers sons dans les mots CVC.
	4.4	Identifie les sons au début des mots CVC.
	4.5	Produit des mots qui commencent par un son spécifique.

9. Jeu qui travaille la motricité fine ou jeu libre....

Matériel :

- Casse-tête
- Gros blocs lego
- Tablette ou cellulaire.

Domaine et niveau	Buts/objectifs	
Motricité fine C	1.	Se sert de son index pour actionner des objets.
	1.1	Pointe ou touche en utilisant un doigt.
	1.2	Actionne des objets à l'aide d'une main
	1.3	Explore les propriétés des objets en utilisant les mains ou les doigts.
	2.	Effectue une rotation à l'horizontale avec un de ses poignets pour manipuler une variété d'objets.

	2.1	Retourne un objet avec une main en effectuant une rotation du poignet et du bras.
	3.	Utilise les deux mains pour manipuler des objets, chaque main effectuant des mouvements différents
	3.1	Assemble un jouet ou un objet composé de plusieurs pièces qui s'encastrent les unes dans les autres.
	3.2	Aligne trois objets ou plus.
	3.3	Insère une variété de formes dans les espaces correspondants
	3.4	Tient un objet dans une main et le manipule avec l'autre main ou produit une action sur l'objet.
	3.5	Fait passer un objet d'une main à l'autre.
Motricité D	1.	Interagit avec un clavier électronique en utilisant les doigts.
	1.1	Interagit avec un jeu électronique simple en utilisant les doigts.
	1.2	Interagit avec un écran tactile en utilisant les doigts.
Cognition D	2.2	Effectue des activités motrices simples avec différents objets.

Tout au long des activités, il est possible d'observer différentes habiletés, celles-ci sont indiquées dans le tableau suivant :

Domaine et niveau	Buts/objectifs	
Adaptatif B	1.1	Indique son besoin d'aller aux toilettes.

	1.3	Indique qu'il se rend compte que ses sous-vêtements sont souillés ou humides.
Adaptatif D	1.	Réalise des actions de façon autonome pour éviter la détresse, le déconfort ou la douleur.
	1.1	Communique une détresse intérieure, un déconfort, ou de la douleur à l'adulte.
	2.	Réalise des actions de façon autonome lorsqu'il fait face à des conditions externes dangereuses.
	2.1	Répond de façon appropriée aux avertissements de conditions ou de substances dangereuse externes.
	3.	Suit des règles de vie commune à la maison et des règles de sécurité communautaire.
	4.	Reconnaît et rapporte des informations concernant la sécurité.
	4.1	Énonce ou relate des renseignements personnels sur soi-même et sur d'autres pour favoriser / maintenir la sécurité personnelle.
	4.2	Rapporte des événements inappropriés, actions, ou langage d'autres enfants ou adultes.
Motricité globale A	1.	Effectue séparément les mouvements de tourner la tête, bouger les bras et donner des coups de pieds.
	1.1	Donne des coups de pieds.
	1.2	Agite les bras.
	1.3	Tourne la tête d'un côté à l'autre.
	2.	Place son poids sur une main et/ou bras pendant qu'il recherche avec la main opposé.
	2.1	Se tient sur ses bras étendus la tête levée.
	2.2	Se tient sur le ventre les avant-bras non étendus et la tête levée.

	3.	Roule sur lui-même du dos au ventre.
	3.1	Roule sur lui-même du ventre au dos
	3.2	Roule sur le dos ou du ventre vers le côté.
	4.	Se tient en équilibre en position assise.
	4.1	Passe de la position assise à quatre pattes.
	4.2	Reprend une position assise droite et stable après avoir tenté d'atteindre avec la main opposée.
	4.3	Reprend une position assise droite et stable après s'être penché vers la gauche, vers la droite et vers l'avant.
	4.4	Se tient assis sans appui tout en conservant son équilibre.
	4.5	Maintient la position assise en s'appuyant sur ses mains.
	4.6	Garde la tête droite par rapport à la ligne médiane en position assise avec appui.
	5	Sort d'une chaise ou d'un meuble similaire
	5.1	S'assoit sur une chaise ou autre meuble similaire.
	5.2	Se tient sur une chaise d'enfant ou autre meuble similaire.
Cognitif A	1.	S'oriente vers des événements ou des stimuli produits par des personnes et des animaux.
	1.1	Réagit à des événements ou des stimuli fait par des personnes ou des animaux.
	2.	S'oriente vers des événements ou des stimuli produits par des objets.
	2.1	Réagit aux événements ou aux stimuli faits par des objets.

	3.	Combine des actions simples pour observer.
	3.1	Utilise des moyens pour examiner les personnes, animaux et objets.
Cognition B	2.	Imite des mots nouveaux.
	2.1	Imite des vocalisations nouvelles.
	2.2	Imite des vocalisations familières.
	3.	Raconte un évènement passé.
	3.1	Se souvient d'évènements récents, sans indice contextuel.
	3.2	Se souvient d'évènements récents à l'aide d'indices contextuels.
	3.3	Se souvient d'évènements qui viennent de survenir
Cognitif C	1.	Cherche un objet qui n'est pas à sa place habituelle.
	2.	Utilise un objet pour en représenter un autre.
Cognitif D	1.	Se sert d'un objet pour en obtenir un autre objet.
	1.1	Prend un objet en saisissant une de ses parties ou en tirant sur le support sur lequel il repose.
	2.	Coordonne des actions avec ces objets pour atteindre de nouveaux résultats.
	2.1	Essaie différentes actions simples pour atteindre un but.
	2.2	Effectue des activités motrices simples avec différents objets.
	3.	Résout les problèmes en utilisant des stratégies multiples.
	3.1	Considère des solutions courantes pour résoudre des problèmes/atteindre des buts.

	4.	Tires des conclusions plausibles sur des évènements et non basés sur son expérience.
	4.1	Tire des conclusions plausibles sur des évènements basés sur son expérience personnelle.
Communication A	1.	Se tourne et regarde en direction de la personne qui parle.
	1.1	Se calme au son d'une voix familière.
	2.	Produit des sons proches de la parole
	2.1	Roucoule et gazouille.
	3.	Entreprend des échanges vocaux en gazouillant.
	3.1	Vocalise pour exprimer un état affectif positif à une personne.
	3.2	Vocalise à une autre personne pour exprimer un état négatif.
	4.	Utilise des gestes intentionnels, des vocalisations et des objets pour communiquer.
	4.1	Fait des demandes dans le but de réguler le comportement des autres.
	4.2	Fait des choix pour exprimer ses préférences.
	4.3	Exprime le désir de continuer une activité.
	4.4	Exprime un refus ou proteste.
Communication B	1.	Regarde dans la même direction qu'une autre personne pour établir une communication conjointe.
	1.1	Suit du regard le geste d'une personne qui pointe un objet avec ses yeux.
	4.	Répond à des questions de compréhension liées à « pourquoi », « comment », « qui » et « quand ».
	4.1	Répond aux questions « qui », « quoi » et « où ».

Communication C	1.	Emploie des phrases de plusieurs mots pour communiquer.
	1.1	Emploie des combinaisons de deux mots.
	1.2	Emploie 50 mots différents.
	1.3	Emploie des approximations de mots ou de signes.
	1.4	Emploie régulièrement des combinaisons de consonnes et de voyelles.
	2.	Utilise le pluriel des pronoms pour désigner des sujets, des objets et des possessions dans des phrases de plusieurs mots.
	2.1	Utilise les articles « les » et « des » pour préciser le nombre du nom de l'adjectif.
	2.2	Utilise des noms réguliers au pluriel (<i>regular plural nouns</i>)
	3.	Utilise des verbes au présent de l'indicatif.
	3.1	Utilise des verbes au passé composé
	3.2	Uses regular past tense of comment verbs
	3.3	Utilise le verbe être.
	4.	Pose des questions en inversant le sujet et le verbe.
	4.1	Pose des questions avec les termes « qui », « quand », « quoi », « pourquoi », et « comment ».
Communication D	1.	Utilise le langage pour initier et maintenir une interaction sociale.
	1.1	Suit les conventions sociales de la langue.
	2.	Donne et demande des informations tout en conversant avec les autres en utilisant des mots, des phrases.
	2.1	Pose des questions pour obtenir des informations.

	2.2	Décrit les objets, les personnes et les événements passés, présents et futurs en tant qu'échange social.
	3.	Utilise des règles de conversation lorsqu'il communique avec les autres.
	3.1	Adopte une position physique adéquate.
	3.2	Module sa voix en fonction du contenu de la communication et des conditions sociales ou environnementales.
	3.3	Répond aux changements de sujet amorcés par autrui.
	3.4	Joue tour à tour les rôles du locuteur et de l'interlocuteur durant une conversation avec les autres.
	3.5	Répond à des questions reliées au contexte.

Appendice H

Présentation du programme de l'AEPS®/EIS

FIDÉLITÉ INTERJUGES DE TROIS DOMAINES DE LA NOUVELLE ÉDITION DU PROGRAMME DE L'AEPS®/EIS : MOTRICITÉ GLOBALE, MOTRICITÉ FINE ET ADAPTATIF

Roxanne Guilbert

candidate à la maîtrise en psychoéducation

DÉROULEMENT

- Accueil
- Brève présentation du programme
 - Ce qui est pareil / Ce qui est nouveau
 - Administration et cotation
 - Exemples
 - Questions
- Exercice pratique
- Correction de l'exercice pratique
- Expérimentation

CONTENU DE LA CHEMISE

- Lettre d'information
- Formulaire de consentement
- Power point
- Document expliquant le déroulement
- Formulaire sociodémographique
- Protocole + exercice pratique >



Prendre quelques minutes pour lire la lettre d'information

Lire et compléter le formulaire de consentement

Compléter le formulaire sociodémographique

BUT DE L'ÉTUDE

Évaluer la fidélité de l'outil auprès des enfants âgés de moins de six ans présentant un développement normal, un développement à risque ou une incapacité développementale.

Quel est le degré d'accord entre les évaluateurs lors de la cotation du Protocole de la nouvelle édition du programme de l'AEPS®/EIS pour les domaines de la motricité globale, motricité fine et adaptatif ?

- 25 personnes sont sollicitées pour participer à l'étude.

NOUVELLE ÉDITION DU PROGRAMME DE L'AEPS®/EIS



CE QUI EST PAREIL ?

Comme la version actuelle, l'AEP5®/EJS

- EST critérié
- EST basé sur un curriculum
- COUVRE la période de la naissance à 6 ans
- EST complet (évaluation, choix des objectifs d'intervention et intervention)
- UTILISE un système de cotation à 3 degrés
- INCLUS des notes additionnelles pour la cotation
- INCLUS une composante familiale

CE QUI EST PAREIL ?

Comme la version actuelle, l'AEP5®/EJS

- EST organisé en domaines, niveaux, buts et objectifs.
- EST basé sur les séquences développementales typiques des domaines du développement
- GARDE la même relation entre les buts et les objectifs associés
- INCLUS des buts qui sont ordonnés du plus facile au plus difficile
- N'UTILISE PAS d'âge de développement pour les items (des points de coupure vont cependant être identifiés pour corroborer l'admissibilité aux services spécialisés)

CE QUI EST NOUVEAU ?

La nouvelle édition de l'AEPs®/EIS présente des améliorations :

- UNE évaluation unique combinant le niveau 1 (de la naissance à 3 ans) et le niveau 2 (3 à 6 ans)
- DEUX nouveaux domaines, soit *Littérature* et *Mathématique*
- DES niveaux de difficulté plus étendus (plus d'items de niveau de base et de niveau élevé)
- UNE cotation plus spécifique pour les habiletés émergentes.
- Un instrument intitulé "PRÊTS pour l'école" qui comprend un ensemble d'items de l'AEPs®/EIS qui concerne spécifiquement les habiletés associées à la réussite scolaire précoce.

CE QUI EST NOUVEAU ?

- PLUS d'exemples pour aider à la cotation
 - Exemples qui considère la diversité culturelle
 - Exemples qui inclut la technologie
- Des critères plus clairs
- De nouveaux items qui reflètent les attentes actuelles pour les jeunes enfants
- Nouveau nom pour la feuille de cotation—Questionnaire sur les données d'observation de l'enfant

DOMAINES

- Motricité fine (31 items)
- Motricité globale (65 items)
- Adaptif (53 items)
- Cognitif (51 items)
- Communication sociale (49 items)
- Socio-émotionnel (64 items)
- Littéracie (59 items)
- Math (38 items)
- 410 items au total

Administration et cotation



Dans le cadre
de cette étude

UNE COTATION DE 2 (MAÎTRISE)

- Un score de 2 représente la maîtrise de l'habileté.
- L'enfant démontre l'habileté telle que spécifiée dans le critère sans aucune aide.
- L'enfant réalise complètement l'item et de façon indépendante.
- ~~Le comportement est fonctionnel et se~~
- ~~L'enfant utilise l'habileté de façon constante, spontanée, libre, volontaire et dans des conditions variées.~~

Ces 2 dernières exigences ne s'appliquent pas dans le cadre de cette étude

UNE COTATION DE 1 (ÉMERGENCE)

- Une cote de 1 indique que l'habileté est en émergence. La cote 1 est utilisée si:
- L'enfant manifeste l'item avec aide (physique, verbale ou environnementale).
- L'enfant manifeste seulement ou une certaines parties du critère de réussite.

UNE COTE DE 0 (AUCUNE REALISATION)

- l'enfant ne fait pas l'item tel que spécifié dans le critère de réussite

EXEMPLE



Voici un exemple d'observation d'un enfant qui ne réussit pas à réaliser l'item.

En effet, l'enfant ne fait pas l'item tel que spécifié dans le critère de réussite. L'enfant ne réussit pas à réaliser l'item.

Il est donc noté une cote de 0 pour cet item.



EXAMPLE



Example 1: A teacher is sitting on the floor, interacting with a group of young children. One child is standing and holding a book, while others are sitting or standing nearby. The room has bookshelves in the background.	1
---	----------

EXAMPLE



Example 2: A teacher is sitting on the floor, interacting with a group of young children. One child is standing and holding a book, while others are sitting or standing nearby. The room has bookshelves in the background.	2
---	----------

QUESTIONS?



EXERCICE PRATIQUE

L'exercice pratique permet de s'assurer que vous avez bien compris la démarche d'évaluation

Ne pas tenir compte des appréciations et des renforcements faites à l'enfant, ceux-ci permettent de le motiver à réaliser l'habileté

EXERCICE PRATIQUE

Les étapes de l'exercice

Lecture des items sous la rubrique « séquence 1 »
en portant attention aux critères

Visionnement du vidéo

Deuxième lecture des items

Visionnement à nouveau du vidéo

Faire la cotation de chacun des items

- Répéter ces étapes pour les 19 séquences vidéo

CORRECTION DE L'EXERCICE PRATIQUE

**** Consulter la responsable de la recherche ****

Pour atteindre un score satisfaisant, vous devez obtenir un nombre de 14 bonnes réponses, soit 80 % de réussite.

- Si vous obtenez un score inférieur à 80%, vous devez relire l'exercice pratique en suivant les étapes précédentes. L'exercice peut être fait à trois reprises.
- Si vous obtenez un score égal ou supérieur à 80 %, le protocole d'évaluation vous sera remis. La responsable de recherche vous dirigera vers les ordinateurs dédiés au visionnement des vidéos de l'expérimentation.

EXPÉRIMENTATION

Sur l'écran de l'ordinateur, vous avez accès au dossier contenant les séquences vidéo

Suivre les mêmes étapes que l'exercice pratique pour les 54 séquences

Les vidéos peuvent être visionnées à plusieurs reprises.



EXPÉRIMENTATION

Lorsque vous avez complété la passation, remettre la chemise avec tous les documents à la responsable de la recherche.

Un énorme merci de votre participation à l'étude!

Appendice I

Protocole d'évaluation

FIDÉLITÉ INTERJUGES DE TROIS DOMAINES DE LA NOUVELLE ÉDITION DU
PROGRAMME DE L'AEPS®/EIS : MOTRICITÉ GLOBALE, MOTRICITÉ FINE ET
ADAPTATIF

Protocole d'évaluation

SÉQUENCE 1

Saute vers l'avant. Critère : L'enfant saute vers l'avant, les pieds joints. Les deux pieds quittent le sol et touche les deux pieds ensemble sans tomber. Exemple : L'enfant saute vers l'avant pour imiter le lapin ou le kangourou.		2
		1
		0

SÉQUENCE 2

Aligne des objets Critère : L'enfant aligne au moins trois objets sur une ligne horizontale. Exemple : L'enfant aligne les cubes sur le plancher; stationne les autos dans le garage; place les verres en range sur la table. L'enfant aligne les coquillages ou bâtons en fonction de sa grosseur.		2
		1
		0

SÉQUENCE 3

Avale des aliments semi-solides. Critère : L'enfant utilise sa langue et ses lèvres pour prendre et avaler des aliments semi-solides sans s'étouffer ni avoir des hauts le cœur. Exemple : L'enfant mange des céréales pour bébés, des légumes cuits, de la compote de pommes ou du gruau de riz.		2
		1
		0

Accepte des aliments présentés dans un ustensile Critère : Lorsque les aliments sont présentés dans un ustensile approprié à la culture (cuillère, doigts ou main de l'adulte, tortilla, pain naan), l'enfant ouvre la bouche, puis ferme la mâchoire et les lèvres autour de l'ustensile pour prendre les aliments (compote de pommes, yogourt, gruau, pouding au riz). De petites quantités de nourriture peuvent être renversées. Exemple : L'enfant ouvre la bouche et prend de la compote à partir d'une cuillère présentée par l'adulte.		2
		1
		0

SÉQUENCE 4

Avale des liquides. Critère : L'enfant utilise la succion et un mouvement actif des lèvres pour prendre et avaler du liquide d'un biberon ou sein sans s'étouffer ni avoir des haut-le-cœur, en laissant s'échapper seulement une petite quantité de liquide.		2
		1
		0

Exemple : Lorsque l'on nourrit l'enfant, il avale la majorité du liquide sans s'étouffer ni avoir des haut-le-cœur. Pour des raisons de sécurité, l'enfant doit être en position légèrement inclinée ou droite.

SÉQUENCE 5

Assemble un jouet

Critère : L'enfant manipule les pièces et coordonne différents mouvements avec chacune de ses mains pour assembler un jouet ou un autre objet demandant de mettre ensemble 2 pièces et plus.

Exemple : L'enfant joint ensemble les parties d'un jouet. L'enfant met les parties d'un modèle ensemble. L'enfant assemble un casse-tête de sol.

2

1

0

SÉQUENCE 6

Alterne les pieds pour monter et descendre les escaliers.

Critère : L'enfant monte et descend les escaliers en alternant les pieds droit et gauche d'une marche à l'autre en se tenant ou non à la main courante ou à une autre personne.

Exemple : L'enfant se dirige vers les marches de l'entrée en mettant le pied droit sur une seule marche et le pied gauche sur la prochaine marche et ce sans se tenir à la main courante.

2

1

0

SÉQUENCE 7

Effectue une rotation avec un de ses poignets pour manipuler un objet

Critère : L'enfant saisit un objet avec la main et effectue une rotation ou torsion du poignet pour activer une variété de leviers, de cadrans, de jouets, de boutons et/ou de robinets.

Exemple : L'enfant tourne le cadran d'un jouet, l'enfant tourne le couvercle de la taille de la main d'un récipient. L'enfant tourne le robinet pour ouvrir et fermer.

2

1

0

SÉQUENCE 8

Mange avec ses doigts. Critère : L'enfant mange avec ses doigts en saisissant et en portant de gros ou de petits morceaux d'aliments à sa bouche. Exemple : L'enfant utilise ses doigts pour prendre de petits morceaux de pain ou des légumes cuits et le porte à sa bouche.	2
	1
	0
Saisit un objet de la grosseur d'un pois en effectuant un mouvement de ratissage avec les doigts. Critère : L'enfant saisit avec une main un objet de la grosseur d'un pois en utilisant quelques doigts ou tous les doigts dans un mouvement de ratissage. Le bras de l'enfant peut bouger ou prendre appui sur la surface et le petit objet peut être tenu entre les doigts et la paume. Exemple : L'enfant tente de manger avec ses doigts en grattant les céréales ou tout autre aliment qui se mange avec les doigts dans la paume de la main.	2
	1
	0
Mange des aliments de différents groupes alimentaires et ayant différentes textures. Critère : L'enfant mange de façon constante un éventail de différents aliments offerts à l'heure des repas qui sont appropriés pour la culture de la famille de l'enfant. Les aliments doivent être de différents types et de textures. Exemple : L'enfant mange un sandwich au beurre d'arachide avec des tranches de pomme pour le déjeuner.	2
	1
	0
Mange des aliments tendres et des aliments durs. Critère : L'enfant utilise ses dents pour mordre et mastiquer des aliments solides (pommes, légumes crus, bretzels) et des aliments tendres (ex. : barres tendres, viande, fruits séchés, tacos mous) appropriées à la diète culturelle de l'enfant. Les aliments passent d'un côté à l'autre de la bouche, alors que sa mâchoire s'ouvre, se referme et se déplace latéralement pour broyer les aliments. Exemple : L'enfant mord des morceaux de pommes et les mastique suffisamment pour que la nourriture puisse être avalée sans s'étouffer. Les aliments qui peuvent provoquer un étouffement comme des chiens-chauds, des noix, des raisins, du maïs soufflé ou des légumes crus de devraient pas être offert à des enfants âgés de moins de 2 ans ou des enfants ayant des difficultés à s'alimenter.	2
	1
	0
Mange des aliments mous et solubles. Critère : L'enfant mange des aliments en purée, finement coupés ou hachés (ex. : viandes tendres, légumes cuisinés ou pâtes) et soluble (ex. biscuits de dentition, Cheerios, riz soufflé). L'enfant semble mâcher et/ou sucer la nourriture lorsqu'il ouvre et ferme la bouche. La mâchoire se déplace de haut en bas. Exemple : L'enfant mange des bananes écrasées et des carottes cuites jusqu'à ce que la nourriture se dissolve pour être facilement avalée.	2
	1
	0

SÉQUENCE 9

Saisit un objet de la grosseur de sa main avec une main Critère : L'enfant utilise le pouce et les deux premiers doigts de sa main pour saisir un objet avec une main ou l'autre de façon à ce que l'objet soit tenu entre le pouce et les doigts. L'objet ne doit pas reposer dans la paume. Exemple : L'enfant saisit un petit bloc ou un autre petit objet en utilisant les doigts et le pouce.		2
		1
		0

Empile des objets Critère : L'enfant dépose trois objets ou plus en équilibre sur le dessus d'un autre objet avec une main ou l'autre. Exemple : L'enfant empile des cubes, des assiettes ou des livres.		2
		1
		0

SÉQUENCE 10

Saisit un objet de la grosseur de sa main à l'aide de toute la main. Critère : L'enfant tient un objet dans le centre de la paume de sa main les doigts l'enserrant. L'enfant utilise une main ou l'autre. Le pouce peut être utilisé ou non. Exemple : L'enfant utilise toute sa main pour prendre sa couverture, un petit objet, une balle ou un biscuit.		2
		1
		0

Pointe ou touche en utilisant un doigt. Critère : L'enfant utilise un doigt pour pointer ou toucher une personne, une image ou un objet. Exemple : L'enfant utilise son index pour pointer une mouche, pointer son frère ou sa sœur de l'autre côté de la table ou toucher le bras du parent.		2
		1
		0

Insère une variété de formes dans les espaces correspondants. Critère : L'enfant insère des objets dans les espaces correspondants (une forme pour un espace), ajustant la position de ses mains pour insérer l'objet correctement. Exemple : L'enfant place un bol sur un plateau. L'enfant place une forme dans un encastrement. L'enfant fait un casse-tête simple.		2
		1
		0

SÉQUENCE 11

Interagit avec un jeu électronique simple en utilisant un doigt. Critère : L'enfant utilise un doigt pour initier ou continuer un jeu électronique simple. Exemple : L'enfant utilise son index pour manipuler des symboles sur une tablette électronique.		2
		1
		0
Interagit avec un écran tactile en utilisant un doigt. Critère : L'enfant touche l'écran tactile avec un doigt pour produire un effet. Exemple : L'enfant joue avec le téléphone d'un adulte familier pour initier ou continuer un effet visuel.		2
		1
		0

Tient un objet dans une main et le manipule avec l'autre main ou produit une action sur l'objet. Critère : L'enfant utilise une main pour tenir ou stabiliser un objet pendant qu'il utilise l'autre main pour faire une action sur l'objet. Exemple : L'enfant tient un livre et tourne les pages, tient l'anse d'un bol et mélange, tient le papier et découpe. L'enfant tient du matériel électronique et fait glisser son doigt.		2
		1
		0

SÉQUENCE 12

Attrape un ballon. Critère : L'enfant utilise ses deux mains pour attraper un ballon lancé par une autre personne. Exemple : L'enfant attrape un ballon de caoutchouc lancé par un pair durant les jeux extérieurs.		2
		1
		0

Lance une balle vers une cible avec une main. Critère : L'enfant utilise sa main préférée pour saisir et lancer une petite balle au niveau ou au-dessus de la hauteur des épaules, tandis que le bras est déplacé vers l'arrière. L'enfant utilise l'épaule et le coude pour lancer. Exemple : L'enfant lance une petite balle (de la grosseur d'une balle de baseball) pour atteindre la cible.		2
		1
		0

SÉQUENCE 13

Lance ou fait rouler une balle vers une cible avec les deux mains. Critère : L'enfant utilise ses deux mains pour attraper et lancer une grosse balle lorsqu'il tente de frapper une cible stationnaire. Exemple : L'enfant lance un ballon de soccer vers une cible en utilisant ses deux mains.		2
		1
		0

SÉQUENCE 14

Tient un objet servant à écrire en utilisant une prise de 3 doigts pour écrire ou dessiner. Critère : L'enfant tient un objet servant à écrire en utilisant la pince formée du pouce, de l'index et du majeur pour écrire ou dessiner. Exemple : L'enfant tient un crayon avec trois doigts et dessine une image sur le papier, enserre un pinceau avec trois doigts pour peindre sur le mur ou tient un crayon pour écrire dans un journal.		2
		1
		0

Écrit ou dessine en utilisant des lignes droites. Critère : L'enfant utilise un instrument servant à écrire pour écrire ou copier des lignes horizontales, verticales et diagonales. Les marques doivent être des lignes droites reconnaissables, mais n'ont pas besoin qu'elles soient parfaitement orientées et l'enfant peut copier un modèle. Exemple : L'enfant écrit un L pour première lettre de son nom; reproduit le mot « LAIT », ou dessine une voie ferrée sous le train.		2
		1
		0

SÉQUENCE 15

Écrit ou dessine en utilisant des marques variées. Critère : L'enfant utilise un instrument d'écriture pour faire des combinaisons de lignes horizontales, verticales, diagonales et courbées pour dessiner ou écrire. L'enfant peut le faire à partir d'un modèle et le dessin ou le symbole écrit doit être reconnaissable sans être parfaitement formé. Exemple : L'enfant copie son nom sur le tableau.		2
		1
		0

Écrit ou dessine en utilisant des courbes Critère : L'enfant utilise un instrument servant à écrire pour écrire ou copier des lignes courbes et des cercles. Les cercles doivent être reconnaissables, mais non parfaitement formés. L'enfant peut utiliser un modèle. Exemple : L'enfant écrit un O comme première lettre de son nom et dessine un visage avec des cercles pour les yeux, un sourire et des cheveux frisés.		2
		1
		0

Gribouille. Critère : Enserre et déplace un instrument servant à écrire pour faire des traits sur du papier ou autre surface pour écrire. L'enfant peut utiliser différentes sortes de prises. Exemple : L'enfant tient un large crayon avec une prise cylindrique avec le pouce sur le dessus et fait des traits d'avant en arrière sur un morceau de papier.		2
		1
		0

SÉQUENCE 16

Se tient en équilibre en position assise. Critère : Peu importe la position de départ (c'est-à-dire debout, à quatre pattes ou couché), l'enfant s'assoit sur une surface plane sans appui. Les jambes de l'enfant peuvent être devant lui ou croisées. Exemple : L'enfant obtient un jouet adopte une position assise pour l'examiner.		2
		1
		0
Reprend une position assise droite et stable après avoir tenté d'atteindre avec la main opposée. Critère : Assis, l'enfant reprend une position droite et stable après avoir tenté d'atteindre, avec la main opposée, un objet qui se trouve à sa gauche et à sa droite. Exemple : L'enfant cherche à atteindre avec la main opposée un jouet et reprend sa position assise droite.		2
		1
		0
Reprend une position assise droite et stable après s'être penché vers la gauche, vers la droite et vers l'avant. Critère : Assis, l'enfant reprend une position droite et stable après s'être penché vers la gauche, vers la droite et vers l'avant. Exemple : L'enfant récupère un jouet et reprend la position assise droite.		2
		1
		0
Se tient assis sans appui tout en conservant son équilibre. Critère : Le dos droit et sans toucher le sol avec ses mains, l'enfant se tient assis sans appui tout en conservant son équilibre pendant au moins 30 secondes. Exemple : L'enfant s'assoit de façon autonome pendant que son parent lui montre un livre.		2
		1
		0
Maintient la position assise en s'appuyant sur ses mains. Critère : Lorsqu'on l'assoit, l'enfant se sert de ses mains pour demeurer en équilibre pendant au moins 30 secondes. Exemple : Lorsqu'il regarde tout autour de la pièce, l'enfant utilise ses mains pour garder l'équilibre en position assise.		2
		1
		0

SÉQUENCE 17

Se tient debout. Critère : L'enfant se tient debout sans soutien durant au moins 30 secondes. Sa tête est droite, par rapport à la ligne médiane, et son dos est droit. Ses genoux sont légèrement fléchis et ses pieds sont plats sur le sol, alignés avec ses hanches. Exemple : L'enfant se lève de façon autonome sans se tenir à un meuble ou à un adulte pour examiner avec les mains un jouet nouvellement obtenu.		2
		1
		0

SÉQUENCE 18

Marche sans soutien. Critère : L'enfant marche sans soutien sur une distance d'au moins deux mètres. Son dos est droit et sa tête est droite, par rapport à la ligne médiane. Exemple : L'enfant marche de façon autonome dans la pièce en suivant ses pairs.	2
	1
	0
Marche en se tenant d'une main. Critère : L'enfant marche vers l'avant sur une distance d'au moins 4.5 mètres en se tenant d'une main. Son dos est droit et sa tête est droite, par rapport à la ligne médiane. Exemple : Lorsqu'il marche au salon, l'enfant tient la main de l'adulte avec une main.	2
	1
	0
Marche en se tenant des deux mains. Critère : L'enfant marche vers l'avant sur une distance d'au moins 4.5 mètres en se tenant des deux mains. Son dos est droit et sa tête est droite, par rapport à la ligne médiane. L'enfant fléchit un genou, soulève un pied, puis le pose devant l'autre pied. L'autre pied demeure légèrement fléchi et en contact avec le sol. Exemple : L'enfant tient la main de l'adulte avec ses 2 mains lorsqu'il marche jusqu'à la chambre.	2
	1
	0

SÉQUENCE 19

Met ses chaussures. Critère : À l'aide de tout moyen fonctionnel, l'enfant met ses chaussures dans les deux pieds. L'adulte peut attacher les chaussures. Les chaussures peuvent être dans le mauvais pied. Exemple : L'enfant s'assied sur le sol et utilise ses mains pour tirer sur ses souliers de course.	2
	1
	0
Passe de la position assise à la position debout. Critère : L'enfant passe de la position assise à la position debout sans aide. Exemple : L'enfant jouant sur le sol se lève pour aller dehors.	2
	1
	0
Utilise les deux mains pour manipuler des objets, chaque main effectuant des mouvements différents. Critère : L'enfant manipule des objets en utilisant les deux mains simultanément. Chaque main effectuant une action différente, mais coordonnée. Exemple : L'enfant attache ses souliers. L'enfant enclenche la fermeture éclair de son manteau. L'enfant manipule une console de jeux en utilisant ses deux mains pour des actions différentes.	2
	1
	0

SÉQUENCE 20

Effectue séparément les mouvements de tourner la tête, bouger les bras et donner des coups de pied. Critère : Sur le dos, l'enfant bouge séparément la tête, les bras et les jambes. L'enfant ne devrait pas tourner la tête d'un seul côté, ni privilégier ce côté au détriment de l'autre. Les jambes devraient bouger en alternance. Les bras et les jambes ne devraient ni être raides ni en extension. L'enfant ne devrait pas bouger un bras ou une jambe plus souvent que l'autre. Exemple : L'enfant tourne la tête vers un son lorsque le parent arrive. L'enfant bouge ses jambes et ses bras lorsque le parent entre dans la pièce. Si l'enfant bouge un côté de son corps plus que l'autre, il est préférable de référer à un spécialiste de la motricité.		2
		1
		0
Donne des coups de pied. Critère : Sur le dos ou le côté, l'enfant bouge les jambes avec une force égale et les genoux écartés. Exemple : L'enfant bouge ses jambes lorsqu'on le change de couche.		2
		1
		0

SÉQUENCE 21

Marche à quatre pattes vers l'avant en alternant les mouvements des bras et des jambes. Critère : L'enfant avance sur une distance d'au moins deux mètres . Le poids du corps est supporté par ses mains et par ses genoux. L'enfant avance un bras et la jambe opposée. Puis l'autre bras et l'autre jambe. Son ventre n'est pas en contact avec le sol. Exemple : L'enfant avance sur les mains et les genoux pour avoir un jouet ou suivre l'éducatrice ou le parent.		2
		1
		0
Prend la position à quatre pattes. Critère : Sur le ventre, l'enfant prend la position à quatre pattes, mains et genoux sur le sol. Son ventre n'est pas en contact avec le sol. Exemple : Lorsqu'il joue sur le sol avec ses jouets, l'enfant passe de la position ventrale à la position sur les mains et genoux.		2
		1
		0

SÉQUENCE 22

Boit en utilisant un contenant ouvert. Critère : L'enfant boit en utilisant un contenant ouvert (ex. : petite tasse ou verre ou pour enfant, petit bol) en portant le contenant à sa bouche sans renverser. L'enfant prend le liquide sans en renverser, avoir des haut-le-cœur ou s'étouffer. Exemple : L'enfant pose ses lèvres sur la tasse, aspire et avale le liquide.		2
		1
		0

Prend une quantité appropriée de liquide et dépose son verre. Critère : L'enfant prend une quantité de liquide appropriée dans un verre pour enfants ou une petite tasse sans en renverser ou s'étouffer et le dépose sur la table. La tasse peut avoir une paille, un bec, un couvercle ou des poignées. Exemple : L'enfant lève un petit bol avec un liquide tiède, aspire le liquide à partir du bol et dépose le bol sur la table.		2
		1
		0

SÉQUENCE 23

Met une quantité appropriée de nourriture dans sa bouche, mastique et avale avant de prendre une autre bouchée. Critère : L'enfant met une quantité appropriée de nourriture dans sa bouche en prenant de petits morceaux, en prenant de petites bouchées ou en enlever le surplus de nourriture de la cuillère avant de la porter à la bouche. La nourriture ne doit pas sortir de la bouche, elle doit rester dans la bouche pendant que l'enfant mastique et avale chaque bouchée avant d'en prendre une autre. Exemple : L'enfant prend une pleine cuillère de gruau, enlève l'excédent sur le bord du bol, apporte le gruau à la bouche, mastique et avale avant de reprendre une autre portion. L'enfant prends de petits morceaux de sandwich qui sont d'une grosseur raisonnable, mastique en gardant la nourriture dans la bouche, avale et en prends une autre bouchée. L'enfant croque dans un gros quartier de pommes et divise le gros morceau en deux, mâche et termine l'autre morceau après avoir avalé le premier.		2
		1
		0

SÉQUENCE 24

Relâche un objet dans un espace défini. Critère : L'enfant utilise une main ou l'autre ou les deux mains simultanément pour placer adéquatement l'objet dans l'espace approprié. Exemple : L'enfant laisse tomber un contenant dans la baignoire; l'enfant laisse tomber des cubes dans le contenant du camion. L'enfant jette un mouchoir ou une serviette de table dans la poubelle.		2
		1
		0

SÉQUENCE 25

Saute en l'air. Critère : L'enfant saute en haut et en bas sur place en ayant les hanches, les genoux et les chevilles fléchies au décollage et à l'atterrissage. Les bras de l'enfant l'aide avec vigueur pour aller vers le haut, et le corps se s'allonge lorsque les deux pieds quittent le sol en même temps. L'enfant atterrit sur les deux pieds sans tomber. Exemple : L'enfant saute vers le haut et en bas quand il est excité. L'enfant fait semblant d'être un animal sauteur.		2
		1
		0

SÉQUENCE 26

Saute d'une structure basse. Critère : L'enfant saute d'une structure basse et stable (ex. : une marche basse, une plate-forme surélevée ou une bordure de trottoir). Les pieds ne doivent pas obligatoirement toucher le sol en même temps. Exemple : L'enfant saute d'une marche basse, d'une plate-forme surélevée, ou d'un trottoir sur le plancher ou le sol.		2
		1
		0

SÉQUENCE 27

Se lave et s'essuie les mains. Critère : L'enfant réalise sa routine de se laver et s'essuyer les mains. Il ouvre et ferme le robinet, se lave les mains avec du savon, rince ses mains, s'essuie les mains avec une serviette ou un essuie-tout, dépose la serviette sur le porte-serviettes ou jette l'essuie-tout à la poubelle. Il peut avoir besoin d'aide pour ouvrir le robinet. Exemple : Après savoir jouer dans le carré de sable, l'enfant va à l'évier, fait couler de l'eau, frotte ses mains avec le savon, rince et essuie ses mains.		2
		1
		0

SÉQUENCE 28

Dégrafe ses vêtements. Critère : L'enfant dégrafe ses ceintures, ses fermetures éclairs, ses boutons pressoirs, ses boutons, le Velcro et les lacets. Exemple : L'enfant déboutonne un gilet. L'enfant défait la fermeture éclair d'un manteau, l'enfant enlève le fermoir Velcro de ses souliers.		2
		1
		0

Enlève un manteau, une veste ou une chemise qui s'attache à l'avant. Critère : L'enfant utilise n'importe quel moyen fonctionnel pour enlever un manteau qui s'attache à l'avant ou une chemise. L'adulte peut aider l'enfant à déboutonner ou dégrafer. Exemple : L'enfant enlève sa chemise avant son bain. L'enfant enlève sa veste après avoir joué dehors.		2
		1
		0

SÉQUENCE 29

Se penche vers l'avant et reprend son équilibre en position debout Critère : L'enfant retrouve son équilibre en position debout, sans s'asseoir ni s'appuyer pour au moins 10 secondes, après s'être penché ou s'être accroupi. Exemple : De debout, l'enfant se penche et s'accroupi pour ramasser un jouet sur le sol, puis retourne à la position debout.		2
		1
		0

SÉQUENCE 30

Descend d'un petit toboggan. Critère : L'enfant s'assoie au sommet du toboggan et reste en équilibre tout en glissant vers le bas, sans l'aide d'une autre personne. Exemple : L'enfant glisse vers d'un petit toboggan sans aide pendant les jeux en plein air.		2
		1
		0

SÉQUENCE 31

Reste assis sur un véhicule d'enfant ou un chariot en mouvement Critère : L'enfant se tient assis en équilibre sur un véhicule d'enfant ou un chariot sans soutien sur une distance d'au moins 1.5 mètre. Exemple : L'enfant est assis sur le chariot pendant que l'adulte le tire.		2
		1
		0

SÉQUENCE 32

Sort d'une chaise Critère : Lorsqu'il est position assise, l'enfant déplace son poids à avancer horizontalement ou latéralement pour sortir d'une chaise pour enfant ou d'autres meubles similaires lors d'une première ou deuxième tentative. Exemple : L'enfant se lève en position assise dans une chaise pour quitter la table.		2
		1
		0
S'assoit sur une chaise Critère : L'enfant s'assoit seul sur une chaise d'enfant vers l'avant, sur ses fesses dans une chaise d'enfant ou autres meubles similaires. Exemple : L'enfant s'assoit dans un fauteuil pour enfant au coin lecture.		2
		1
		0
Se tient assis sur une chaise Critère : L'enfant se tient assis seul sur une chaise d'enfant de façon stable sur une chaise pour enfant ou autre meuble similaire. Exemple : L'enfant s'assoit dans une chaise pour enfant à table pour la collation ou une autre activité.		2
		1
		0

SÉQUENCE 33

Passe de la position assise à quatre pattes. Critère : L'enfant passe de la position assise à la position à quatre pattes en effectuant une rotation du corps, c'est-à-dire qu'il tend le bras droit ou le bras gauche du côté opposé à son corps et transfère le poids de son corps sur ses genoux. Exemple : L'enfant passe de la position assise à la position à 4 pattes (s'appuyant sur ses mains et genoux) pour changer de lieu ou avoir accès à un objet ou une personne.		2
		1
		0

SÉQUENCE 34

Marche de côté. Critère : L'enfant marche de côté sur une distance d'au moins un mètre, vers la gauche et vers la droite, en tenant un objet stable à la hauteur de sa poitrine. Son dos est droit et sa tête est droite, par rapport à la ligne médiane. Exemple : L'enfant se tenant à une extrémité du divan se déplace de côté jusqu'à l'autre extrémité pour atteindre l'adulte.		2
		1
		0

SÉQUENCE 35

Enlève son chapeau. Critère : L'enfant, à l'aide de n'importe quel moyen fonctionnel, enlève son chapeau. L'adulte peut l'aider à le détacher. Exemple : L'enfant enlève sa casquette de baseball ou son bonnet de laine avec une main.		2
		1
		0

SÉQUENCE 36

Verse des liquides dans différents contenants. Critère : L'enfant verse un liquide à partir d'un contenant dans un autre contenant. Il évite de renverser du liquide et arrête de verser au bon moment afin d'éviter que le contenant ne déborde. Exemple : L'enfant verse de l'eau d'un pichet ou une bouteille dans une tasse, un bol ou un verre.		2
		1
		0

SÉQUENCE 37

Prépare un aliment pour le manger. Critère : L'enfant prépare un aliment pour le manger et en retire les parties non comestibles (ex. : enlève la peau ou le noyau d'un aliment, enlever le papier d'emballage d'un aliment ou la tige, pousse le bouchon d'une eau gazeuse) et en utilise un ustensile (ex. : un couteau à beurre) pour étendre les aliments mous (ex. : margarine, fromage à la crème, confiture). Exemple : L'enfant enlève le papier d'une barre granola ou biscuits avant d'en prendre une bouchée. L'enfant étale la confiture sur une rôti avant de la manger. L'enfant épluche une tangerine avant de la manger.		2
		1
		0

SÉQUENCE 38

Sert de la nourriture avec un ustensile. Critère : L'enfant utilise un ustensile pour transvider une variété d'aliments d'un contenant à un autre sans trop dégoutter, éclabousser, ou en laisser tomber. Exemple : L'enfant utilise une cuillère ou une louche pour transvider de la compote de pommes d'un pot à un bol, pour transvaser des légumes d'un bol à une assiette ou pour transvaser du gruau ou une soupe d'un pot à un bol.		2
		1
		0

SÉQUENCE 39

1.6. Enlève ses chaussettes. Critère : L'enfant utilise n'importe quel moyen fonctionnel pour enlever ses chaussettes. Exemple : L'enfant s'assoit sur la chaise et avec ses mains enlève ses chaussettes de ses pieds.		2
		1
		0

SÉQUENCE 40

Met ses chaussettes. Critère : L'enfant met ses chaussettes en couvrant ses orteils et son talon. Les chaussettes peuvent être à l'endroit ou à l'envers. Exemple : Avant le déjeuner, l'enfant met ses chaussettes par-dessus ses orteils et son talon dans la position adéquate.		2
		1
		0

SÉQUENCE 41

Attache ses vêtements. Critère : L'enfant utilise une fermeture éclair, des ceintures, des boutons pressoirs, du Velcro et des boutons. Exemple : L'enfant boutonne un gilet, l'enfant monte la fermeture éclair d'un pantalon.		2
		1
		0
Enfile un vêtement qui s'attache à l'avant. Critère : À l'aide de tout moyen fonctionnel, l'enfant enfle un vêtement qui s'attache à l'avant. Exemple : l'enfant met un gilet qui s'attache à l'avant avant d'aller dehors pour jouer. L'enfant met une chemise qui s'attache à l'avant pour aller à l'école.		2
		1
		0

SÉQUENCE 42

Agite les bras. Critère : Sur le dos, l'enfant agite les bras librement dans toutes les directions. Les mouvements devraient aller dans toutes les directions. L'enfant ne devrait pas tourner la tête d'un côté ou de l'autre de façon systématique lorsqu'il agite les bras. Exemple : L'enfant bouge ses bras quand le mobile bouge au-dessus de sa tête. Les poings ne devraient pas être fermés après l'âge de quatre mois et si un bras/jambe bouge plus fréquemment d'un côté, une physiothérapeute ou ergothérapeute devrait être consulté.		2
		1
		0

SÉQUENCE 43

Saisit un petit objet de forme cylindrique. Critère : L'enfant saisit un petit objet de forme cylindrique avec la main en resserrant les doigts autour de celui-ci et le pouce opposé. Exemple : L'enfant saisit une cuillère pour apporter le gruau à sa bouche. L'enfant saisit un bâton pour frapper dans le sable ou sur une pomme de pin en jouant.		2
		1
		0

SÉQUENCE 44

Place son poids sur une main et/ou bras pendant qu'il recherche avec la main opposée. Critère : Lorsque l'enfant est sur le ventre la tête levée, il porte son poids sur une main/bras pendant qu'il cherche à atteindre avec sa main opposée. Le mouvement de chercher à atteindre doit être observé avec chaque main. Exemple : Lorsqu'il est sur ventre, l'enfant se soutient sur un bras pendant qu'il cherche à atteindre un jouet avec l'autre bras.		2
		1
		0
Se tient sur ses bras étendus la tête levée. Critère : Lorsque sur le ventre, l'enfant lève la tête et reste en position, mettant son poids sur les bras étendus pendant 5 secondes ou plus. Exemple : Alors qu'il est sur le ventre, l'enfant étend les bras et remonte la tête pour porter attention à la conversation du parent. L'enfant met son poids sur les bras étendus et regarde fixement un jouet placé devant lui.		2
		1
		0
Se tient sur le ventre les avant-bras non-étendus et la tête levée. Critère : Alors qu'il est sur le ventre, l'enfant se tient sur les avant-bras avec la tête levée 2 secondes ou plus. Exemple : L'enfant jouant sur le plancher avec son parent qui se tient sur ses avant-bras.		2
		1
		0

SÉQUENCE 45

Court. Critère : L'enfant court avec aisance. Son tronc est légèrement incliné vers l'avant, les bras se balancent librement et les pieds quittent le sol durant un court laps de temps. Exemple : L'enfant court loin de son coéquipier de jeux lorsqu'ils jouent à attraper.		2
		1
		0

SÉQUENCE 46

Mange en utilisant des ustensiles. Critère : L'enfant mange avec un ustensile culturellement approprié (ex. : baguettes, cuillère, tortilla, naan, fourchette) en piquant, en ramassant ou en saisissant la nourriture et en l'apportant à la bouche en versant seulement une petite quantité Exemple : L'enfant utilise une cuillère ou des baguettes pour manger son riz.		2
		1
		0
Porte la nourriture à sa bouche avec un ustensile. Critère : L'enfant mange avec un ustensile culturellement approprié (ex. : baguettes, cuillère, tortilla, naan, fourchette) en apportant l'ustensile à sa bouche. De la nourriture de nourriture peut être renversée et l'enfant peut recevoir de l'aide pour utiliser l'ustensile. Exemple : L'enfant utilise la cuillère en la glissant dans les céréales, charge la cuillère et porte la cuillère à sa bouche.		2
		1
		0

SÉQUENCE 47

Boit en utilisant un contenant avec un couvercle ou un bec verseur. Critère : L'enfant porte à la bouche et boit à partir d'une petite tasse ou tasse pour enfant avec bec verseur et ce, sans en renverser, avoir des haut-le-cœur ou s'étouffer. Exemple : L'enfant porte la tasse avec un bec verseur et boit du jus.		2
		1
		0

SÉQUENCE 48

Se lave et s'essuie le visage. Critère : L'enfant réalise sa routine de laver et d'essuyer son visage. Il ouvre le robinet, se lave le visage, le rince, ferme le robinet, s'essuie le visage avec une serviette. Exemple : Lorsqu'on lui a dit de se laver le visage et les mains pour les repas, l'enfant répond en allant à l'évier, frotter ses mains avec le savon, asperge son visage d'eau, ferme le robinet, et sèche son visage et ses mains.		2
		1
		0

SÉQUENCE 49

Réalise toutes les étapes de son hygiène personnelle incluant se brosser les dents, peigner ses cheveux et essuyer son nez. Critère : L'enfant brosse ses dents et rince sa bouche, brosse ou peigne ses cheveux et essuie son nez avec un mouchoir. Pour améliorer la qualité et pour des raisons de sécurité, l'adulte peut l'aider à attacher ses cheveux ou mettre des barrettes, démêler ses cheveux, vérifier la température de l'eau et brosser adéquatement ses dents. Exemple : Après le petit déjeuner, l'enfant brosse ses dents et brosse ses cheveux avant d'aller à l'école. L'enfant essuie son nez avec un mouchoir lorsque que le professeur lui rappelle.		2
		1
		0

SÉQUENCE 50

Interagit avec un dispositif électronique en utilisant les doigts. Critère : L'enfant utilise les doigts pour toucher les lettres et symboles d'un clavier électronique pour produire des images ou des sons, ou pour s'engager dans des activités interactives sur l'écran. Exemple : L'enfant utilise ses doigts pour dessiner une lettre ou pour produire de la musique sur un écran tactile. L'enfant presse la touche avec un doigt pour écrire une série de lettres sur l'écran tactile. L'enfant utilise un doigt pour jouer à un jeu électronique simple.		2
		1
		0

SÉQUENCE 51

Roule sur lui-même du dos au ventre. Critère : L'enfant roule sur lui-même du dos au ventre en transférant le poids sur un côté et en commençant par la tête, l'épaule ou la hanche Les jambes de l'enfant sont séparés ou en parallèle tout en roulant. Le bras de l'enfant reste loin du tronc après avoir roulé à partir du dos et l'enfant roule dans les deux sens (c'est-à-dire de droite à gauche et de gauche à droite). Exemple : L'enfant roule du dos au ventre de retourner à afin d'atteindre un objet ou une personne ou pour changer de position.	2
	1
	0
Roule sur lui-même du ventre au dos. Critère : L'enfant roule sur lui-même du ventre au dos en transférant le poids sur un côté et en commençant par la tête, l'épaule ou la hanche. Lorsqu'il essaie de rouler sur lui-même, l'enfant ne devrait pas cambrer le dos et le cou ni garder les bras sur le côté. L'enfant roule dans les deux sens (c'est-à-dire de droite à gauche et de gauche à droite). Les jambes de l'enfant sont séparées lorsque l'enfant roule. Exemple : L'enfant roule du ventre au dos pour chercher à atteindre le mobile au-dessus de sa tête ou regarder son parent.	2
	1
	0
Roule du dos ou du ventre vers le côté. Critère : Lorsqu'il est sur le ventre ou le dos, l'enfant roule vers le côté en déplaçant son poids d'un côté du corps et maintient la position couchée de côté pendant 2 secondes ou plus. Être couché sur le côté peut être le résultat de chercher à atteindre avec les bras ou frapper les jambes de la ligne médiane. Exemple : L'enfant roule sur le côté l'autre pour se déplacer vers un jouet ou une personne.	2
	1
	0
Fait des mouvements dirigés de frapper ou d'agripper avec chaque main. Critère : L'enfant étend une ou les deux mains pour faire des mouvements dirigés en présence d'un adulte ou d'une personne. Exemple : L'enfant effectue des mouvements dirigés avec les mains pour toucher le visage de l'adulte ou pour atteindre un jouet, un adulte familial, un animal ou une bouteille.	2
	1
	0
Fait des mouvements dirigés avec ses bras Critère : L'enfant tend un ou les deux bras pour faire des mouvements dirigés en direction d'une personne ou d'un objet. Exemple : L'enfant tend un ou les deux bras pour frapper un mobile ou pour attraper lorsqu'il est orienté vers un adulte familial.	2
	1
	0
Pivote sur le ventre. Critère : Lorsqu'il est sur le ventre, l'enfant bouge les bras et les jambes pour pivoter dans chaque direction dans un mouvement circulaire. Exemple : Sur le sol, l'enfant pivote sur le ventre pour récupérer une balle qui roule.	2
	1
	0

SÉQUENCE 52

Pédale et dirige un tricycle. Critère : Lorsqu'assis sur un tricycle avec les pieds sur les pédales, l'enfant pédale et dirige un tricycle sur une distance d'au moins 1.5 mètre vers l'avant. Exemple : L'enfant pédale et dirige un jouet à 3 roues sur le trottoir avec ses amis.		2
		1
		0

SÉQUENCE 53

Frappe un ballon du pied. Critère : L'enfant frappe avec un pied un ballon immobilisé, tout en gardant son équilibre . La jambe qui soutient le corps est fléchie; la jambe qui frappe le ballon balance de l'arrière vers l'avant et poursuit le mouvement en direction de l'impact. Exemple : L'enfant frappe un ballon de soccer ou un gros ballon en caoutchouc dans la cours ou un ballon virtuel dans un jeu électronique.		2
		1
		0

SÉQUENCE 54

Dirige un véhicule d'enfant en le poussant avec ses pieds. Critère : Lorsqu'il est assis sur un véhicule d'enfant, avec les pieds au sol, l'enfant le pousse avec ses pieds et le dirige sur une distance d'au moins 1.5 mètre . Exemple : L'enfant avance de lui-même autour d'une aire de jeux sur un véhicule jouet.		2
		1
		0

Appendice J

Protocole « exercice pratique

FIDÉLITÉ INTERJUGES DE TROIS DOMAINES DE LA NOUVELLE ÉDITION DU
PROGRAMME DE L'AEPS®/EIS : MOTRICITÉ GLOBALE, MOTRICITÉ FINE ET
ADAPTATIF

Protocole « exercice pratique »

SÉQUENCE 1

Écrit ou dessine en utilisant des lignes droites. Critère : L'enfant utilise un instrument servant à écrire pour écrire ou copier des lignes horizontales, verticales et diagonales. Les marques doivent être des lignes droites reconnaissables, mais n'ont pas besoin qu'elles soient parfaitement orientées et l'enfant peut copier un modèle. Exemple : L'enfant écrit un L pour première lettre de son nom; reproduit le mot « LAIT », ou dessine une voie ferrée sous le train.	2
	1
	0

SÉQUENCE 2

Se lave et s'essuie le visage. Critère : L'enfant réalise sa routine de laver et d'essuyer son visage. Il ouvre le robinet, se lave le visage, le rince, ferme le robinet, s'essuie le visage avec une serviette. Exemple : Lorsqu'on lui a dit de se laver le visage et les mains pour les repas, l'enfant répond en allant à l'évier, frotter ses mains avec le savon, asperge son visage d'eau, ferme le robinet, et sèche son visage et ses mains.	2
	1
	0

SÉQUENCE 3

Réalise plusieurs étapes de se brosser les dents, de peigner ses cheveux et d'essuyer son nez. Critère : L'enfant réalise plusieurs étapes associées avec le brossage de ses dents, peigner ses cheveux et essuyer son nez. Exemple : Après que l'adulte ait mis du dentifrice sur la brosse à dents, l'enfant brosse de haut en bas et l'adulte l'aide à rincer. L'enfant passe le peigne dans ses cheveux une ou 2 fois et l'adulte défait les nœuds. L'enfant souffle avec son nez lorsque l'adulte lui offre un mouchoir.	2
	1
	0

SÉQUENCE 4

Met ses chaussettes. Critère : L'enfant met ses chaussettes en couvrant ses orteils et son talon. Les chaussettes peuvent être à l'endroit ou à l'envers. Exemple : Avant le déjeuner, l'enfant met ses chaussettes par-dessus ses orteils et son talon dans la position adéquate.	2
	1
	0

SÉQUENCE 5

Met ses chaussures. Critère : À l'aide de tout moyen fonctionnel, l'enfant met ses chaussures dans les deux pieds. L'adulte peut attacher les chaussures. Les chaussures peuvent être dans le mauvais pied. Exemple : L'enfant s'assied sur le sol et utilise ses mains pour tirer sur ses souliers de course.		2
		1
		0

SÉQUENCE 6

Pédale et dirige une bicyclette munie de roues stabilisatrices. Critère : Assis sur sa bicyclette munie de roues stabilisatrices, l'enfant dirige et pédale pour faire avancer la bicyclette. L'enfant utilise les deux mains pour diriger et les deux pieds pour pédaler et avancer la bicyclette. Exemple : L'enfant dirige une bicyclette de deux roues avec des roues d'entraînement au parc avec ses amis.		2
		1
		0

SÉQUENCE 7

Alterne les pieds pour monter et descendre les escaliers. Critère : L'enfant monte et descendre les escaliers en alternant les pieds droit et gauche d'une marche à l'autre sans se tenir à la main courante ou à une autre personne. Exemple : L'enfant se dirige vers les marches de l'entrée en mettant le pied droit sur une seule marche et le pied gauche sur la prochaine marche et ce sans se tenir à la main courante.		2
		1
		0

SÉQUENCE 8

Saute d'une structure basse. Critère : L'enfant saute d'une structure basse et stable (ex. : une marche basse, une plate-forme surélevée ou une bordure de trottoir). Les pieds ne doivent pas obligatoirement toucher le sol en même temps. Exemple : L'enfant saute d'une marche basse, d'une plate-forme surélevée, ou d'un trottoir sur le plancher ou le sol.		2
		1
		0

SÉQUENCE 9

Frappe avec un bâton ou une baguette un objet stationnaire. Critère : L'enfant s'élance pour frapper ou toucher un objet stationnaire. L'adulte peut offrir un modèle à l'enfant.		2
		1
		0

Exemple : L'enfant frappe un ballon stationnaire avec un bâton, une piñata avec une baguette, ou une balle virtuelle avec un bâton ou raquette virtuelle.

SÉQUENCE 10

Se lave et s'essuie les mains.

Critère : L'enfant réalise sa routine de se laver et s'essuyer les mains. Il ouvre et ferme le robinet, se lave les mains avec du savon, rince ses mains, s'essuie les mains avec une serviette ou un essuie-tout, dépose la serviette sur le porte-serviettes ou jette l'essuie-tout à la poubelle. Il peut avoir besoin d'aide pour ouvrir le robinet.

Exemple : Après savoir jouer dans le carré de sable, l'enfant va à l'évier, fait couler de l'eau, frotte ses mains avec le savon, rince et essuie ses mains.

2

1

0

SÉQUENCE 11

Écrit ou dessine en utilisant des marques variées.

Critère : L'enfant utilise un instrument d'écriture pour faire des combinaisons de lignes horizontales, verticales, diagonales et courbées pour dessiner ou écrire. L'enfant peut le faire à partir d'un modèle et le dessin ou le symbole écrit doit être reconnaissable sans être parfaitement formé.

Exemple : L'enfant copie son nom sur le tableau.

2

1

0

Écrit ou dessine en utilisant des courbes

Critère : L'enfant utilise un instrument servant à écrire pour écrire ou copier des lignes courbes et des cercles. Les cercles doivent être reconnaissables, mais non parfaitement formés. L'enfant peut utiliser un modèle.

Exemple : L'enfant écrit un O comme première lettre de son nom et dessine un visage avec des cercles pour les yeux, un sourire et des cheveux frisés.

2

1

0

SÉQUENCE 12

Tient un objet servant à écrire en utilisant une prise de 3 doigts pour écrire ou dessiner.

Critère : L'enfant tient un objet servant à écrire en utilisant la pince formée du pouce, de l'index et du majeur pour écrire ou dessiner.

Exemple : L'enfant tient un crayon avec trois doigts et dessine une image sur le papier, enserme un pinceau avec trois doigts pour peindre sur le mur ou tient un crayon pour écrire dans un journal.

2

1

0

Gribouille.

2

1

Critère : Enserre et déplace un instrument servant à écrire pour faire des traits sur du papier ou autre surface pour écrire. L'enfant peut utiliser différentes sortes de prises. Exemple : L'enfant tient un large crayon avec une prise cylindrique avec le pouce sur le dessus et fait des traits d'avant en arrière sur un morceau de papier.		0

SÉQUENCE 13

Utilise ses lèvres pour prendre des aliments semi-solides présentés sur ustensile. Critère : L'enfant prend des aliments semi-solides d'un ustensile ou de ses doigts en utilisant la lèvre supérieure pour enlever la nourriture de l'ustensile lorsqu'il est retiré de la bouche. L'ustensile n'est pas essuyé sur la lèvre supérieure ou inférieure. Exemple : L'enfant mange du yogourt, du gruau, des bananes écrasées ou du pudding au riz avec ses doigts, une cuillère ou un autre instrument.		2
		1
		0
Avale des aliments semi-solides. Critère : L'enfant utilise sa langue et ses lèvres pour prendre et avaler des aliments semi-solides sans s'étouffer ni avoir des hauts le cœur. Exemple : L'enfant mange des céréales pour bébés, des légumes cuits, de la compote de pommes ou du gruau de riz.		2
		1
		0

Mange en utilisant des ustensiles. Critère : L'enfant mange avec un ustensile culturellement approprié (ex. : baguettes, cuillère, tortilla, naan, fourchette) en piquant, en ramassant ou en saisissant la nourriture et en l'apportant à la bouche en reversant seulement une petite quantité Exemple : L'enfant utilise une cuillère ou des baguettes pour manger son riz.		2
		1
		0
Porte la nourriture à sa bouche avec un ustensile. Critère : L'enfant mange avec un ustensile culturellement approprié (ex. : baguettes, cuillère, tortilla, naan, fourchette) en apportant l'ustensile à sa bouche. De la nourriture de nourriture peut être renversée et l'enfant peut recevoir de l'aide pour utiliser l'ustensile. Exemple : L'enfant utilise la cuillère en la glissant dans les céréales, charge la cuillère et porte la cuillère à sa bouche.		2
		1
		0

SÉQUENCE 14

Boit en utilisant un contenant ouvert.		2
		1

Critère : L'enfant boit en utilisant un contenant ouvert (ex. : petite tasse ou verre ou pour enfant, petit bol) en portant le contenant à sa bouche sans renverser. L'enfant prend le liquide sans en renverser, avoir des haut-le-cœur ou s'étouffer. Exemple : L'enfant pose ses lèvres sur la tasse, aspire et avale le liquide.		0

Prend une quantité appropriée de liquide et dépose son verre. Critère : L'enfant prend une quantité de liquide appropriée dans un verre pour enfants ou une petite tasse sans en renverser ou s'étouffer et le dépose sur la table. La tasse peut avoir une paille, un bec, un couvercle ou des poignées. Exemple : L'enfant lève un petit bol avec un liquide tiède, aspire le liquide à partir du bol et dépose le bol sur la table.		2
		1
		0

SÉQUENCE 15

Mange avec ses doigts. Critère : L'enfant mange avec ses doigts en saisissant et en portant de gros ou de petits morceaux d'aliments à sa bouche. Exemple : L'enfant utilise ses doigts pour prendre de petits morceaux de pain ou des légumes cuits et le porte à sa bouche.		2
		1
		0

Saisit un objet de la grosseur d'un pois avec une main. Critère : L'enfant saisit un objet de la grosseur d'un pois à l'aide du bout de l'index et du pouce; il ne tient pas l'objet dans sa paume; la main ou le bras ne sont pas appuyés sur une surface; le bout du pouce est replié vers l'index. Exemple : L'enfant prend un Cheerios ou autres petits morceaux de nourriture (pois, raisins, petites carottes cuites, ou céréales) sur la table en utilisant seulement le bout de l'index et du pouce.		2
		1
		0

Saisit un petit objet de forme cylindrique. Critère : L'enfant saisit un petit objet de forme cylindrique avec la main en resserrant les doigts autour de celui-ci et le pouce opposé. Exemple : L'enfant saisit une cuillère pour apporter le gruau à sa bouche. L'enfant saisit un bâton pour frapper dans le sable ou sur une pomme de pin en jouant.		2
		1
		0

Utilise les deux mains pour manipuler des objets, chaque main effectuant des mouvements différents. Critère : L'enfant manipule des objets en utilisant les deux mains simultanément. Chaque main effectuant une action différente, mais coordonnée. Exemple : L'enfant attache ses souliers. L'enfant enclenche la fermeture éclair de son manteau. L'enfant manipule une console de jeux en utilisant ses deux mains pour des actions différentes.		2
		1
		0

SÉQUENCE 16

Marche à quatre pattes vers l'avant en alternant les mouvements des bras et des jambes. Critère : L'enfant avance sur une distance d'au moins deux mètres . Le poids du corps est supporté par ses mains et par ses genoux. L'enfant avance un bras et la jambe opposée. Puis l'autre bras et l'autre jambe. Son ventre n'est pas en contact avec le sol. Exemple : L'enfant avance sur les mains et les genoux pour avoir un jouet ou suivre l'éducatrice ou le parent.		2
		1
		0

Se tient debout. Critère : L'enfant se tient debout sans soutien durant au moins 30 secondes. Sa tête est droite, par rapport à la ligne médiane, et son dos est droit. Ses genoux sont légèrement fléchis et ses pieds sont plats sur le sol, alignés avec ses hanches. Exemple : L'enfant se lève de façon autonome sans se tenir à un meuble ou à un adulte pour examiner avec les mains un jouet nouvellement obtenu.		2
		1
		0
Passe à la position debout Critère : L'enfant utilise ses mains pour passer de la position assise, à genoux ou à plat ventre à la position debout en utilisant un soutien. Exemple : L'enfant se tient sur une chaise et se lève pour atteindre sa couverture préférée.		2
		1
		0

SÉQUENCE 17

Saisit un objet de la grosseur de sa main à l'aide de toute la main. Critère : L'enfant tient un objet dans le centre de la paume de sa main les doigts l'enserrant. L'enfant utilise une main ou l'autre. Le pouce peut être utilisé ou non. Exemple : L'enfant utilise toute sa main pour prendre sa couverture, un petit objet, une balle ou un biscuit.		2
		1
		0
Empile des objets Critère : L'enfant dépose trois objets ou plus en équilibre sur le dessus d'un autre objet avec une main ou l'autre. Exemple : L'enfant empile des cubes, des assiettes ou des livres.		2
		1
		0

Transfert un objet d'une main à l'autre. Critère : L'enfant passe un objet d'une main à l'autre sans l'échapper. Exemple : L'enfant fait passer un objet d'une main à une autre. L'enfant retire sa couverture de sa bouche avec une main et la transfère à l'autre main. L'enfant transfère le biscuit ou le verre d'une main à l'autre.		2
		1
		0

SÉQUENCE 18

Attrape un ballon. Critère : L'enfant utilise ses deux mains pour attraper un ballon lancé par une autre personne. Exemple : L'enfant attrape un ballon de caoutchouc lancé par un pair durant les jeux extérieurs.		2
		1
		0

Lance ou fait rouler une balle vers une cible avec les deux mains. Critère : L'enfant utilise ses deux mains pour attraper et lancer une grosse balle ou un objet similaire lorsqu'il tente de frapper une cible stationnaire. Exemple : L'enfant lance un ballon de soccer vers une cible en utilisant ses deux mains.		2
		1
		0

Se penche vers l'avant et reprend son équilibre en position debout Critère : L'enfant retrouve son équilibre en position debout, sans s'asseoir ni s'appuyer pour au moins 10 secondes, après s'être penché ou s'être accroupi. Exemple : De debout, l'enfant se penche et s'accroupi pour ramasser un jouet sur le sol, puis retourne à la position debout.		2
		1
		0

SÉQUENCE 19

Enfile un vêtement par la tête. Critère : À l'aide de tout moyen fonctionnel, l'enfant enfle un vêtement par la tête (par exemple, une robe, un chandail ou un t-shirt). Exemple : L'enfant enfle une robe par la tête.		2
		1
		0
Enfile un vêtement par les pieds. Critère : À l'aide de tout moyen fonctionnel, l'enfant enfle des vêtements ayant une taille élastique (ex. : pantalons-courts, sous-vêtements, bas de pyjamas ou jupe). Exemple : L'enfant enfle par les pieds un pantalon court et le remonte jusqu'à la taille.		2
		1
		0

Appendice K

Tableau d'indice de distance du domaine de la motricité globale

Tableau 1

Degrés d'accord entre tous les évaluateurs et les cotations de référence pour chacun des items des domaines de la motricité globale

Items	Indice de distance
Saute vers l'avant. (B 5.6)	4,472
Alterne les pieds pour monter et descendre les escaliers. (B 4)	4
Attrape un ballon. (C 1.3)	3
Lance une balle vers une cible avec une main. (C 1.5)	5,568
Lance ou fait rouler une balle vers une cible avec les deux mains. (C 1.6)	3,464
Se tient en équilibre en position assise. (A 4)	3
Reprend une position assise droite et stable après avoir tenté d'atteindre avec la main opposée. (A 4.2)	2,646
Reprend une position assise droite et stable après s'être penché vers la gauche, vers la droite et vers l'avant. (A 4.3)	1
Se tient assis sans appui tout en conservant son équilibre. (A 4.4)	2
Maintient la position assise en s'appuyant sur ses mains. (A 4.5)	4
Se tient debout. (B 2.2)	2,828
Marche sans soutien. (B 3.1)	1
Marche en se tenant d'une main. (B 3.2)	1
Marche en se tenant des deux mains. (B 3.3)	4
Passe de la position assise à la position debout. (B 2.1)	0
Effectue séparément les mouvements de tourner la tête, bouger les bras et donner des coups de pied. (A 1)	4
Donne des coups de pied. (A 1.1)	1,414
Marche à quatre pattes vers l'avant en alternant les mouvements des bras et des jambes. (B 1)	4
Prend la position à quatre pattes. (B 1.2)	0
Saute en l'air. (B 6.1)	0
Saute d'une structure basse. (B 6.2)	5,831

Tableau 1

Degrés d'accord entre tous les évaluateurs et les cotations de référence pour chacun des items des domaines de la motricité globale (suite)

Items	Indice de distance
Se penche vers l'avant et reprend son équilibre en position debout. (B 2)	3,162
Descend d'un petit toboggan. (C 2.3)	1,414
Reste assis sur un véhicule d'enfant ou un chariot en mouvement (C 3.4)	0
Sort d'une chaise (A 5)	0
S'assoit sur une chaise (A 5.1)	0
Se tient assis sur une chaise (A 5.2)	0
Passe de la position assise à quatre pattes. (A 4.1)	0
Marche de côté. (B 3.4)	2,236
Agite les bras. (A 1.2)	3,317
Place son poids sur une main et/ou bras pendant qu'il recherche avec la main oppose. (A 2)	4,690
Se tient sur ses bras étendus la tête levée. (A 2.1)	4,583
Se tient sur le ventre les avant-bras non-étendus et la tête levée. (A 2.2)	2
Court. (B 5.1)	0
Roule sur lui-même du dos au ventre. (A 3)	0
Roule sur lui-même du ventre au dos. (A 3.1)	0
Roule du dos ou du ventre vers le côté. (A 3.2)	3,317
Pivote sur le ventre. (B 1.4)	6
Pédale et dirige un tricycle. (C 3.2)	2,449
Frappe un ballon du pied. (C 1.4)	4,359
Dirige un véhicule d'enfant en le poussant avec ses pieds. (C 3.3)	2
Moyenne	2,360
Écart-Type	1,882

Appendice L

Tableau des indice de distance du domaine de la motricité fine

Tableau 2

Degrés d'accord entre tous les évaluateurs et les cotations de référence pour chacun des items des domaines de la motricité fine

Items	Indice de distance
Aligne des objets (B 3.2)	0
Assemble un jouet (B 3.1)	4
Effectue une rotation avec un de ses poignets pour manipuler un objet (B 2)	1
Saisit un objet de la grosseur d'un pois en effectuant un mouvement de ratissage avec les doigts. (A 2.3)	2
Saisit un objet de la grosseur de sa main avec une main. (A 2.1)	0
Empile des objets. (A 3)	0
Saisit un objet de la grosseur de sa main à l'aide de toute la main. (A 2.4)	0
Pointe ou touche en utilisant un doigt. (B 1.1)	0
Insère une variété de formes dans les espaces correspondants. (B 3.3)	2,646
Interagit avec un jeu électronique simple en utilisant un doigt. (D 1.1)	0
Interagit avec un écran tactile en utilisant un doigt. (D 1.2)	0
Tient un objet dans une main et le manipule avec l'autre main ou produit une action sur l'objet. (B 3.4)	0
Tient un objet servant à écrire en utilisant une prise de 3 doigts pour écrire ou dessiner. (C 1)	2,449
Écrit ou dessine en utilisant des lignes droites. (C 1.3)	3,317
Écrit ou dessine en utilisant des marques variées. (C 1.1)	4,123
Écrit ou dessine en utilisant des courbes. (C 1.2)	2,646
Gribouille. (C 1.4)	2,828
Utilise les deux mains pour manipuler des objets, chaque main effectuant des mouvements différents. (B 3)	0
Relâche un objet dans un espace défini. (A 3.1)	1
Saisit un petit objet de forme cylindrique. (A 2.2)	2

Tableau 2

Degrés d'accord entre tous les évaluateurs et les cotations de référence pour chacun des items des domaines de la motricité fine (suite)

Items	Indice de distance
Interagit avec un dispositif électronique en utilisant les doigts. (D 1)	4,583
Fait des mouvements dirigés de frapper ou d'agripper avec chaque main. (A 1)	2,236
Fait des mouvements dirigés avec ses bras. (A 1.2)	2,449
	Moyenne 1,621
	Écart-type 1,561

Appendice M

Tableau des indice de distance du domaine adaptatif

Tableau 2

Degrés d'accord entre tous les évaluateurs et les cotations de référence pour chacun des items du domaine adaptatif

Items	Indice de distance
Avale des aliments semi-solides. (A 1.1)	0
Accepte des aliments présentés dans un ustensile. (A 3.3)	0
Avale des liquides. (A 1.2)	0
Mange avec ses doigts. (A 3.2)	2,449
Mange des aliments de différents groupes alimentaires et ayant différentes textures. (A 2)	4,472
Mange des aliments tendres et des aliments durs. (A 2.1)	6,928
Mange des aliments mous et solubles. (A 2.3)	1
Met ses chaussures. (C 2.6)	0
Met ses chaussures. (A 4)	0
Prend une quantité appropriée de liquide et dépose son verre. (A 5.2)	0
Met une quantité appropriée de nourriture dans sa bouche, mastique et avale avant de prendre une autre bouchée. (A 5.1)	2,236
Se lave et s'essuie les mains. (B 2)	2,236
Dégrafe ses vêtements. (C 1.1)	4,583
Enlève un manteau, une veste ou une chemise qui s'attache à l'avant. (C 1.3)	0
Enlève son chapeau. (C 1.7)	2
Verse des liquides dans différents contenants. (A 6.1)	0
Prépare un aliment pour le manger. (A 6)	2
Sert de la nourriture avec un ustensile. (A 6.2)	0
Enlève ses chaussettes. (C 1.6)	0
Met ses chaussettes. (C 2.5)	4
Attache ses vêtements. (C 2.1)	1,414
Enfile un vêtement qui s'attache à l'avant. (C 2.2)	1,732
Mange en utilisant des ustensiles. (A 3)	1,414

Tableau 2

Degrés d'accord entre tous les évaluateurs et les cotations de référence pour chacun des items du domaine adaptatif (suite)

Items	Indice de distance
Porte la nourriture à sa bouche avec un ustensile. (A 3.1)	1
Boit en utilisant un contenant avec un couvercle ou un bec verseur. (A 4.1)	0
Se lave et s'essuie le visage. (B 2.1)	1,732
Réalise toutes les étapes de son hygiène personnelle incluant se brosser les dents, peigner ses cheveux et essuyer son nez. (B 3)	2,236
	Moyenne 1,535
	Écart-type 1,780