

Accessibilité des services de garde au Canada pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans : État de la situation

Rapport de recherche
Juin 2025



Cirris
Centre interdisciplinaire
de recherche en réadaptation
et intégration sociale



MAP



Accessibilité des services de garde au Canada pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans : État de la situation

Équipe de recherche

François Routhier^{1,2}, Josiane Lettre², Fidélia Longchamps², Gbetogo Maxime Kiki², Chantal Desmarais^{1,2}, Marie Grandisson^{1,2}, Ernesto Morales^{1,2}, Marie-Eve Lamontagne^{1,2}, Francine Julien-Gauthier^{2,3}, W. Ben Mortenson⁴, Debra Field⁴, Jill G. Zwicker^{4,5}, Felicia Kangkoyiri⁴, Alisha Ahmed⁶, Wenonah Campbell^{5,6}, et Michelle Phoenix^{5,6}

Affiliations

¹École des sciences de la réadaptation, Université Laval, Québec, Québec

²Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale, Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale, Québec, Québec

³Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval, Québec, Québec

⁴Department of Occupational Science and Occupational Therapy, University of British Columbia, Vancouver, Colombie-Britannique

⁵CanChild, McMaster University, Hamilton, Ontario

⁶School of Rehabilitation Science, McMaster University, Hamilton, Ontario

Partenaires du milieu des services de garde

Marie-Claude Belleau⁷, Francine Tellier⁸, Stéphanie Lamothe⁸, et Jason Gordon⁹

Affiliations

⁷Centre de la petite enfance Allô mon Ami!, Québec, Québec

⁸Association québécoise des centres de la petite enfance, Montréal, Québec

⁹BC Association for Child Development and Intervention, Colombie-Britannique

Parents partenaires

Keely Edgington, Gabrielle Gagnon, Michelle Goulet, Anne-Marie Guillot, Bobbi Taylor, et Michelle Wan

Remerciements

L'équipe tient à remercier Martine Gagnon, Maude Lemieux, Émie Rivière-de Robertis et Jodine Michelle Perkins pour leur soutien à différentes phases du projet.

Nous reconnaissons l'appui financier de



Normes d'accessibilité
Canada

Canada

Citation suggérée

Routhier, F., Lettre, J., Longchamps, F., Kiki, G. M., Desmarais, C., Grandisson, M., Morales, E., Lamontagne, M.-E., Julien-Gauthier, F., Mortenson, W. B., Field, D., Zwicker, J. G., Kangkoyiri, F., Ahmed, A., Campbell, W., Phoenix, M., Belleau, M.-C., Tellier, F., Lamothe, S., Gordon, J., Edgington, K., Gagnon, G., Goulet, M., Guillot, A.-M., Taylor, B., Wan, M. (2025). *Accessibilité des services de garde au Canada pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans : État de la situation*. 256 pages.

Table des matières

SOMMAIRE EXÉCUTIF	7
INTRODUCTION.....	11
1. MISE EN CONTEXTE	11
2. OBJECTIFS	13
3. DÉFINITIONS.....	13
3.1 Handicap	13
3.2 Accessibilité.....	13
3.3 Services de garde	14
4. COMITÉS DE SUIVI	14
CHAPITRE 1. Scan environnemental des lois et règlements actuellement en vigueur.....	15
1. OBJECTIF	15
2. MÉTHODOLOGIE.....	15
2.1 Devis	15
2.2 Stratégie de recherche	15
2.3 Critères d'éligibilité et processus de sélection.....	16
2.4 Extraction.....	17
2.5 Analyses des données	18
3. RÉSULTATS	18
3.1 Documents spécifiques à la population d'intérêt.....	18
3.2 Documents non spécifiques à la population d'intérêt.....	24
4. DISCUSSION.....	30
4.1 Limites	32
CHAPITRE 2. Revue de la portée des solutions prometteuses.....	33
1. OBJECTIF.....	33
2. MÉTHODE.....	33
2.1 Approche et devis	33
2.2 Stratégie de recherche	33
2.3 Critères de sélection.....	34
2.4 Processus de sélection.....	35
2.5 Extraction des données	36
2.6 Analyse des données	36
3. RÉSULTATS	38
3.1 Identification des études retenues	38
3.2 Population cible	41
3.3 Solutions prometteuses	41
3.3.1 Environnement social.....	42
3.3.2 Environnement physique	44
3.4 Variables de résultats	45
4. DISCUSSION.....	48
4.1 Environnement social.....	48
4.2 Environnement physique	49
4.3 Limites de l'étude	50
5. CONCLUSION.....	51

CHAPITRE 3.1. Perspective de parents et de personnes travaillant en service de garde : Facteurs facilitant et entravant l’accessibilité	52
1. OBJECTIF	52
2. MÉTHODOLOGIE	52
2.1 Recrutement	52
2.2 Collecte des données	53
2.3 Analyse des données	54
3. RÉSULTATS	56
3.1 Caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes	56
3.1.1 <i>Parents</i>	56
3.1.2 <i>Enfants</i>	57
3.1.3 <i>Personnes travaillant en service de garde</i>	58
3.2 Facteurs facilitants et facteurs entravants	60
3.2.1 <i>Soutiens et relations</i>	61
3.2.2 <i>Services, systèmes et politiques</i>	70
3.2.3 <i>Produits et systèmes techniques</i>	84
3.2.4 <i>Environnement naturel et changements apportés par l’homme à l’environnement</i> ..	86
3.2.5 <i>Attitudes</i>	89
4. DISCUSSION	95
5. CONCLUSION	101
CHAPITRE 3.2. Perspective de parents et de personnes travaillant en service de garde : Défis rencontrés et solutions à prioriser	102
1. OBJECTIF	102
2. MÉTHODOLOGIE	102
2.1 Recrutement	102
2.2 Variables et collecte des données	103
2.3 Analyse des données	104
2.3.1 <i>Données quantitatives</i>	104
2.3.2 <i>Données qualitatives</i>	105
3. RÉSULTATS	106
3.1 Caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes	106
3.1.1 <i>Parents</i>	106
3.1.2 <i>Enfants</i>	108
3.1.3 <i>Personnes travaillant en service de garde</i>	108
3.2 Défis rencontrés	110
3.2.1 <i>Perception des parents</i>	110
3.2.2 <i>Perception des personnes travaillant en service de garde</i>	118
3.2.3 <i>Comparaison entre la perception des parents et celle des personnes travaillant en service de garde</i>	126
3.3 Solutions à prioriser	127
3.3.1 <i>Perception des parents</i>	127
3.3.2 <i>Perception des personnes travaillant en services de garde</i>	134
3.3.3 <i>Comparaison entre la perception des parents et celle des personnes travaillant en service de garde</i>	144
4. DISCUSSION	145
5. CONCLUSION	149
RECOMMANDATIONS	150

RÉFÉRENCES.....	155
ANNEXES	162
Annexe 1. Scan environnemental : Sites Web consultés.....	163
Annexe 2. Scan environnemental : Références des documents conservés.....	174
Annexe 3. Scan environnemental : Informations-clés issues des documents spécifiques à la population d'intérêt.....	186
Annexe 4. Scan environnemental : Informations-clés issues des documents non spécifiques à la population d'intérêt.....	205
Annexe 5. Revue de la portée : Stratégie de recherche pour la base de données CINAHL (EBSCO).....	225
Annexe 6. Revue de la portée : Études retenues (n=65).....	226
Annexe 7. Revue de la portée : Solutions prometteuses et variables de résultats documentées dans les études retenues, catégorisées selon la CIF-EA	231
Annexe 8. Guides d'entrevues.....	239
Annexe 9. Sondage en ligne	243

SOMMAIRE EXÉCUTIF

En 2021, le gouvernement du Canada s'est engagé à créer un système d'apprentissage et de garde visant à donner accès aux familles, peu importe où elles se trouvent au pays, à des services de garde de grande qualité, abordables, qui seraient inclusifs et adaptés aux besoins spécifiques et particuliers des jeunes enfants en situation de handicap. Or, il n'existe actuellement aucun portrait précis de la situation des services de garde au Canada, qui sont d'ailleurs sous la juridiction de chaque province et territoire. L'objectif général du présent projet consiste donc à synthétiser des données probantes issues de diverses sources afin de documenter l'accessibilité des services de garde au Canada pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans. Plus précisément, ce projet a pour but de répondre à trois objectifs spécifiques, soit : (1) identifier les lois et règlements actuellement en vigueur dans chaque province et chaque territoire du Canada qui concernent l'accessibilité des services de garde pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans; (2) identifier des solutions permettant de favoriser l'accessibilité des services de garde pour ces enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans, ainsi que les bénéfices pour les enfants à la suite de la mise en œuvre de ces solutions prometteuses; et (3) décrire la situation vécue dans les services de garde du Canada depuis la perspective de parents et de personnes y travaillant.

1 Identifier les lois et règlements actuellement en vigueur dans chaque province et chaque territoire du Canada qui concernent l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap.

Un scan environnemental a été mené sur différents sites Web (i.e., ministères, agences gouvernementales et gouvernements, et Google). Au terme du processus de sélection, ce sont 28 documents spécifiques aux jeunes enfants en situation de handicap qui fréquentent un service de garde qui ont été conservés. Aucun de ces documents ne présente du contenu de nature légale, contraignant les services de garde et leurs prestataires à ajuster leurs offres de services aux enfants en situation de handicap. Il est également possible de constater qu'il n'y a pas d'uniformité au sein du pays relativement aux réglementations en place ou à l'offre de services

destinés aux jeunes enfants en situation de handicap dans les services de garde. Néanmoins, dans les documents conservés sont présentées des solutions associées aux services individualisés offerts à ces enfants ainsi que différents programmes de financement mis en place. Ces informations doivent être mises en lumière afin que les provinces ou territoires canadiens puissent s'inspirer entre eux dans l'élaboration de politiques ou de réglementations. Au cours du processus de sélection, il a été constaté que de nombreux documents pouvaient également s'appliquer à notre population d'intérêt, même s'ils ne la concernaient pas spécifiquement. Au total, ce sont 137 documents supplémentaires qui ont été retenus pour analyse. Certaines informations relatives à l'inclusion et à la participation de tous les enfants peuvent être inspirantes pour les gouvernements et les milieux de garde pour améliorer l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap. À cet égard, la connaissance de ce qui existe ou de ce qui s'applique à des catégories de populations plus générales peut être utile pour l'élaboration de nouvelles normes ou de lignes directrices spécifiques aux jeunes enfants en situation de handicap qui fréquentent un service de garde.

2 Identifier des solutions permettant de favoriser l'accessibilité des services de garde pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans, ainsi que les bénéfices pour ces enfants à la suite de la mise en œuvre de ces solutions prometteuses.

Une revue de la portée de la littérature scientifique a été réalisée. Ultiment, ce sont les résultats de 65 études qui ont été synthétisés. Les solutions les plus documentées pour améliorer l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap sont associées à différentes formes de soutiens et de relations, et concernent majoritairement les compétences sociales (ex. : initiations et interactions sociales avec les pairs) et de communication (ex. : langage réceptif et expressif) des enfants autistes. Ces solutions prometteuses sont généralement centrées sur l'enfant – priorisant ses besoins, ses capacités et ses intérêts individuels. Peu d'études ont documenté la nécessité d'apporter des modifications à l'environnement physique pour améliorer l'accessibilité. Cette revue de la portée dresse une liste de solutions ayant démontré des bénéfices substantiels chez les enfants en situation de handicap fréquentant un service de garde (ex. : formation du personnel éducateur et interventions médiées

par les pairs pour l'environnement social, et accès à des aides techniques et à des équipements adaptés pour l'environnement physique).

3.1 Décrire la situation vécue dans les services de garde du Canada depuis la perspective de parents et de personnes y travaillant : Facteurs facilitant et entravant l'accessibilité

Des entrevues individuelles semi-dirigées ont été menées auprès de 21 mères d'un jeune enfant en situation de handicap fréquentant ou ayant fréquenté un service de garde et de 21 travailleuses dans un service de garde accueillant ou ayant déjà accueilli un enfant en situation de handicap. Les participantes provenaient de cinq provinces canadiennes. Une analyse thématique a permis de relever dans le discours des participantes les facteurs facilitant et entravant l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap. Les résultats soulignent notamment qu'un personnel qualifié et bienveillant, des processus administratifs de coordination et de suivi rigoureux, l'implantation durable de ressources pivots, ainsi qu'une collaboration étroite entre les différents acteurs sont essentiels afin d'optimiser l'accessibilité des services de garde. L'étude met en évidence le rôle clé du personnel éducateur pour soutenir les enfants dans une approche qui reconnaît leurs besoins individuels et les accompagne dans leur développement. À cela s'ajoute le travail des professionnelles et professionnels spécialisés, tels que les personnes éducatrices spécialisées et les orthophonistes, qui viennent renforcer les interventions réalisées dans les services de garde. Néanmoins, plusieurs obstacles entravant l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap ont été identifiés. Selon les participantes rencontrées, les plus importants sont les attitudes face aux enfants en situation de handicap et leur inclusion, ainsi que des facteurs d'ordre organisationnel, matériel et environnemental.

3.2 Décrire la situation vécue dans les services de garde du Canada depuis la perspective de parents et de personnes y travaillant : Défis rencontrés et solutions à prioriser

Un sondage en ligne a été lancé auprès de parents et de personnes travaillant en service de garde afin de documenter les principaux défis rencontrés et de prioriser les solutions qui pourraient être

mises en place en réponse à ces défis. Au total, ce sont 233 personnes qui ont complété le sondage. Parmi une liste de défis possibles, les personnes participantes en ont désigné deux comme étant prioritaires. D'abord, elles ont relevé la difficulté de trouver/offrir un service de garde avec du personnel éducateur ayant la formation appropriée pour accompagner les enfants en situation de handicap. Puis, elles ont identifié l'accès insuffisant ou inexistant à des services spécialisés, tels que l'orthophonie et l'ergothérapie. Dans cette perspective, les résultats mettent en évidence trois leviers essentiels pour améliorer l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap, soit le rehaussement de la formation initiale et continue du personnel éducateur, un meilleur accès à des ressources spécialisées, ainsi qu'une bonification du soutien financier. Ces éléments, étroitement interreliés, constituent des conditions incontournables pour répondre de manière équitable, cohérente et durable aux besoins des enfants et des milieux de garde.

Les résultats issus des différents volets de ce projet de recherche ont permis de dégager les recommandations présentées ci-dessous. Elles visent à contribuer au développement de normes canadiennes renforcées en matière d'accessibilité des services de garde, tout particulièrement pour les enfants en situation de handicap.

1. Rehausser et valoriser la formation initiale et la formation continue des personnes éducatrices à la petite enfance;
2. Investir dans la valorisation et la reconnaissance des personnes éducatrices à la petite enfance, en améliorant leurs conditions de travail et en déployant des mesures concrètes pour contrer la pénurie de personnel qualifié;
3. Favoriser l'accès à du soutien de professionnelles et professionnels spécialisés;
4. Implanter des ressources pivots;
5. Bonifier les programmes de financement et en faciliter l'accès;
6. Mettre en œuvre des politiques et des pratiques inclusives;
7. S'assurer que tous les services de garde disposent d'environnements physiques universellement accessibles, sécuritaires et inclusifs.

INTRODUCTION

1. MISE EN CONTEXTE

L'article 23 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* de l'Organisation des Nations Unies (1989) stipule que les enfants en situation de handicap doivent avoir accès à l'éducation et que les ressources nécessaires doivent être déployées en ce sens afin d'assurer leur intégration sociale et leur plein épanouissement. En accord avec cette Convention, et parce qu'il est aussi globalement admis que les services de garde doivent avoir une mission éducative, le gouvernement du Canada s'est engagé en 2021 à créer au cours des prochaines années un système d'apprentissage et de garde visant à donner accès aux familles, peu importe où elles se trouvent au pays, à des services de garde de grande qualité, abordables et inclusifs (Ministère des Finances Canada, 2021). Ces services doivent également être adaptés aux besoins spécifiques et particuliers des jeunes enfants en situation de handicap (Ministère des Finances Canada, 2021). Cette initiative s'harmonise d'ailleurs avec les objectifs du *Plan d'action pour l'inclusion des personnes en situation de handicap* du Canada, particulièrement en ce qui a trait à la création d'espaces inclusifs pour les personnes en situation de handicap (Emploi et développement social Canada, 2022a).

Il est maintenant bien reconnu que l'accès à des services de garde éducatifs de qualité supporte et favorise le développement cognitif, physique, émotionnel et social de tous les enfants, et ce, de façon encore plus prononcée pour les enfants en situation de handicap ou ayant des besoins particuliers (Bouchard et Châles, 2010; Emploi et développement social Canada, 2022b). Notamment, un milieu de garde inclusif où les éducateurs favorisent la participation de tous les enfants aux activités et les interactions entre eux est une clé du développement optimal (Thiemann-Bourque et al., 2012). En d'autres mots, un milieu de garde où les services sont ajustés à chaque enfant contribue au déploiement de leur plein potentiel (Lalumière-Cloutier et Cantin, 2016). Plusieurs facteurs influencent la mesure dans laquelle les services de garde sont accessibles. La formation des éducateurs est un levier incontournable pour soutenir l'ensemble des enfants dans une approche qui reconnaît leurs besoins individuels, met l'accent sur leurs capacités et s'appuie sur leurs compétences en développement et acquises (Julien-Gauthier et al., 2015). Le leadership de la direction et l'accès à une variété de modalités de soutien représentent

d'autres facteurs clés (Barton et Smith, 2015; Guralnick et Bruder, 2016; Weglarz-Ward et al., 2019). Il s'agit là d'exemples de caractéristiques propres à l'environnement social pouvant optimiser l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap. Dans un autre ordre d'idées, certaines caractéristiques de l'environnement physique, comme l'organisation de l'espace ainsi que des jouets accessibles (Lawton et Kasari, 2012), peuvent favoriser l'accessibilité des services de garde pour ces enfants, mais à notre connaissance, très peu d'écrits scientifiques abordent spécifiquement cet aspect.

Au Canada, les services de garde sont sous la juridiction de chaque province et territoire. Ce sont ces paliers gouvernementaux qui sont responsables de l'élaboration des lois et règlements qui concernent les services de garde, et par conséquent de la conception et de la prestation des programmes et services offerts aux jeunes enfants, y compris aux enfants en situation de handicap (Emploi et développement social Canada, 2022b). Ainsi, il n'existe pas de système uniforme au sein du Canada relativement aux réglementations en place, et des différences existent en termes de gouvernance, de prestation, de mesures, etc. Dans ce contexte, en lien avec le système d'apprentissage et de garde des jeunes enfants que souhaite créer le gouvernement du Canada, le *Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants* a été mis en place afin de favoriser la collaboration entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux, de même que pour soutenir leur engagement (Emploi et développement social Canada, 2022c).

Bien que la littérature grise et scientifique documente l'apport de certains facteurs pour favoriser l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap, une description exhaustive des facteurs environnementaux, tant sociaux que physiques, qui soutiennent cette accessibilité demeure inexistante. De même, nous n'avons pas un portrait précis de la situation actuelle au Canada. Considérant l'engagement récent du gouvernement fédéral à améliorer la qualité des services de garde, il apparaît primordial de dresser un tel portrait avant même de proposer des normes pour un système pancanadien d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en situation de handicap, offrant des services de grande qualité, abordables, souples et inclusifs.

2. OBJECTIFS

C'est dans ce contexte que l'actuel projet de recherche a vu le jour. Il s'inscrit dans le cadre d'un appel à projets ciblé du programme de subventions et de contributions de Normes d'accessibilité Canada intitulé *Avancement de la recherche sur les normes d'accessibilité*. L'objectif général de ce projet consiste à synthétiser des données probantes issues de diverses sources afin de documenter l'accessibilité des services de garde au Canada pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans. Il vise plus spécifiquement à :

- 1) Identifier les lois et règlements en vigueur dans chaque province et chaque territoire du Canada concernant l'accessibilité des services de garde pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans;
- 2) Identifier des solutions permettant de favoriser l'accessibilité des services de garde pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans, ainsi que les bénéfices pour ces enfants à la suite de la mise en œuvre de ces solutions prometteuses;
- 3) Décrire la situation vécue dans les services de garde du Canada depuis la perspective de parents et de personnes y travaillant.

3. DÉFINITIONS

3.1 Handicap

Selon la *Loi canadienne sur l'accessibilité* (Emploi et développement social Canada, 2022d), un *handicap* est une « déficience notamment physique, intellectuelle, cognitive, mentale ou sensorielle, [un] trouble d'apprentissage ou de la communication ou [une] limitation fonctionnelle, de nature permanente, temporaire ou épisodique, manifeste ou non et dont l'interaction avec un obstacle nuit à la participation pleine et égale d'une personne dans la société ».

3.2 Accessibilité

L'*accessibilité* assure la capacité de tous et toutes, peu importe le type de handicap, d'avoir accès, d'utiliser et de bénéficier de son environnement. Selon la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* de l'Organisation des Nations Unies (2006, Article 9), pour « permettre aux personnes handicapées de vivre de façon indépendante et de participer pleinement à tous les aspects de la vie, [...] [il faut notamment prendre] des mesures appropriées pour leur assurer, sur la base de l'égalité avec les autres, l'accès à l'environnement physique [...]

et aux services ouverts ou fournis au public ». Dans le cadre de ce projet, nous référons tant aux facteurs de l'environnement physique (ex. : architecture/aménagement du bâtiment, rampe d'accès, largeur des portes, couleur des murs, acoustique, organisation de l'espace, luminosité des pièces, aides techniques disponibles, matériel éducatif disponible, jeux/jouets disponibles) qu'aux facteurs de l'environnement social (ex. : politique d'inclusion, milieu inclusif, programmes de financement, formation du personnel éducateur, présence de personnes éducatrices spécialisées, soutien de professionnelles et professionnels spécialisés, attitude des gestionnaires et du personnel éducateur) qui peuvent permettre de favoriser l'accessibilité des services de garde pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans. Cette perception des facteurs environnementaux est basée sur la taxonomie issue de la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé – Version pour enfants et adolescents (CIF-EA)*, publiée par l'Organisation mondiale de la Santé en 2012. Pour ce projet, il a délibérément été choisi d'inclure la capacité de bénéficier de l'environnement dans notre définition de l'accessibilité. Cette approche prend tout son sens dans une perspective d'inclusion, où l'objectif ne se limite pas à offrir un accès aux espaces ou aux services, mais à favoriser l'épanouissement et le développement de chacun au sein d'un environnement équitable.

3.3 Services de garde

Nous nommons *par services de garde* tous les milieux où des enfants âgés de 0 à 5 ans reçoivent des services de garde éducatifs (ex. : service de garde en milieu familial reconnu, service de garde en installation reconnu, service de garde non reconnu). Les services de garde en milieu scolaire sont exclus de ce projet.

4. COMITÉS DE SUIVI

Afin de mener à terme un tel projet et de soutenir l'équipe de recherche, deux comités de suivi (un francophone et un anglophone), composés de chercheuses et chercheurs (n=6), de parents partenaires (n=6) et de personnes représentantes du milieu des services de garde (n=4), ont été formés. Ces comités avaient principalement pour mandat de valider les étapes de la démarche, de suivre le déroulement du projet, de participer à la création des outils de collecte de données, de soutenir le recrutement de participant, de proposer des pistes d'action et de contribuer à la synthèse et à l'interprétation des résultats.

CHAPITRE 1. Scan environnemental des lois et règlements actuellement en vigueur

1. OBJECTIF

Identifier les lois et règlements actuellement en vigueur dans chaque province et chaque territoire du Canada qui concernent l'accessibilité des services de garde pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1 Devis

Afin de répondre à l'objectif spécifique précédemment énoncé, un scan environnemental a été réalisé puisqu'il s'agit d'une méthodologie permettant de recueillir, de façon structurée et efficace, une grande variété d'informations (Graham et al., 2008; Wilburn et al., 2016). De plus, les résultats issus d'un scan environnemental peuvent permettre de comprendre un contexte spécifique et, par le fait même, peuvent soutenir et guider les acteurs concernés dans leur prise de décision et leur planification pour le futur (Charlton et al., 2019; Graham et al., 2008; Légaré et al., 2010).

2.2 Stratégie de recherche

La stratégie de recherche a été élaborée en étroite collaboration avec une co-chercheuse du projet ayant une expertise en lien avec la réalisation de scans environnementaux (MEL). Pour chacune des dix provinces canadiennes, des recherches sur les sites Web de tous les ministères de même que sur les sites Web des organismes gouvernementaux pertinents ont été réalisées. De façon similaire, pour chacun des trois territoires du Canada, des recherches sur le site Web du gouvernement et sur les sites Web des organismes gouvernementaux pertinents ont été réalisées. Une recherche spécifique aux populations autochtones du Canada a également été réalisée sur le site Web du gouvernement du Canada ainsi que sur Google. Finalement, une recherche sur le site Web du gouvernement du Canada a été menée afin d'assurer l'exhaustivité de la stratégie et d'identifier d'autres documents pouvant être pertinents dans le cadre de la présente étude. Tous les sites Web qui ont été consultés sont répertoriés à l'Annexe 1.

À l'aide de l'outil de recherche avancée Google, sur une fenêtre de navigation privée, plusieurs combinaisons de mots-clés ont été recherchées au sein de chacun des sites Web identifiés. Plus précisément, entre trois et 13 combinaisons ont été recherchées, en fonction de la visée du site Web. Les combinaisons de mots-clés étaient légèrement adaptées à chaque site Web, mais se composaient essentiellement de termes spécifiques à l'accessibilité (ex. : accessibilité, accès universel), aux services de garde (ex. : services de garde, garderie, « childcare », « preschool », « daycare », « nursery »), aux enfants en situation de handicap (ex. : besoins particuliers, handicap, « disability », « special needs ») et aux types de documents recherchés (ex. : loi, règlement, mesure, guide, politique, protocole). Toutes les informations associées aux recherches réalisées ont été notées dans un fichier Excel (ex. : province/territoire, date, site Web, combinaisons de mots-clés, nombre total de résultats, nombre de résultats enregistrés). Les 10 à 20 premiers résultats de chaque recherche ont été filtrés, à l'exception des publicités. Les documents pouvant correspondre à ce qui était recherché ont été repérés et ajoutés par un membre de l'équipe de recherche (ML) à une bibliothèque numérique commune, c'est-à-dire Zotero (<https://www.zotero.org/>). Avant de débiter le processus de sélection, les doublons ont été éliminés parmi les documents enregistrés dans Zotero.

2.3 Critères d'éligibilité et processus de sélection

Pour être éligible pour ce scan environnemental, un document devait satisfaire les critères d'inclusion suivants :

- 1) Objectif(s) : Présenter une loi ou un règlement (ou toute directive, mesure ou politique connexe) concernant l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap.
- 2) Population visée par les lois/règlements : Enfants d'âge préscolaire (habituellement âgés de 0 à 5 ans) en situation de handicap (tous types d'incapacités) qui fréquentent un service de garde.
- 3) Milieux/établissements visés par les lois/règlements : Tous les types de services de garde (ex. : publics/privés, milieux familiaux, subventionnés/non-subventionnés).
- 4) Temporalité : Lois et règlements actuellement en vigueur.
- 5) Lieu : Lois et règlements en vigueur dans les provinces et territoires du Canada.

Les documents associés à des services de garde en milieu scolaire ont été exclus, puisqu'il s'agit d'un contexte unique, très différent des autres milieux de garde. Les documents faisant seulement référence à des soins de santé pouvant être offerts en contexte de service de garde, pour des enfants médicalement complexes par exemple, ont également été exclus.

L'ensemble des documents identifiés par l'entremise des recherches sur le Web ont été parcourus afin de vérifier s'ils correspondaient ou non aux critères d'inclusion prédéterminés. Cette tâche a été réalisée par une assistante de recherche, orthophoniste de formation (ML). Lorsque cette dernière avait un doute sur l'éligibilité d'un document, elle demandait l'avis d'un autre membre de l'équipe de recherche, professionnelle de recherche et ergothérapeute de formation (JL). Cet autre membre a également fait une validation du travail réalisé en examinant de façon indépendante 5% des documents. Au terme de cette validation, 100% d'accord a été obtenu.

2.4 Extraction

Une grille d'extraction a été créée par trois membres de l'équipe de recherche (FR, ML et JL). Deux types d'informations ont été collectés, relatifs : 1) à l'identification du document, notamment le titre, l'année de publication, les auteurs, le type de document (ex. : page Web, PDF) et le lien vers le document; et 2) au contenu du document, notamment l'objectif visé, la population visée, les milieux visés, le contexte d'application, le type de contenu (ex : loi, guide, règlement), les pages pertinentes et les informations-clés (c.-à-d., les passages de texte adressant spécifiquement la thématique de ce scan environnemental). Puisque dans le cadre de ce projet, l'accessibilité fait référence tant aux facteurs de l'environnement physique qu'aux facteurs de l'environnement social, tels que définis dans la CIF-EA (2012), il a également été précisé si les documents identifiés concernaient l'un ou l'autre de ces types de facteurs, ou les deux.

Tout comme pour le processus de sélection, l'extraction des données a été réalisée par une assistante de recherche (ML). Un autre membre de l'équipe (JL) a fait une validation en examinant les informations extraites pour 5% des documents. Au terme de cette validation, 100% d'accord a été obtenu.

2.5 Analyses des données

Certaines données issues du processus d'extraction ont été compilées à l'aide de statistiques descriptives (ex. : auteurs, année de publication, type de contenu, type de facteurs environnementaux). Les informations-clés extraites de chaque document ont quant à elles été importées dans NVivo, Version 14 (<https://lumivero.com/products/nvivo/>). Ces informations ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Van Campenhoudt et al., 2017). Pour ce faire, un premier guide de codage a été créé afin de débiter la catégorisation des données. Une approche inductive a été utilisée et par conséquent, aucun cadre théorique n'a guidé sa conception (Nowell et al., 2017). Au cours du processus, le guide de codage a été ajusté et affiné en fonction des thèmes et sous-thèmes qui émergeaient. Cette analyse a été réalisée par une assistante de recherche (ML), supervisée par deux autres membres de l'équipe de recherche (JL et FR), de même que par le coordonnateur de la plateforme méthodologique qualitative du Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale (Québec).

3. RÉSULTATS

3.1 Documents spécifiques à la population d'intérêt

Au total, ce sont 395 documents qui ont été importés dans Zotero à la suite des recherches menées sur les différents sites Web identifiés. Dix-sept doublons ont été retirés, puis 350 autres documents ont été rejetés parce qu'ils ne correspondaient pas à un ou plusieurs des critères d'inclusion précédemment énoncés. À la suite du processus de sélection, ce sont 28 documents, spécifiques à la population d'intérêt (c.-à-d., les enfants d'âge préscolaire en situation de handicap qui fréquentent un service de garde), qui ont été conservés pour la phase d'extraction. Le Tableau 1 présente le nombre de documents retenus pour chaque province et territoire. La section A de l'Annexe 2 présente quant à elle les références de ces 28 documents.

Tous les documents ont été produits/publiés par le gouvernement de la province ou du territoire concerné. Avec six documents, le Québec est la province ayant publié le plus de documents liés spécifiquement à l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap. Suivent ensuite la Saskatchewan et Terre-Neuve-et-Labrador, toutes deux ayant produit

quatre documents liés à ce sujet. Vingt et un (75,0%) documents ont récemment été publiés (à partir de 2020), tel que le présente le Tableau 2.

Tableau 1. Processus de sélection des documents

	Nombre de documents importés dans Zotero	Nombre de doublons retirés	Nombre de documents retirés en raison de l'absence d'un ou de plusieurs critères	Nombre de documents conservés
Provinces				
Colombie-Britannique	27	1	23	3
Alberta	12	0	11	1
Saskatchewan	23	1	18	4
Manitoba	44	1	43	0
Ontario	60	2	56	2
Québec	40	1	33	6
Nouveau-Brunswick	18	0	15	3
Nouvelle-Écosse	5	0	5	0
Terre-Neuve-et-Labrador	34	0	30	4
Île-du-Prince-Édouard	17	0	16	1
Territoires				
Nunavut	12	0	12	0
Yukon	13	0	12	1
Territoires du Nord-Ouest	19	2	17	0
Populations autochtones	27	1	25	1
Canada	44	8	34	2

Tableau 2. Année de publication des documents conservés

Année de publication	Nombre de documents (%)
2020 à aujourd'hui	21 (75,0%)
2015-2019	3 (10,8%)
2010-2014	0 (0,0%)
Avant 2010	2 (7,1%)
Date inconnue	2 (7,1%)

Aucun des documents conservés ne présente une loi ou un règlement visant spécifiquement la population d'intérêt. Il s'agit plutôt de guides/directives (n=10; 35,7%), de mesures/allocations

(n=4; 14,3%), de programmes de financement (n=3; 10,7%), de manuels (n=2; 7,1%), de lignes directrices (n=2; 7,1%), de politiques/programmes (n=2; 7,1%), de bourse (n=1; 3,6%), de subvention (n=1; 3,6%), d'accord (n=1; 3,6%), de plan/programme (n=1; 3,6%) et de programme (n=1; 3,6%). Certaines clarifications doivent être apportées pour comprendre la terminologie choisie. Premièrement, le terme *mesure* est utilisé par la province de Québec pour décrire un type d'allocation accordée aux services de garde. Deuxièmement, les programmes de financement impliquent une application pour l'obtention de fonds pour un projet spécifique. Les termes *subvention* et *bourse* peuvent quant à eux être interchangeables, mais la terminologie utilisée par chaque province ou territoire est restée inchangée (ex. : Terre-Neuve-et-Labrador utilise le terme *subvention* et l'Île-du-Prince-Édouard utilise le terme *bourse*). Enfin, les *guides/directives* comprennent des documents destinés à être utilisés comme des boîtes à outils fournissant des informations générales (ex. : des listes de ressources pour les parents ou les services de garde), par opposition aux *lignes directrices* qui contiennent des détails plus spécifiques sur la manière de mettre en œuvre un programme ou une politique, ou sur la manière de demander un financement, par exemple.

Les documents visent essentiellement les services de garde ainsi que leurs prestataires et/ou les parents des jeunes enfants en situation de handicap. Un document s'adresse spécifiquement aux professionnels œuvrant auprès d'enfants en situation de handicap et un autre aux partenaires et agences qui fournissent des services à ces enfants. Plusieurs documents (ex. : guides/directives, mesures) s'appliquent à certains moments spécifiques, par exemple lors du processus d'intégration ou d'inclusion d'un enfant en situation de handicap en service de garde (ex. : avec le soutien d'un « inclusion support worker » auprès de l'enfant, tel qu'au Nouveau Brunswick (référence 23 de la section A de l'Annexe 2)), ou lors de la planification d'une transition particulière, comme la transition vers un nouveau groupe (ex. : référence 20 de la section A de l'Annexe 2). Certains de ces documents concernent spécifiquement l'intégration d'un enfant autiste (ex. : le « Preschool Autism Program » du Nouveau-Brunswick qui propose d'effectuer des interventions dans le service de garde afin de favoriser la généralisation des acquis et ainsi, l'intégration de l'enfant (référence 22 de la section A de l'Annexe 2)). D'autres documents s'appliquent selon certains critères précis, par exemple dans le cadre du processus d'obtention de financement supplémentaire pour soutenir l'intégration d'un enfant en situation de handicap

présentant de grands besoins (ex. : la *Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration en service de garde* du Québec (référence 16 de la section A de l'Annexe 2)).

Le contenu de ces documents concerne en majorité (n=22; 78,6%) des facteurs à la fois de l'environnement physique (ex. : aides techniques à l'intérieur des bâtiments pouvant être installées dans le cadre de projets subventionnés; accès à des équipements et jouets éducatifs) et de l'environnement social (ex. : lorsque les enfants reçoivent du soutien pour la réalisation d'une tâche simple lors d'une activité; le soutien par un éducateur pour la réalisation des étapes de la routine quotidienne dans le service de garde). Trois documents (10,7%) sont uniquement liés à l'environnement physique (références 26, 27 et 28 de la section A de l'Annexe 2) alors que trois autres (10,7%) sont uniquement liés à l'environnement social (références 3, 11 et 14 de la section A de l'Annexe 2). L'Annexe 3 peut être consultée pour visualiser tous les détails pertinents associés à ces documents.

Un seul document lié à l'accessibilité des services de garde pour les enfants autochtones d'âge préscolaire en situation de handicap a été repéré (référence 26 de la section A de l'Annexe 2). Il s'agit d'un programme de financement, pas spécifiquement conçu pour les enfants autochtones, mais qui en fait mention. Ce document s'intègre dans le système d'apprentissage et de garde des jeunes enfants de grande qualité, abordable, souple et inclusif que le gouvernement du Canada s'est engagé à créer en 2021. Il concerne spécifiquement l'environnement physique, soit les nouvelles activités de construction, de rénovation ou de réaménagement et/ou les technologies de l'information et des communications.

Les informations les plus pertinentes extraites de chaque document (se référer à l'Annexe 3) ont été regroupées selon ces trois principaux thèmes : 1) financement, 2) législation, et 3) services individualisés. Le Tableau 3 présente les sous-thèmes associés à chacun de ces thèmes, avec le nombre de documents leur étant liés ainsi que le nombre d'occurrences (c.-à-d., le nombre de passages de texte tirés des documents conservés) pour chaque province et chaque territoire. Le *Financement* est un thème qui regroupe toute forme de soutien financier provenant du gouvernement provincial et/ou fédéral en lien avec l'intégration ou l'inclusion des enfants en situation de handicap en service de garde. Le financement prend différentes formes selon les

contextes et les provinces. Nous retrouvons sous cette thématique des bourses, des subventions, des allocations, ainsi que du financement pour des programmes et des projets. Les provinces ayant le plus grand nombre d'occurrences en lien avec le financement sont la Saskatchewan (n=8), suivie du Québec (n=6) et du Nouveau-Brunswick (n=3). La *Législation*, quant à elle, inclut les lois et projets de loi imposant une certaine forme de réglementation en lien avec la prestation de services de garde aux enfants en situation de handicap. Il est à noter qu'aucun document législatif officiel spécifique à la population des enfants en situation de handicap en service de garde n'est ressorti des recherches, mais qu'un document (manuel dédié aux prestataires de services de garde) fait mention de lois en lien avec la population d'intérêt. Ce manuel provient de la province de la Saskatchewan. Dans le thème des *Services individualisés*, les diverses formes de services touchant plus directement les enfants en situation de handicap en milieu de garde sont présentées. Les services décrits dans les différents documents sont les suivants : le soutien à l'inclusion (ex. : ajout d'une ressource humaine dans le milieu de garde), les programmes (ex. : programme élaboré par un gouvernement pour optimiser l'inclusion dans les services à l'enfance), les services professionnels (ex. : élaboration d'un plan individualisé qui nécessite la participation de professionnels, tels que les physiothérapeutes, ergothérapeutes, orthophonistes et autres), la formation des travailleurs (ex. : formation continue offerte aux travailleurs dans les services de garde pour les outiller en lien avec diverses problématiques), l'accessibilité physique (ex. : aménagement des locaux pour favoriser l'accessibilité) et les politiques (ex. : élaboration d'une politique d'inclusion dans un service de garde). Pour ce thème, les provinces ayant le plus grand nombre d'occurrences en lien avec les services individualisés sont le Nouveau-Brunswick et Terre-Neuve (n=13, respectivement), suivies du Québec (n=9) et de l'Ontario (n=8). Mentionnons qu'aucune occurrence n'a été relevée dans les documents du Manitoba, de la Nouvelle-Écosse, de l'Île-du-Prince-Édouard et des trois territoires canadiens.

Tableau 3. Thèmes et sous-thèmes associés aux informations-clés extraites des documents conservés

Thèmes	Sous-thèmes	Nombre de documents	Nombre d'occurrences															Populations autochtones	
			TOTAL	CAN	BC	AB	SK	MB	ON	QC	NB	NS	PE	NL	YT	NU	NT		
Financement	Bourses	6	11	1	0	0	7	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	
	Subventions	7	8	0	0	0	1	0	0	6	0	0	0	0	1	0	0	0	
	Projets	3	9	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	Allocations	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Programmes	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Autres	2	4	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
Législation	Loi/Projet de loi	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Services individualisés	Soutien à l'inclusion	11	21	0	3	2	2	0	1	3	5	0	0	5	0	0	0	0	
	Programmes	8	15	0	0	0	2	0	5	1	2	0	0	5	0	0	0	0	
	Services professionnels	6	9	0	2	0	0	0	2	1	3	0	0	1	0	0	0	0	
	Formation pour les travailleurs	6	11	0	0	2	1	0	0	2	2	0	0	2	0	0	0	0	2
	Accessibilité physique	5	5	0	2	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Politiques	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

CAN=Canada, BC=Colombie-Britannique, AB=Alberta, SK=Saskatchewan, MB=Manitoba, ON=Ontario, QC=Québec, NB=Nouveau-Brunswick, NS=Nouvelle-Écosse, PE=Île-du-Prince-Édouard, NL=Terre-Neuve-et-Labrador, YT=Yukon, NU=Nunavut, NT=Territoires du Nord-Ouest

3.2 Documents non spécifiques à la population d'intérêt

Au cours du processus de sélection, il a été constaté que de nombreux documents non spécifiques pouvaient également s'appliquer à notre population d'intérêt. Ces derniers ont été classés selon quatre catégories de population, soit : 1) toute personne en situation de handicap; 2) tout enfant en situation de handicap; 3) tout enfant fréquentant un service de garde; et 4) tout enfant d'âge préscolaire (0-5 ans). Au total, ce sont 137 documents supplémentaires qui ont été retenus pour analyse. Le Tableau 4 présente le nombre de documents conservés pour chaque province et territoire, et ce, pour chacune des catégories précédemment énoncées. La section B de l'Annexe 2 présente quant à elle les références de tous ces documents.

Tableau 4. Sélection de documents non spécifiques à la population d'intérêt

	Toute personne en situation de handicap	Tout enfant en situation de handicap	Tout enfant fréquentant un service de garde	Tout enfant d'âge préscolaire	Total
Provinces					
Colombie-Britannique	2	0	1	2	5
Alberta	0	0	2	1	3
Saskatchewan	4	0	3	0	7
Manitoba	0	3	5	2	10
Ontario	6	0	11	5	22
Québec	3	0	4	1	8
Nouveau-Brunswick	2	0	5	0	7
Nouvelle-Écosse	0	0	3	0	3
Terre-Neuve-et-Labrador	7	2	4	1	14
Île-du-Prince-Édouard	0	2	3	1	6
Territoires					
Nunavut	0	0	3	0	3
Yukon	0	0	0	2	2
Territoires du Nord-Ouest	0	0	8	0	8
Populations autochtones	4	2	8	3	17
Canada	1	0	21	0	22

Les documents retenus à cette étape ont pour la plupart été produits par le gouvernement de la province ou du territoire concerné (n=80; 58,4%) et/ou par le gouvernement du Canada (n=50; 36,5%). Quarante-cinq (62,0%) documents ont récemment été publiés (à partir de 2020), tel que le présente le Tableau 5.

Tableau 5. Année de publication des documents non spécifiques à la population d'intérêt

Année de publication	Nombre de documents (%)
2020 à aujourd'hui	85 (62,0%)
2015-2019	27 (19,7%)
2010-2014	12 (8,8%)
Avant 2010	10 (7,3%)
Date inconnue	3 (2,2%)

Les documents non spécifiques à notre population d'intérêt présentent davantage du contenu de nature légale (n=21 lois; 15,3%) ou réglementaire (n=7; 5,1%). Trente et un (22,6%) sont des guides, 28 (20,4%) des accords (essentiellement entre le gouvernement du Canada et les gouvernements des provinces ou des territoires pour la création d'un système pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants à l'échelle du Canada) et 9 (6,6%) sont des politiques. Pour les autres documents, il s'agit de codes, de rapports, de lignes directrices, de programmes, de stratégies, de financements, de bourses/subventions, de plans d'action, de normes, de principes, de conventions, de déclarations et d'engagements.

Parce qu'ils ne sont pas spécifiques à une population en particulier, les documents conservés s'adressent à un plus grand nombre de groupes d'individus, notamment les gouvernements et les ministères impliqués, les employeurs et prestataires de services en général, les prestataires de services de garde à l'enfance, les parents d'enfants (en situation de handicap ou non), la population en général et les concepteurs, architectes et personnel de la construction (essentiellement pour les documents concernant les caractéristiques de l'environnement physique). Globalement, les documents de nature légale s'appliquent en tout temps, de même que certaines politiques. La majorité des documents de type manuels, guides, accords et rapports, s'appliquent pour guider les gouvernements dans leur processus décisionnel en lien, par exemple, avec les pratiques à privilégier auprès des enfants d'âge préscolaire ou l'élaboration de l'offre de services dans les milieux de garde à l'enfance (ex. : lors du processus d'intégration ou d'inclusion d'un enfant en service de garde). Plusieurs autres documents s'appliquent dans certains contextes précis et selon des critères préétablis (ex. : pour l'obtention de soins pour un enfant en situation de handicap; lorsqu'un parent paie pour des services de garde, mais que son enfant a des besoins

particuliers ou que la famille est à faible revenu; pour que des parents obtiennent un financement pour un enfant en situation de handicap).

Tout comme pour les documents spécifiques à la population d'intérêt, les documents conservés dans cette seconde phase d'analyse concernent pour la plupart tant des facteurs associés à l'environnement physique (ex. : élaboration d'un plan d'accessibilité dans un milieu donné; acquisition de matériel pour favoriser l'accessibilité; modifications structurelles pour permettre aux personnes à mobilité réduite de se déplacer plus aisément) qu'à l'environnement social (ex. : moyens mis en place par le gouvernement pour permettre aux populations minoritaires, notamment les personnes en situation de handicap, d'avoir accès à un service de garde; la présence d'un « inclusion support assistant » ou d'un éducateur spécialisé dans les services de garde) (n=124; 90,5%). Sept documents concernent seulement l'environnement physique (5,1%) et six concernent seulement l'environnement social (4,4%). L'Annexe 4 peut être consultée pour visualiser tous les détails pertinents associés à ces documents.

Dix-sept documents faisant mention des populations autochtones ont été repérés. Il s'agit essentiellement d'accords, de lois et de guides, qui s'appliquent en tout temps. Parmi ces documents, nous retrouvons entre autres le *Principe de Jordan* (référence 112 de la section B de l'Annexe 2), qui s'applique lorsqu'un enfant autochtone présente des besoins particuliers et nécessite des soins ou des services spécifiques. Un des guides conservés à la suite du processus de sélection vise à décrire les principes et les objectifs liés aux services de garde pour les populations autochtones. Des éléments du guide touchent l'inclusion et offrent des pistes de réflexion lorsque l'on souhaite inclure un enfant autochtone dans un service de garde (référence 104 de la section B de l'Annexe 2).

Les informations les plus pertinentes extraites de chaque document se retrouvent à l'Annexe 4. Quatre grands thèmes sont ressortis de l'analyse de ces données : 1) services de garde, 2) enfants en situation de handicap, 3) financement et 4) droits humains. Le Tableau 6 présente les sous-thèmes associés à chacun de ces thèmes, avec le nombre de documents leur étant liés ainsi que le nombre d'occurrences (c. -à-d., le nombre de passages de texte tirés des documents conservés) pour chaque province et chaque territoire. Six sous-thèmes se retrouvent sous la thématique des

Services de garde. D'abord, le sous-thème des accords contient les documents décrivant des accords gouvernementaux concernant l'offre de services en milieu de garde à l'enfance (ex. : entre le gouvernement provincial et fédéral pour élaborer un plan d'offre de services dans les milieux de garde pour des années données avec le soutien financier de chaque palier gouvernemental). Ensuite, l'inclusion et la participation de tous les enfants concerne les mesures mises en place et les recommandations favorisant l'inclusion et la participation de tous les enfants (ex. : enfants autochtones, enfants provenant de milieux socio-économiques précaires). À noter que les enfants en situation de handicap ne sont pas ciblés spécifiquement ici, mais font tout de même partie des enfants visés. La législation contient tous les documents de nature légale en lien avec les services de garde à l'enfance (ex. : *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance du Québec*). Le sous-thème de l'accessibilité physique inclut les documents qui présentent des normes/recommandations en lien avec l'accessibilité physique dans les services de garde à l'enfance, de façon générale (ex. : toilettes adaptées aux enfants). Les documents ne ciblent pas spécifiquement les enfants en situation de handicap. Le sous-thème politiques contient les politiques en vigueur à respecter par les services de garde (ex. : « Child Development Policy » au Manitoba). Enfin, le sous-thème programmes contient les documents qui présentent des programmes implantés dans les services de garde à l'enfance (ex : programmes éducatifs).

Ensuite, deux sous-thèmes découlent du thème *Enfants en situation de handicap*, soit les politiques, qui présente des politiques touchant les enfants en situation de handicap, et les programmes, qui contient les documents présentant des programmes pour les enfants en situation de handicap. Notons ici que les enfants n'ont pas à fréquenter un service de garde pour être éligibles à ces politiques ou programmes, ce pourquoi ces documents n'ont pas été classés sous la population d'intérêt. Par exemple, l'objectif du « Autism Outreach Policy » au Manitoba est de favoriser l'accès et la qualité des services destinés aux enfants autistes, mais ces services ne sont pas nécessairement offerts dans un service de garde. Les politiques et programmes peuvent notamment viser les familles ou les enfants ayant un diagnostic précis.

Le thème *Financement* se subdivise en trois sous-thèmes. D'abord, le sous-thème services de garde présente l'ensemble des sources de financement en lien avec les services de garde à l'enfance, qui peuvent être fournies à un prestataire de services de garde ou à des parents. Puis, le

sous-thème enfants de 0-5 ans présente l'ensemble des sources de financement en lien avec les enfants d'âge préscolaire. Ces financements visent principalement les parents (ex. : crédit d'impôt pour les frais de services de garde). Enfin, le sous-thème enfants en situation de handicap contient l'ensemble des sources de financement pour les enfants en situation de handicap. Ces enfants ne fréquentent pas nécessairement un service de garde. Le financement vise principalement les parents (ex. : allocation pour enfants handicapés, *Principe de Jordan* pour les populations autochtones).

Le thème *Droits humains* contient tous les documents relatifs aux droits des humains.

L'accessibilité contient les documents en lien avec les droits humains qui discutent d'accessibilité physique ou sociale (ex. : code du bâtiment). Le sous-thème code contient les documents présentant le code des droits de la personne (ex. : « Ontario Human Rights Code »). Le sous-thème convention contient les documents qui présentent une convention en lien avec les droits humains (ex. : *Convention relative aux droits des personnes handicapées* de l'ONU). Le sous-thème déclaration contient les documents qui présentent une déclaration en lien avec les droits humains. Enfin, le sous-thème législation contient les documents de nature légale en lien avec les droits humains (ex. : « Act respecting First Nations, Inuit and Métis children, youth and families »).

Tableau 6. Thèmes et sous-thèmes associés aux informations-clés extraites des documents non spécifiques à la population d'intérêt

Thèmes	Sous-thèmes	Nombre de documents	Nombre d'occurrences															
			TOTAL	CAN	BC	AB	SK	MB	ON	QC	NB	NS	NL	PE	YT	NT	NU	Populations autochtones
Services de garde	Accords	30	52	25	0	0	0	1	2	0	2	1	0	3	1	0	0	17
	Inclusion et participation de tous les enfants	76	161	29	6	2	3	10	18	10	10	3	14	8	4	12	8	24
	Législation	17	29	0	0	2	1	1	12	4	2	1	2	1	0	2	0	1
	Accessibilité physique	17	25	1	1	0	0	2	4	3	0	2	2	2	0	5	2	1
	Politiques	9	12	0	0	0	0	1	0	2	4	0	4	0	0	0	0	1
	Programmes	22	30	0	2	1	1	3	1	3	1	0	4	1	0	3	3	7
Enfants en situation de handicap	Politiques	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Programmes	4	5	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Financement	Services de garde	29	41	13	0	1	3	3	3	8	1	1	1	3	1	2	0	1
	Enfants âgés de 0 à 5 ans	1	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Enfants en situation de handicap	25	33	7	0	0	2	4	6	2	0	0	4	4	2	0	0	2
Droits humains	Accessibilité	17	23	0	1	0	6	0	2	2	2	0	5	0	0	0	0	5
	Code	2	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Convention	2	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	8
	Déclaration	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Législation	13	14	0	0	0	4	0	2	1	0	0	5	0	0	0	0	2

CAN=Canada, BC=Colombie-Britannique, AB=Alberta, SK=Saskatchewan, MB=Manitoba, ON=Ontario, QC=Québec, NB=Nouveau-Brunswick, NS=Nouvelle-Écosse, PE=Île-du-Prince-Édouard, NL=Terre-Neuve-et-Labrador, YT=Yukon, NU=Nunavut, NT=Territoires du Nord-Ouest

4. DISCUSSION

Ce scan environnemental visait à identifier les lois et règlements actuellement en vigueur dans chaque province et chaque territoire du Canada qui concernent l'accessibilité des services de garde pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans. Les documents pouvant résulter de ces lois et règlements ont également été recherchés. Au terme du processus de sélection, très peu de documents spécifiques à notre thématique d'intérêt ont été repérés. De plus, aucun des documents identifiés à cette étape ne présente du contenu de nature légale, ce qui signifie qu'aucun contenu contraignant, obligeant les services de garde et leurs prestataires à ajuster leurs offres de services aux enfants en situation de handicap, n'a été repéré. En effet, les services de garde semblent avoir le choix d'accueillir ou non un enfant en situation de handicap puisqu'aucun document ne vient réglementer l'admission de ces enfants (Dionne et al., 2022). Il est tout de même attendu des services de garde qu'ils fournissent des efforts raisonnables pour les accueillir (Dionne et al., 2022). La province de Québec, pionnière au Canada, a mis en place en 1997 un réseau de services de garde éducatifs accessibles à tous les enfants de la naissance à 5 ans (Gouvernement du Québec, 1997; Dionne et al., 2022). L'intégration des enfants en situation de handicap y est une préoccupation depuis 1977, année où l'*Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé* a été créée. Il n'est donc pas étonnant que ce soit cette province qui ait publié le plus de documents en lien avec l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap, incluant notamment différents soutiens financiers en lien avec l'intégration ou l'inclusion de ces enfants. Enfin, soulignons que certaines provinces et certains territoires du Canada ne semblent pas avoir publié de documents jusqu'à maintenant en lien avec la thématique d'intérêt. Par conséquent, nous pouvons constater qu'il n'y a pas d'uniformité au sein du pays relativement aux réglementations en place ou à l'offre de services destinés aux jeunes enfants en situation de handicap dans les services de garde. Néanmoins, dans les documents conservés à cette étape des analyses, sont présentés des services individualisés offerts à ces enfants ainsi que différents programmes de financement mis en place. Ces informations doivent certainement être mises en lumière afin d'inspirer d'autres provinces ou territoires canadiens dans l'élaboration de politiques, de guides ou de réglementations.

Par l'entremise de cette étude, un grand nombre de documents non spécifiques à notre population d'intérêt, mais tout de même pertinents dans le cadre de ce projet de recherche, ont été identifiés.

Ces documents, qui concernent les personnes en situation de handicap, les enfants en situation de handicap, les enfants fréquentant un service de garde et les enfants d'âge préscolaire, peuvent fournir des pistes de réflexion en lien avec le sujet de cette étude. Certains éléments pourraient aussi être repris et adaptés. La connaissance de ce qui existe ou de ce qui s'applique à des catégories de populations plus générales peut être très utile pour l'élaboration de nouvelles normes ou de lignes directrices spécifiques aux jeunes enfants en situation de handicap qui fréquentent un service de garde. Notamment, certaines informations relatives à l'inclusion et à la participation de tous les enfants peuvent être très inspirantes. Enfin, soulignons que parmi les documents issus de cette étape du processus de sélection se trouvent plusieurs accords conclus entre le gouvernement du Canada et les provinces et territoires. Ces accords, publiés très récemment, concernent l'offre de services pour les enfants fréquentant un service de garde et sont associés au système d'apprentissage et de garde des jeunes enfants que le gouvernement fédéral souhaite mettre en place au cours des prochaines années.

Les documents repérés par le biais de ce scan environnemental, qu'ils soient spécifiques ou non à la population d'intérêt, concernent en très grande majorité tant des facteurs de l'environnement physique que de l'environnement social. En effet, ces documents n'ont pas été créés dans le but de soutenir ou de réglementer des facteurs environnementaux précis. Ils offrent ainsi aux prestataires de services de garde et/ou aux parents d'enfants en situation de handicap (dans la très grande majorité des cas) l'opportunité d'adapter l'environnement en fonction des besoins particuliers de chaque enfant. Les différentes formes de financement qui existent reflètent bien cet aspect. Bien que cette latitude soit un avantage, il peut être complexe pour des personnes souhaitant, à titre d'illustration, adapter ou construire un service de garde accessible pour les jeunes enfants en situation de handicap, de trouver une source de financement appropriée. Des directives plus spécifiques pourraient assurer une certaine uniformité entre les services de garde.

Finalement, une recherche spécifique aux populations autochtones a également été menée dans le cadre de ce scan environnemental. Bien que certains documents aient été repérés en lien avec les populations autochtones, aucune balise spécifique n'a été trouvée en lien avec l'accessibilité des services de garde pour les enfants autochtones en situation de handicap.

4.1 Limites

Ce scan environnemental n'est pas sans limite. Tant pour les documents spécifiques à la population d'intérêt que pour les documents non spécifiques, il s'avère complexe de cibler tout le contenu lié à l'accessibilité, puisqu'il s'agit d'un concept très vaste et qu'un flou conceptuel demeure, bien que l'équipe se soit dotée d'une définition avant le début du processus. Pour cette même raison, il est possible que des documents potentiellement pertinents ne soient pas ressortis à la suite des recherches menées sur les différents sites Web en raison des mots-clés utilisés. De plus, un seul membre de l'équipe a réalisé la sélection des documents pertinents et l'extraction des données. Toutefois, un certain calibrage a été effectué par un autre membre de l'équipe, qui a validé 5% du travail accompli. Enfin, des documents pertinents peuvent exister au niveau municipal, mais ils n'ont pas été répertoriés dans le cadre de ce scan environnemental puisque nous n'avons consulté que les sites Web provinciaux, territoriaux et fédéraux.

CHAPITRE 2. Revue de la portée des solutions prometteuses

1. OBJECTIF

Identifier des solutions, liées à l'environnement physique ou à l'environnement social, permettant de favoriser l'accessibilité des services de garde pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans, ainsi que les bénéfices pour ces enfants à la suite de la mise en œuvre de ces solutions prometteuses. Les solutions prometteuses ont été définies comme celles ayant montré des impacts positifs chez les enfants.

2. MÉTHODE

2.1 Approche et devis

Afin de mener à bien l'objectif précédemment énoncé et de faire le point sur l'état des connaissances disponibles, une revue de la portée a été réalisée en se basant sur le processus décrit par Levac et al. (2010), qui proposent des recommandations afin de clarifier le cadre méthodologique élaboré par Arksey et O'Malley (2005). Les lignes directrices PRISMA-ScR (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses Extension for Scoping Review*) ont également été suivies afin de faciliter la préparation d'un protocole rigoureux et la présentation des résultats (Tricco et al., 2018). Le protocole de cette revue de la portée a été enregistré dans la plateforme en ligne OSF (<https://doi.org/10.17605/OSF.IO/X4N9W>).

Une bibliothécaire spécialisée en recherche documentaire a été impliquée dans la conception et l'exécution de cette revue de la portée. Il est en effet maintenant bien documenté dans les écrits scientifiques qu'un travail en étroite collaboration avec un(e) bibliothécaire accroît de façon significative la qualité des revues de la littérature (Meert et al., 2016; Rethlefsen et al., 2015).

2.2 Stratégie de recherche

Un plan conceptuel a été élaboré en étroite collaboration avec une bibliothécaire (MG). Ce plan incluait les deux concepts suivants : « services de garde » et « enfants en situation de handicap ». Le concept d'accessibilité n'a quant à lui pas été intégré dans ce plan puisqu'il est très vaste, rendant difficile l'identification exhaustive de tous les aspects qui y sont liés. Sept bases de

données pertinentes ont été identifiées, soit Medline (Ovid), CINAHL (EBSCO), ERIC (EBSCO), Web of Science, PSYCInfo (Ovid), Academic Search Premier (EBSCO), et Education Source (EBSCO), puis les mots-clés appropriés ont été définis. Ces mots-clés et les règles d'écriture (ex. : troncatures, guillemets, opérateurs booléens) ont été adaptés à chaque base de données retenue. La stratégie de recherche élaborée pour une de ces bases de données est disponible à l'Annexe 5. Les recherches dans les bases de données ont été effectuées en mai 2023 par la bibliothécaire. Les références ont ensuite été exportées vers la plateforme en ligne Covidence (<https://www.covidence.org/home>), un outil collaboratif qui permet de faciliter le processus de revue de la littérature. Les doublons y ont été supprimés.

2.3 Critères de sélection

Les critères de sélection des études ont été établis avec la bibliothécaire et révisés en début de projet avec l'équipe de recherche. Ces critères d'inclusion et d'exclusion sont présentés dans le Tableau 7, classés selon les catégories suivantes : (1) population et contexte, (2) solutions prometteuses et variables de résultats, (3) devis, (4) source, (5) langue, et (6) année de publication. Seuls les articles publiés à partir de 2006 ont été conservés puisqu'il s'agit de l'année à laquelle l'Organisation des Nations Unies a adopté la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (ONU, 2006).

Tableau 7. Critères d’inclusion et d’exclusion

	Critères d’inclusion	Critères d’exclusion
Population et contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans qui fréquentent un service de garde 	
Solutions prometteuses et variables de résultats	<ul style="list-style-type: none"> • Solutions prometteuses (c.-à-d., ayant montré des impacts positifs chez les enfants) liées à des facteurs environnementaux et mises en place pour favoriser l’accessibilité des services de garde pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans : <ul style="list-style-type: none"> ○ Environnement physique ○ Environnement social • Variables de résultats collectées auprès des enfants à la suite de la mise en œuvre des solutions prometteuses 	<ul style="list-style-type: none"> • Soins de santé fournis aux enfants en contexte de service de garde (ex. : pour des enfants ayant des besoins médicaux complexes)
Devis	<ul style="list-style-type: none"> • Tout type de devis présentant des données originales (c.-à-d., quantitatif, qualitatif, à méthodes mixtes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Articles d’opinion • Revues de la littérature
Source	<ul style="list-style-type: none"> • Articles rapportant des données issues de la recherche, publiés dans des revues avec comité de pairs 	<ul style="list-style-type: none"> • Résumés de conférences • Éditoriaux • Livres et chapitres de livres • Thèses • Rapports
Langue	<ul style="list-style-type: none"> • Articles rédigés en anglais ou en français 	
Année de publication	<ul style="list-style-type: none"> • Articles publiés à partir de 2006 	

2.4 Processus de sélection

Dans Covidence, deux évaluateurs ont dans un premier temps examiné de façon indépendante les titres, résumés et années de publication de l’ensemble des études identifiées via la recherche dans les bases de données. La décision de se limiter aux articles publiés à partir de 2006 a été prise alors que le processus de tri des articles était débuté, ce qui explique que cette première étape ait également pris en considération l’année de publication des études. Par ailleurs, une étude a été exclue si les informations fournies dans le titre et le résumé ne répondaient manifestement pas aux critères de sélection prédéterminés. Les articles restants ont dans un deuxième temps été lus en intégralité. À chaque étape, les deux évaluateurs ont pu comparer leurs décisions et les divergences ont été discutées. Si le désaccord ne pouvait pas être résolu par consensus, un troisième évaluateur a été consulté. Pour éviter les erreurs et réduire le risque de divergences entre les évaluateurs, le processus de sélection a débuté par un exercice de calibration. Les

personnes responsables du tri ont chacune révisé de façon indépendante les 20 premiers résultats (titres et résumés) apparaissant dans Covidence, puis ont comparé leurs décisions. Après discussion, un consensus de 100% a été obtenu.

2.5 Extraction des données

Tous les membres de l'équipe de recherche et des comités de suivi ont contribué à l'identification des variables à extraire des études incluses dans cette revue de la portée. Ces variables ont été réparties dans cinq grandes catégories :

- 1) Identification de l'étude : titre, auteur(s), année de publication, pays où l'étude a été réalisée;
- 2) Méthode : but de l'étude, devis de l'étude, stratégie de recrutement, contexte (ex. : type de service de garde et ses principales caractéristiques), outils d'évaluation, processus de collecte des données, analyse des données;
- 3) Population cible et échantillon : critères d'inclusion et d'exclusion, nombre de participants, âge, sexe et diagnostic(s) des participants;
- 4) Solutions prometteuses (c.-à-d., solutions ayant des impacts positifs chez les enfants) : brève description de l'intervention, personnes impliquées, processus (ex. : temps nécessaire pour l'implantation de l'intervention, ressources requises);
- 5) Variables de résultats et résultats : variables de résultats collectées auprès des enfants à la suite de la mise en œuvre des solutions prometteuses (ex. : durée et qualité des interactions sociales avec les pairs, engagement dans le jeu, verbalisations spontanées), résultats (ex. : diminution significative des comportements stéréotypés), limites de l'étude.

Une grille d'extraction a été créée à l'aide d'Excel afin de consigner les données pertinentes pour l'ensemble des études retenues. Pour chaque étude, l'extraction a été réalisée par un seul membre de l'équipe de recherche et validée par un deuxième membre de l'équipe.

2.6 Analyse des données

Certaines données ont été synthétisées de manière descriptive, soit celles relatives à l'identification des études et aux participants de ces études. Les solutions prometteuses et les

variables de résultats documentées ont été catégorisées selon la CIF-EA (OMS, 2012), une adaptation de la CIF. Cette version est conçue de façon à prendre en compte les besoins de développement uniques et les contextes environnementaux des enfants et des adolescents (OMS, 2012). Chacune des solutions prometteuses a été catégorisée selon l'un des cinq domaines se trouvant sous la composante « Facteurs environnementaux » de cette classification, soit (OMS, 2012):

- 1) Produits et systèmes techniques : « tout produit, instrument, équipement ou système technique adapté ou spécialement conçu pour améliorer le fonctionnement d'une personne handicapée » (OMS, 2012, p. 199);
- 2) Environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement : « éléments animés et inanimés de l'environnement naturel ou physique et des composantes de cet environnement qui ont été modifiées par l'homme [...] » (OMS, 2012, p. 210);
- 3) Soutiens et relations : « personnes [...] qui apportent affection, soins, protection, assistance et relations à d'autres personnes dans leur maison, sur leur lieu de travail, à l'école, au jeu ou dans d'autres aspects de leurs activités quotidiennes » (OMS, 2012, p. 215);
- 4) Attitudes : « attitudes en tant que manifestations observables des coutumes, pratiques, idéologies, valeurs, normes, croyances religieuses et autres. Ces attitudes influent sur le comportement et la vie sociale à tous les niveaux [...] » (OMS, 2012, p. 217);
- 5) Services, systèmes et politiques : « Les *services* offrant des prestations, des programmes et des opérations structurées dans divers secteurs de la société pour répondre aux besoins de la population. La notion de service comprend les personnes qui s'en occupent [...]. Les *systèmes* représentés par les mécanismes administratifs de contrôle et de suivi [...]. Ils visent à organiser, contrôler et surveiller les services offrant des prestations, ainsi que les opérations et programmes structurés dans divers secteurs de la société. Les *politiques* manifestées par les règles, règlements, conventions et normes [...]. Ces politiques organisent, contrôlent et surveillent les services, les opérations et programmes structurés dans divers secteurs de la société. » (OMS, 2012, p. 220)

De plus, lorsque possible et pertinent, les solutions prometteuses ont été regroupées en catégories (ex. : les activités de groupe, les interventions à l'échelle de la classe et les expériences en groupe de jeux inclusifs ont été regroupées ensemble). Enfin, chacune des variables de résultats documentées a été catégorisée selon la composante la plus appropriée de la CIF-EA, incluant le domaine et le premier niveau d'embranchement de la classification auxquels elle référerait plus exactement (ex. : composante « Activités et participation » – domaine « Mobilité » – embranchement « Marcher et se déplacer »).

3. RÉSULTATS

3.1 Identification des études retenues

Les recherches dans les bases de données ont généré 29 994 résultats. Le processus de sélection des études est présenté à la Figure 1, à l'aide d'un organigramme PRISMA (Tricco et al., 2018). Soixante-cinq articles ont été retenus dans le cadre de cette revue de la portée. Les références de ces 65 études sont fournies à l'Annexe 6.

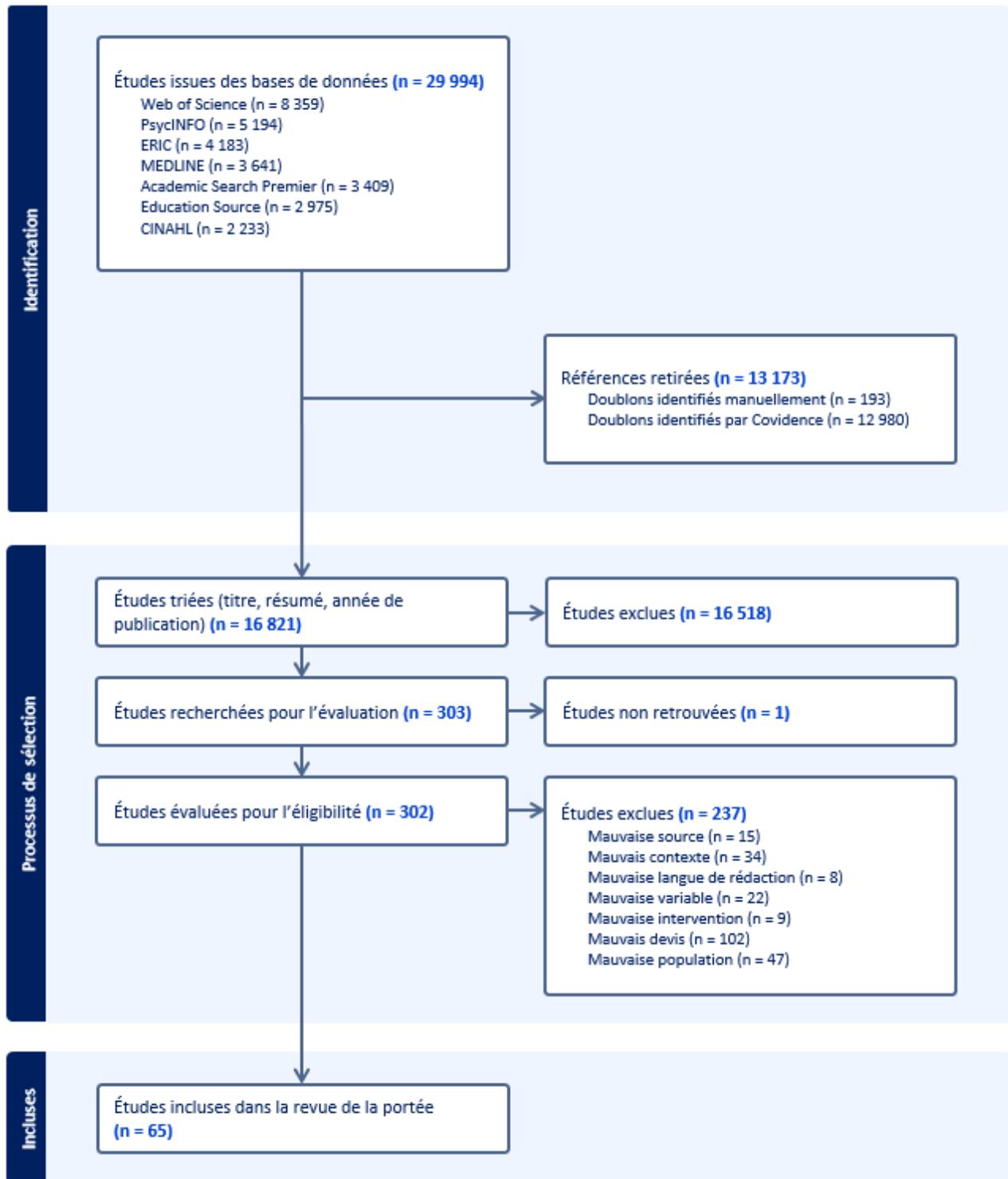


Figure 1. Organigramme PRISMA présentant le processus de sélection des études

La Figure 2 présente les années de publication des études retenues, alors que le Tableau 8 présente les pays dans lesquels ces études ont été menées. Il est possible de constater que la très grande majorité des études ont été réalisées aux États-Unis (n=40; 61,5%).

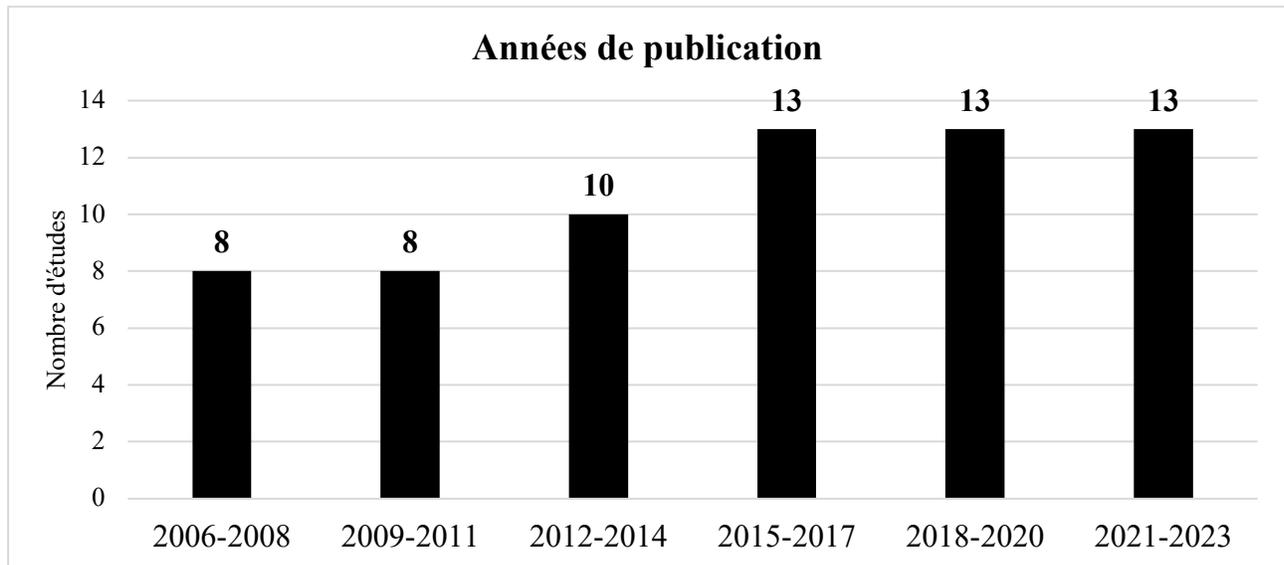


Figure 2. Années de publication des études retenues

Tableau 8. Pays dans lesquels les études retenues ont été menées

Pays	n	%
États-Unis	40	61,5
Canada	4	6,2
Turquie	4	6,2
Australie	3	4,6
Chine	2	3,1
Israël	2	3,1
Suède	2	3,1
Angleterre	1	1,5
Allemagne	1	1,5
Islande	1	1,5
Japon	1	1,5
Malaisie	1	1,5
Portugal	1	1,5
Suisse	1	1,5
Royaume-Uni	1	1,5

3.2 Population cible

Les enfants ayant participé aux études retenues étaient âgés de 18 mois à 6 ans et 6 mois. Bien que certains des enfants étaient âgés de plus de 5 ans, ils fréquentaient tous un service de garde en contexte préscolaire. Ces enfants présentaient une grande variété de diagnostics, comme l'illustre la Figure 3, mais les plus fréquents étaient le trouble du spectre de l'autisme (TSA; n=49 études; 75,4%) et le retard global de développement (n=19 études; 29,2%). Parmi les 65 études sélectionnées dans le cadre de cette revue de la portée, un peu plus de la moitié (n=34; 52,3%) ont été menées uniquement auprès d'enfants autistes, et 15 (23,1%) incluaient des enfants autistes, mais pas exclusivement.

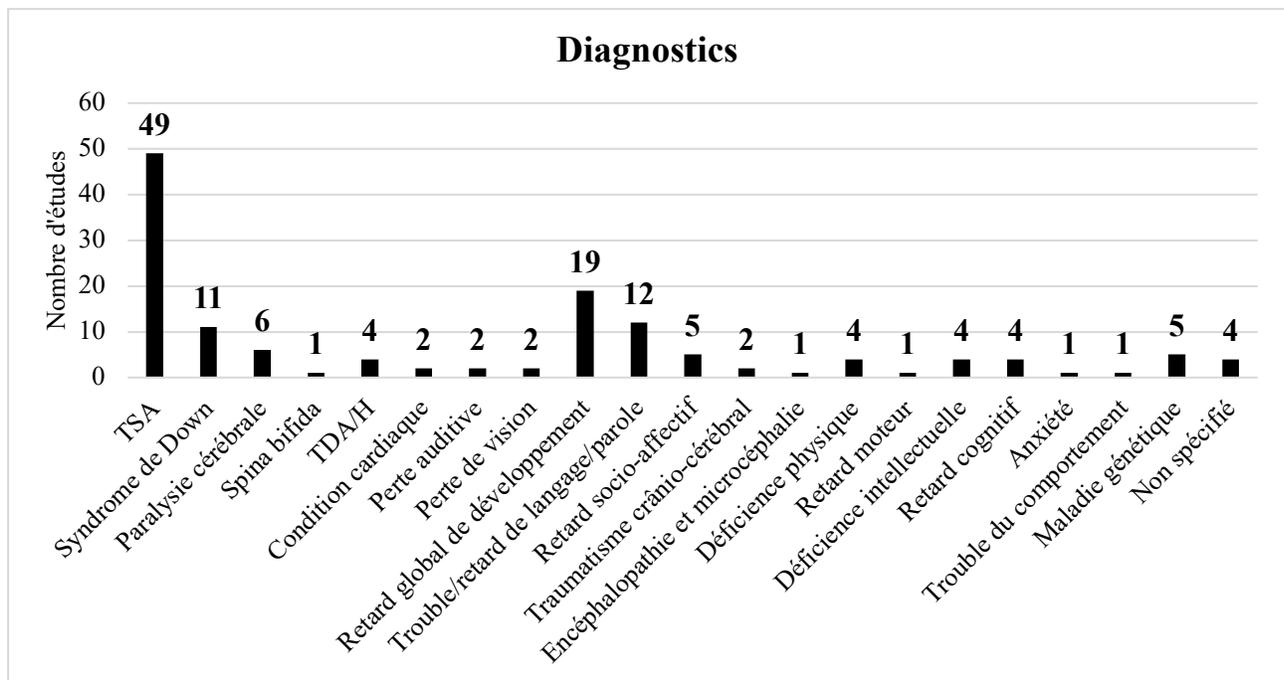


Figure 3. Diagnostics des enfants ayant pris part aux études retenues. TSA : trouble du spectre de l'autisme; TDA/H : trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

3.3 Solutions prometteuses

Le Tableau 9 présente le nombre d'études ayant abordé une solution prometteuse relevant de chacun des domaines de la composante « Facteurs environnementaux » de la CIF-EA. À noter qu'aucune solution n'a été codée sous le domaine « Attitudes ». L'Annexe 7 présente quant à elle plus spécifiquement les solutions (ou les regroupements de solutions) appartenant à chacun de ces domaines, ainsi que les études associées.

Tableau 9. Solutions prometteuses documentées selon la CIF-EA

Facteurs environnementaux (CIF-EA)	n (%)	Quelques exemples de solutions prometteuses
Environnement social		
Soutiens et relations	61 (93,8%)	Incitation/guidance, modelage, participation/ implication des adultes, stratégies de soutien par les pairs, interventions à l'échelle du groupe
Services, systèmes et politiques	28 (43,1%)	Formation du personnel éducateur, programme structuré déjà implanté dans le service de garde
Environnement physique		
Produits et systèmes techniques	41 (63,1%)	Dispositifs de génération de parole, supports visuels, ensembles de jouets proposés, tableaux de communication, aides à la mobilité
Environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement	11 (16,9%)	Minimiser les distractions, organiser stratégiquement l'environnement d'apprentissage, créer un espace séparé et calme dans le local

3.3.1 Environnement social

Parmi les études sélectionnées dans le cadre de cette revue de la portée, 61 (93,8%) ont évalué une ou des solutions prometteuses appartenant au domaine « Soutiens et relations », tel que présenté dans le Tableau 9 et l'Annexe 7. Les solutions codées sous ce domaine qui ont été les plus documentées sont les suivantes :

- 1) Certains supports et techniques pédagogiques (n=22; 33,8%), notamment l'incitation, la guidance, le modelage, les instructions verbales, la rétroaction, les démonstrations et le renforcement. Il s'agit ici d'accompagner l'enfant, par exemple lors de la réalisation d'une activité ou de l'apprentissage d'une compétence ciblée (Bennett et al., 2011; Dionne et al., 2019; Ingvarsson et Le, 2011; McDowell et al., 2015; Raver et al., 2014; Tzanakaki et al. 2014). Ces approches, dont l'utilisation peut s'estomper avec le temps (ex. : selon une hiérarchie spécifique), peuvent entre autres permettre de s'assurer de la bonne compréhension de la tâche ou de l'activité par l'enfant, de la réalisation appropriée de celle-ci, dans le but ultime de permettre à l'enfant de progresser dans ses apprentissages (Dionne et al., 2019).

- 2) Les interventions médiées par les pairs, le support offert par les pairs et les activités coopératives (n=21; 32,3%). Par l'entremise de ces stratégies, les enfants neurotypiques sont sensibilisés à la réalité des enfants en situation de handicap et sont formés et encouragés à aider ces derniers (Zhang et al., 2022). Il s'agit d'interventions visant généralement à promouvoir les interactions sociales entre tous les enfants, favorisant ainsi l'acquisition de compétences sociales par les enfants en situation de handicap et facilitant leur inclusion dans le milieu de garde ou le milieu scolaire (Chang et Locke, 2016; Gladh et al., 2022; Zhang et al., 2022).
- 3) Les stratégies d'enseignement naturalistes et les interventions naturalistes comportementales développementales (n=15; 23,1%), via lesquelles des compétences sont enseignées selon une séquence développementale et une complexité croissante, et ce, dans le milieu naturel de l'enfant (Schreibman et al., 2015). Ces interventions sont largement documentées dans la littérature scientifique, essentiellement auprès des enfants autistes (Crank et al., 2021; Franz et al., 2022; Frost et al., 2020).

Les autres solutions prometteuses associées au domaine « Soutiens et relations » de la composante « Facteurs environnementaux » de la CIF-EA étaient liées à l'apprentissage par essais discrets (*Discrete Trial Teaching*, une approche comportementale visant à enseigner de nouvelles compétences aux enfants) (Bravo et Schwartz, 2022; Downs et al., 2008a et 2008b) (n=5; 7,7%); aux activités de groupe/interventions à l'échelle de la classe/expériences en groupe de jeux inclusifs (n=9; 13,8%); à la composition ou à la taille du groupe (n=6; 9,2%); à des activités de musique et/ou de danse (n=4; 6,2%); à l'apprentissage par l'expérience (n=1; 1,5%); au soutien offert aux parents/à la collaboration avec les parents (n=5; 7,7%); à la participation/l'implication de l'adulte dans les activités des enfants (ex. : implication dans le jeu des enfants selon une certaine hiérarchie, en s'ajustant en fonction de leurs besoins) (n=9; 13,8%); à la modification/l'adaptation de la routine quotidienne (n=3; 4,6%); au soutien sensoriel apporté (n=1; 1,5%); à la collaboration/liaison entre tous les intervenants impliqués auprès de l'enfant ayant des incapacités (n=2; 3,1%); et au soutien offert par une personne accompagnatrice-éducatrice (n=1; 1,5%).

Deux types de solutions prometteuses ont été codées sous le domaine « Services, systèmes et politiques », abordées dans 28 études (43,1%). D'abord, nous retrouvons les interventions impliquant la formation et/ou l'accompagnement du personnel éducateur/préscolaire (n=25; 38,5%). Différents formats sont proposés, notamment l'enseignement/la formation, l'entraînement et le *coaching* ou l'accompagnement personnalisé (en présentiel et à distance). Ces interventions auprès du personnel du service de garde ont généralement pour objectifs de renforcer leurs connaissances et capacités pour un accompagnement optimal des tout-petits ayant des incapacités, de façon à permettre le déploiement de leur plein potentiel. Puis, nous retrouvons aussi sous ce domaine les programmes/modèles/curriculums structurés et implantés dans un service de garde (n=7; 10,8%), par exemple préalablement à la conduite d'une étude (ex. : *Project DATA [Developmentally Appropriate Treatment for Autism]*, *LEAP Model [Learning Experiences and Alternative Program for Preschoolers and Their Parents]*, Programme d'intervention précoce intensive, ou *PB-ESDM [Preschool-based Early Start Denver Model]*). Il s'agit de programmes comprenant généralement de multiples volets, par exemple la formation du personnel éducateur, la collaboration avec les parents et les intervenants du réseau de la santé, et l'implication des pairs. Toutes ces activités ont pour but d'optimiser, de façon durable, l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap.

3.3.2 Environnement physique

Les solutions prometteuses regroupées sous le domaine « Produits et systèmes techniques » font référence à des aides techniques, des équipements ou du matériel adaptés, utilisés afin de faciliter la réalisation d'activités et la participation des enfants en situation de handicap. Ce type de solutions a été abordé dans 41 des 65 études retenues (63,1%). Il s'agit de dispositifs d'assistance (ex. : matériel Braille, aides à la mobilité, items lourds, cuillère avec un large manche) (n=4; 6,2%); de support/stratégie/horaire visuels (n=10; 15,4%); d'outils et de matériels pour une communication améliorée et alternative (ex. : cartes avec images/ pictogrammes, dispositifs générateurs de parole, tableaux de communication, outils de médiation) (n=11; 16,9%); de matériel de jeu/ensembles de jouets (n=13; 20,0%); d'histoires sociales/livres d'histoires (n=5; 7,7%); d'iPads (ex. : iPad avec certaines applications téléchargées) (n=2; 3,1%); et de vidéos (ex. : pour faire de l'amorçage vidéo ou du modelage vidéo) (n=3; 4,6%). Il importe de souligner que la très grande majorité de ces solutions étaient utilisées conjointement avec une intervention

relevant du domaine « Soutiens et relations ». En effet, pour optimiser l'utilisation d'une aide technique ou d'un équipement particulier, il est nécessaire d'offrir un certain soutien/enseignement et d'impliquer les pairs et/ou les adultes gravitant autour de l'enfant.

Très peu d'études ont documenté des solutions prometteuses appartenant au domaine « Environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement » (n=11; 16,9%). Les solutions codées sous ce domaine ont été regroupées selon trois catégories : (1) l'aménagement de l'environnement physique pour optimiser l'accessibilité (ex. : délimitations physiques, organisation des espaces pour favoriser la communication des enfants, organisation de l'environnement d'apprentissage, jouets facilement accessibles, utilisation des espaces ouverts) (n=8; 12,3%); (2) la modification ou l'adaptation des aspects sensoriels de l'environnement (ex. : minimiser les distractions, modifier l'éclairage, réduire au minimum les stimuli visuels dans la pièce, créer un espace séparé et calme dans la classe) (n=3; 4,6%); et (3) l'aménagement/l'utilisation de l'environnement extérieur (n=3; 4,6%).

3.4 Variables de résultats

Les variables de résultats ont été collectées auprès des enfants à la suite de la mise en œuvre des solutions prometteuses. Le Tableau 10 présente quelques exemples de variables de résultats documentées dans les études retenues, codées selon la CIF-EA, ainsi que le nombre d'études ayant documenté ces variables. Pour chacune des solutions prometteuses (ou regroupements de solutions) identifiées dans les études retenues, l'Annexe 7 présente les variables de résultats codées selon la CIF-EA. Il faut toutefois être prudent dans l'interprétation des variables de résultats documentées, telles que présentées à l'Annexe 7. Lorsque plusieurs solutions étaient mises en œuvre dans le cadre d'une même étude, il n'était pas possible d'isoler à quelle solution spécifiquement les impacts relevés étaient associés. Par exemple, l'impact sur la mobilité d'une aide technique et du soutien apporté par le personnel éducateur a été associé à ces deux types de solutions prometteuses.

Presque toutes les variables de résultats appartiennent à la composante « Activités et participation » de la CIF-EA. Elles sont principalement associées à deux domaines : « Relations et interactions avec autrui » (n=42; 64,6%) et « Communication » (n=41; 63,1%). Enfin, quelques

variables de résultats appartiennent à la composante des « Fonctions organiques » de la CIF-EA, et plus particulièrement aux domaines « Fonctions mentales » (n=7; 10,8%) et « Fonctions de l'appareil locomoteur et liées au mouvement » (n=2; 3,1%). Pour plus de détails, l'Annexe 7 présente aussi les premiers niveaux d'embranchement de la classification auxquels ces variables de résultats réfèrent plus exactement (ex. : composante « Activités et participation » – domaine « Mobilité » – embranchement « Marcher et se déplacer »).

Tableau 10. Variables de résultats documentées selon la CIF-EA

CIF-EA	n (%)	Quelques exemples de variables de résultats
Activités et participation		
Relations et interactions avec autrui	42 (64,6%)	Interactions sociales avec les pairs (ex. : durée et qualité), nombre et types d'initiations sociales, partage des jouets avec les pairs, habiletés sociales, comportement prosocial, comportements sociaux, engagement social
Communication	41 (63,1%)	Langage réceptif et expressif, qualité de la conversation, longueur moyenne des phrases, verbalisations spontanées, communication non verbale/gestuelle, nombre total de mots, utilisation d'une aide technique à la communication
Grands domaines de la vie	26 (40,0%)	Engagement dans le jeu, complexité du jeu, comportement dans le jeu (ex. : solitaire, en parallèle, coopératif), éducation préscolaire
Apprentissage et application des connaissances	21 (32,3%)	Imitation indépendante d'actions avec des objets, développement du vocabulaire, concepts de couleurs et de formes, reconnaissance des lettres et des mots
Tâches et exigences générales	15 (23,1%)	Comportements d'autorégulation/gérer son comportement, accomplissement d'une tâche, effectuer la routine quotidienne, indépendance lors des transitions entre les activités
Mobilité	11 (16,9%)	Habiletés de motricité fine (ex. : dessiner, découper, manipuler les ustensiles), engagement dans des activités impliquant des mouvements tels que sauter, s'asseoir, s'agenouiller
Entretien personnel	7 (10,8%)	Réalisation des activités de la vie quotidienne, manger, s'habiller, aller aux toilettes
Fonctions organiques		
Fonctions mentales	7 (10,8%)	Fonctions du tempérament et de la personnalité, sévérité des symptômes, anxiété, fonctions de l'attention
Fonctions de l'appareil locomoteur et liées au mouvement	2 (3,1%)	Comportements stéréotypés

4. DISCUSSION

Cette revue de la portée visait à identifier des solutions, liées à l'environnement social ou à l'environnement physique, permettant de favoriser l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap. De plus, elle visait à identifier les variables de résultats collectées auprès des enfants à la suite de la mise en œuvre de ces solutions prometteuses. Au total, ce sont 65 articles qui ont été retenus pour analyse, pour lesquels les données associées aux solutions prometteuses et aux variables de résultats ont été catégorisées selon la CIF-EA.

4.1 Environnement social

De façon générale, cette revue de la portée nous permet de constater que les solutions les plus documentées dans la littérature scientifique pour améliorer l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap sont associées à différentes formes de soutiens et de relations telles que l'incitation, la guidance, le modelage, l'implication des adultes et les interventions médiées par les pairs. Ces solutions prometteuses, spécifiques à l'environnement social, concernent majoritairement les compétences sociales (ex. : initiations et interactions sociales avec les pairs) et de communication (ex. : langage réceptif et expressif) des enfants autistes. Les interventions sont essentiellement mises en place par le personnel éducateur/préscolaire (ex. : éducateur(trice), assistant(e) pédagogique, aide-enseignant(e), éducateur(trice) spécialisé(e)) et sont basées sur des stratégies de jeux, ce qui est en adéquation avec les lignes directrices du *National Institute for Health and Care Excellence* (NICE, 2013) et les recommandations de l'UNICEF (2018). L'apprentissage par le jeu chez le jeune enfant est en effet une composante essentielle de la pédagogie et de l'éducation (UNICEF, 2018), et favorise plusieurs aspects de son développement, notamment la motricité, la cognition, les interactions sociales et la communication (Lifter et coll., 2011; Taylor et Boyer, 2020). Parmi les études retenues dans le cadre de cette revue de la portée, tout près de 40% soulignent que le personnel éducateur/préscolaire a été formé et accompagné dans l'implantation de nouvelles formes d'interventions. La formation du personnel éducateur représente clairement un enjeu majeur et est un levier incontournable pour soutenir l'ensemble des enfants dans une approche qui reconnaît leurs besoins individuels et les accompagne dans leur développement (Julien-Gauthier et al., 2015). De même, impliquer tous les enfants dans les activités et encourager les interactions entre eux sont des éléments clés pour un développement optimal (NICE, 2013; Thiemann-Bourque et

al., 2012). La présente revue de la portée met elle aussi en lumière l'importance des interventions médiées par les pairs ainsi que des activités coopératives.

Très peu d'études rapportent des solutions ou des stratégies pour assurer la collaboration et la continuité entre les différents milieux (ex. : personnel du service de garde, partenaires de la communauté et intervenants du réseau de la santé) et avec les parents. Il est pourtant bien reconnu que ces éléments sont essentiels pour assurer la cohérence des interventions (Observatoire des tout-petits, 2023). Dans le même ordre d'idées, une récente revue de la portée décrivant les services fournis par des professionnels spécialisés dans les services de garde (ex. : professionnels de la santé) rapporte que peu d'études décrivent des services autres que ceux offerts par les orthophonistes pour les aspects du développement du langage (Pratte et al., 2024a). Enfin, aucune étude ne s'est intéressée aux attitudes des gestionnaires ou du personnel éducateur. Il est en effet peut-être plus complexe de documenter ce type de facteur environnemental. Toutefois, les attitudes et les croyances des travailleurs sont des facteurs clés dans l'offre de services préscolaires inclusifs (Barton et Smith, 2015).

4.2 Environnement physique

Pour que les enfants en situation de handicap puissent apprendre par le jeu, il importe d'adapter le matériel et l'équipement mis à leur disposition (UNICEF, 2018). En ce sens, cette revue de la portée rapporte une grande variété d'aides techniques et de matériel de jeu qui sont proposés aux enfants en situation de handicap dans le but d'optimiser leur autonomie et leurs apprentissages, de même que pour favoriser leur pleine participation aux activités. L'Annexe 7 nous permet d'ailleurs de constater que tous ces dispositifs ont des impacts positifs sur de très nombreuses sphères du développement de ces enfants. L'utilisation appropriée de ces derniers peut certainement être facilitée par l'implication de professionnels spécialisés, tels que des ergothérapeutes et des orthophonistes. Dans un autre ordre d'idées, très peu d'études retenues décrivent des solutions associées à des changements apportés à l'environnement physique, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, dans le but d'optimiser l'accessibilité et la sécurité de l'environnement ou de répondre aux besoins sensoriels des enfants. Les résultats de cette revue de la portée confirment la réflexion initiale de l'équipe selon laquelle les caractéristiques

physiques de l'environnement bâti favorisant l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap sont rarement documentées.

Globalement, les solutions prometteuses documentées dans la littérature scientifique, qu'elles soient associées à l'environnement social ou à l'environnement physique, sont généralement centrées sur l'enfant – en priorisant les besoins, intérêts et capacités individuels des enfants (UNICEF, 2014). Cette approche constitue une excellente pratique, car un milieu de garde où les services sont adaptés à chaque enfant joue un rôle crucial pour les aider à atteindre leur plein potentiel (Lalumière-Cloutier et Cantin, 2016). En effet, la reconnaissance des différences individuelles et l'adaptation des activités, des opportunités d'apprentissage et des consignes en fonction des besoins développementaux de chaque enfant sont des principes fondamentaux de l'éducation à la petite enfance (Odom et Kaul, 2003). Néanmoins, il convient de se questionner sur l'application des principes liés à l'accessibilité universelle et au design universel, qui semblent absents de la littérature scientifique analysée dans le cadre de cette revue de la portée. Il s'agit ici d'adopter une approche inclusive et de considérer la diversité des profils et des besoins des enfants que le service de garde doit accompagner au fil du temps (Ring et al., s.d.; St-Louis, 2021a). Idéalement, les environnements devraient être conçus de façon durable, et devraient être flexibles et facilement adaptables pour permettre à un maximum d'enfants de participer pleinement et en toute sécurité aux activités proposées (Ring et al., s.d.). Il faudrait ainsi viser une utilisation équitable d'environnements universellement accessibles, c'est-à-dire favorables pour tous (Ring et al., s.d.; St-Louis, 2021a). L'accès aux ressources nécessaires pour créer de tels environnements demeure toutefois un enjeu et un défi important, tel que souligné par plusieurs membres de notre comité de suivi.

4.3 Limites de l'étude

Cette revue de la portée a certaines limites. Tel que déjà mentionné, le concept d'accessibilité n'a pas été inclus dans la stratégie de recherche puisqu'il s'avère complexe de cibler tout le contenu qui y est lié. Cela nous a toutefois permis de mener une recherche moins restrictive et de valider nous-mêmes si le contenu des articles était lié ou non à l'accessibilité. De façon similaire, bien que des mots-clés génériques liés aux enfants en situation de handicap aient été utilisés (ex. : *disab**, *handicap**, *"special need"*, *deficien**, *"Children with Disabilities"*), il apparaissait

important d'ajouter certains autres mots-clés associés à des diagnostics précis. Par contre, une telle liste ne pouvait être exhaustive et des choix ont été faits afin d'inclure les diagnostics qui paraissaient les plus communs. Ensuite, tel qu'il l'a été constaté lors de la synthèse des données, la grande majorité des études retenues dans le cadre de cette revue de la portée ont été menées auprès d'enfants autistes, ce qui limite grandement la généralisation des résultats pour les enfants présentant d'autres types de diagnostics. Il convient donc de rester très prudent dans leur interprétation. De plus, lors de l'élaboration de la liste des critères de sélection, il a été décidé de ne pas inclure les études présentant uniquement des soins de santé fournis aux enfants en contexte de service de garde, notamment pour les enfants ayant des besoins médicaux complexes. Cette décision a été prise afin d'éviter de repérer un nombre excessif d'études dans les bases de données. Nous sommes néanmoins conscients que les services de garde ne pouvant offrir des soins tels que le cathétérisme, l'alimentation par sonde gastrique, le suivi de symptômes (ex. : pour les enfants diabétiques), l'administration de la médication et les soins de stomie ne sont pas accessibles pour certains enfants. Il s'agit d'un enjeu important qu'il ne faut pas négliger. Enfin, une recherche dans la littérature grise n'a pas été menée, bien que nous reconnaissons qu'une telle approche aurait peut-être permis d'obtenir une vision plus complète de la situation en accédant, par exemple, à des informations complémentaires ou à des initiatives prometteuses non publiées dans la littérature scientifique.

5. CONCLUSION

Dans un premier temps, cette revue de la portée révèle certaines lacunes dans la littérature scientifique concernant les solutions mises en place pour améliorer l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap. Les solutions prometteuses identifiées sont globalement centrées sur l'enfant, concernent en très grande majorité les enfants autistes et les pratiques qui visent à optimiser l'environnement social, et ne font que très peu référence à des changements ou à des modifications de l'environnement physique. Sont ainsi mis en évidence des besoins pour la documentation ou le développement de nouvelles solutions. Dans un deuxième temps, cette revue de la portée dresse aussi une liste de solutions prometteuses ayant démontré des bénéfices substantiels chez les enfants en situation de handicap fréquentant un service de garde. Il faut certainement s'inspirer de ces résultats pour l'élaboration de nouvelles politiques ou stratégies d'inclusion.

CHAPITRE 3.1. Perspective de parents et de personnes travaillant en service de garde : Facteurs facilitant et entravant l'accessibilité

1. OBJECTIF

Décrire la situation vécue dans les services de garde au Canada depuis la perspective de personnes gestionnaires et éducatrices, et de parents dont les enfants sont en situation de handicap. Plus précisément, cette étape du projet visait à identifier les facteurs facilitant et entravant l'accessibilité des services de garde pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans.

2. MÉTHODOLOGIE

Des entrevues individuelles semi-dirigées ont été menées par les membres de l'équipe de recherche basés au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique. L'étude a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche sectoriel en réadaptation et intégration sociale du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale (#2023-2736), par le *Hamilton Integrated Research Ethics Board* (#16272) et par le *Behavioural Research Ethics Board* de l'*University of British Columbia* (#H23-00455).

2.1 Recrutement

Les personnes participantes ont été recrutées par l'entremise de personnes représentantes du milieu des services de garde et de parents partenaires, qui ont relayé l'information dans leurs réseaux respectifs. Les profils recherchés étaient les suivants :

- 1) Parent d'un jeune enfant en situation de handicap qui fréquente un service de garde ou qui a déjà fréquenté un service de garde (depuis moins de 3 ans);
- 2) Personne travaillant dans un service de garde accueillant ou ayant déjà accueilli un jeune enfant en situation de handicap (ex. : gestionnaire, personne éducatrice, personne éducatrice spécialisée).

Des personnes participantes présentant des caractéristiques variées étaient recherchées. Pour les parents, cela faisait notamment référence à la durée de fréquentation du service de garde par l'enfant, au type d'incapacité/de besoins particuliers de l'enfant et au type de service de garde fréquenté par l'enfant. Pour les personnes travaillant en service de garde, cela faisait notamment référence à la fonction exercée dans le service de garde et au type de service de garde.

2.2 Collecte des données

Des données sociodémographiques ont été recueillies auprès de l'ensemble des parents et des personnes travaillant en service de garde à l'aide d'un questionnaire créé par l'équipe de recherche. Les données ont toutefois été collectées de manières différentes selon les sites d'étude. Au Québec, les données sociodémographiques ont été recueillies directement auprès des personnes participantes tout juste avant le début de l'entrevue. Pour les sites de l'Ontario et de la Colombie-Britannique, les personnes participantes ont été invitées à compléter un questionnaire en ligne préalablement à l'entrevue, sans la présence de l'interviewer.

Chacun des trois sites de recherche avait pour cible de conduire sept entrevues avec des parents et sept entrevues avec des personnes travaillant en service de garde, pour un total de 42 entrevues. Au Québec, les entrevues ont été réalisées par une professionnelle de recherche. En Ontario, elles ont été conduites par une étudiante de premier cycle universitaire, supervisée par une chercheuse. En Colombie-Britannique, une étudiante à la maîtrise, supervisée par une professionnelle de recherche, a pris en charge la collecte des données.

Deux guides d'entrevue, un pour les parents et un pour les personnes travaillant en service de garde, ont été développés et validés par l'ensemble des membres de l'équipe de recherche et des comités de suivi (voir Annexe 8). Le guide d'entrevue destiné aux parents questionnait plusieurs aspects dont : 1) le processus vécu pour trouver un service de garde; 2) l'expérience associée à l'accessibilité dans le service de garde, incluant les facteurs facilitants ainsi que les défis ou obstacles rencontrés; et 3) les éléments qui favorisent ou soutiennent l'accessibilité à des services de garde de qualité pour les jeunes enfants en situation de handicap. Le guide d'entrevue destiné aux personnes travaillant en service de garde portait sur des sujets similaires : 1) l'offre de services pour les enfants en situation de handicap dans leur service de garde; 2) les adaptations ou

politiques, s'il y en a, qui sont en place dans leur service de garde pour promouvoir l'accessibilité pour ces enfants, ainsi que les défis ou obstacles rencontrés; et 3) les éléments qui favorisent ou soutiennent l'accessibilité à des services de garde de qualité pour les jeunes enfants en situation de handicap. Les entrevues, menées via vidéoconférence, ont été enregistrées en audio.

2.3 Analyse des données

Chacune des entrevues a été transcrite sous la forme de verbatim afin de faciliter l'analyse des données. L'analyse thématique des verbatims, dans leur langue d'origine, a été réalisée par les membres de l'équipe de recherche basés au Québec à l'aide du logiciel NVivo. Deux personnes professionnelles de recherche ont participé à la codification des entrevues, chacune apportant un bagage académique distinct qui a enrichi l'analyse des données. La première possède un bagage académique en physiothérapie (baccalauréat et maîtrise). La deuxième a un parcours varié en sciences sociales. Elle détient un baccalauréat en anthropologie, un baccalauréat en psychologie et poursuit un diplôme en enseignement. Ces deux membres de l'équipe de recherche possédaient déjà une expérience préalable en analyse thématique. L'analyse thématique des données a permis d'identifier et d'organiser les schémas récurrents dans le discours des personnes participantes. Afin de répondre au mieux à l'objectif de cette étude, une approche déductive a été adoptée (Braun et Clarke, 2006; Naeem et al., 2023). La CIF-EA (OMS, 2012) a permis d'assurer une compréhension exhaustive des facteurs facilitant et entravant l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap. La CIF-EA, une adaptation de la CIF, est conçue de façon à prendre en compte les besoins de développement uniques et les contextes environnementaux des enfants et des adolescent(e)s. Elle a permis de classifier les facteurs selon les cinq domaines de la composante « Facteurs environnementaux », soit (OMS, 2012) :

- 1) Produits et systèmes techniques : « tout produit, instrument, équipement ou système technique adapté ou spécialement conçu pour améliorer le fonctionnement d'une personne handicapée » (OMS, 2012, p. 199);
- 2) Environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement : « éléments animés et inanimés de l'environnement naturel ou physique et des composantes de cet environnement qui ont été modifiées par l'homme [...] » (OMS, 2012, p. 210);

- 3) Soutiens et relations : « personnes [...] qui apportent affection, soins, protection, assistance et relations à d'autres personnes dans leur maison, sur leur lieu de travail, à l'école, au jeu ou dans d'autres aspects de leurs activités quotidiennes » (OMS, 2012, p. 215);
- 4) Attitudes : « attitudes en tant que manifestations observables des coutumes, pratiques, idéologies, valeurs, normes, croyances religieuses et autres. Ces attitudes influent sur le comportement et la vie sociale à tous les niveaux [...] » (OMS, 2012, p. 217);
- 5) Services, systèmes et politiques : « Les *services* offrant des prestations, des programmes et des opérations structurées dans divers secteurs de la société pour répondre aux besoins de la population. La notion de service comprend les personnes qui s'en occupent [...]. Les *systèmes* représentés par les mécanismes administratifs de contrôle et de suivi [...]. Ils visent à organiser, contrôler et surveiller les services offrant des prestations, ainsi que les opérations et programmes structurés dans divers secteurs de la société. Les *politiques* manifestées par les règles, règlements, conventions et normes [...]. Ces politiques organisent, contrôlent et surveillent les services, les opérations et programmes structurés dans divers secteurs de la société. » (OMS, 2012, p. 220)

Première étape : Familiarisation. Les deux personnes professionnelles de recherche impliquées dans l'analyse thématique des entrevues ont lu au minimum trois entrevues de chacun des sites (Québec, Ontario, Colombie-Britannique) afin de se familiariser avec les données de recherche. Elles se sont également familiarisées avec la CIF-EA.

Deuxième étape : Arbres thématiques. Certains membres de l'équipe de recherche, soit trois personnes professionnelles de recherche et un chercheur, ont convenu de deux arbres thématiques déductifs (un pour les parents et un pour les personnes travaillant en service de garde) créés à l'aide des questions d'entrevue et de la CIF-EA.

Troisième étape : Calibration et codage. Une fois les arbres thématiques créés, deux personnes professionnelles de recherche ont codé de façon indépendante deux entrevues menées auprès de parents ainsi que deux entrevues menées auprès de personnes travaillant en service de garde. Ce processus a été suivi de rencontres de calibration au cours desquelles les différences observées

dans le processus de codage ont été discutées afin de créer de nouveaux codes (ex. : sur la base des verbatim), d'en fusionner ou encore afin de préciser leur modalité d'utilisation. Lorsque le consensus ne pouvait être atteint, une rencontre avec le chercheur responsable du projet et une autre professionnelle de recherche était planifiée afin de prendre une décision. Toutes les entrevues ont par la suite été codées par les deux personnes professionnelles de recherche, l'une codant les entrevues menées auprès des parents et l'autre codant les entrevues menées auprès des personnes travaillant en service de garde. En cas d'extraits difficiles à coder ou lorsqu'il était jugé nécessaire d'apporter des ajustements, une troisième professionnelle de recherche était consultée. Elle avait principalement pour rôle de trancher les indécisions et de fournir un soutien à la compréhension de la CIF-EA.

3. RÉSULTATS

Quarante-deux personnes ont pris part à cette étude, soit 21 parents et 21 personnes travaillant en service de garde. Les personnes participantes provenaient de cinq provinces : Colombie-Britannique (n=15; 35,7%), Québec (n=14; 33,3%), Ontario (n=11; 26,2%), Terre-Neuve-et-Labrador (n=1; 2,4%) et Alberta (n=1; 2,4%).

3.1 Caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes

3.1.1 Parents

Tous les parents interviewés se sont identifiés au genre féminin. Nous les désignerons donc sous le terme de « mères » dans la suite du rapport. L'âge moyen des mères interviewées dans cette étude est de $39,7 \pm 4,6$ ans, une personne ayant répondu « Je préfère ne pas répondre ». Leurs caractéristiques sont présentées dans le Tableau 11.

Tableau 11. Caractéristiques sociodémographiques des mères (n=21)

Caractéristiques sociodémographiques	n	%
Langue maternelle*		
Anglais	6	42,9
Français	6	42,9
Bilingue	1	7,1
Mandarin	1	7,1
Genre		
Femme	21	100,0

Homme	0	0,0
Membre LGBTQ2S+		
Non	19	90,5
Oui	2	9,5
Situation de handicap*		
Non	13	92,9
Oui	1	7,1
Nouvel arrivant		
Non	21	100,0
Oui	0	0,0
Province		
Colombie-Britannique	8	38,1
Québec	7	33,3
Ontario	4	19,0
Alberta	1	4,8
Terre-Neuve-et-Labrador	1	4,8
Famille monoparentale		
Non	19	90,5
Oui	2	9,5
Situation d'emploi*		
Temps plein	10	71,4
Temps partiel	2	14,3
Sans emploi	2	14,3
Niveau d'étude*		
Études professionnelles	1	7,1
Collégial	3	21,4
Premier cycle universitaire	6	42,9
Deuxième cycle universitaire	4	28,6
Revenu familial brut		
Moins de 49 999 \$	1	4,8
De 50 000 à 99 999\$	8	38,1
100 000\$ ou plus	10	47,6
Préfère ne pas répondre	2	9,5

*Pour le site de la Colombie-Britannique, ces données n'étaient pas disponibles. Les pourcentages pour ces catégories ont donc été calculés sur un total de 14 participantes, au lieu de 21.

3.1.2 Enfants

L'âge moyen des enfants en situation de handicap des mères interviewées dans cette étude est de $4,8 \pm 1,8$ ans. L'âge de deux enfants est inconnu puisqu'une personne a répondu « Je préfère ne pas répondre » et qu'un enfant était décédé au moment de l'entrevue. Les caractéristiques des enfants sont présentées dans le Tableau 12.

Tableau 12. Caractéristiques sociodémographiques des enfants (n=21)

Caractéristiques sociodémographiques	n	%
Sexe assigné à la naissance		
Masculin	14	66,7
Féminin	7	33,3
Diagnostic*		
Condition génétique/malformation congénitale	9	42,9
Trouble du spectre de l'autisme	4	19,0
Trisomie 21	4	19,0
Épilepsie	3	14,3
Déficiência auditive	2	9,5
Déficiência visuelle	2	9,5
Condition cardiaque	1	4,8
Déficiência physique	1	4,8
Paralysie cérébrale	1	4,8
Reflux gastro-œsophagien	1	4,8
Retard global de développement	1	4,8
Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité	1	4,8
Non spécifié	1	4,8

*Certains enfants avaient plusieurs diagnostics, ce qui entraîne un total supérieur au nombre d'enfants.

3.1.3 Personnes travaillant en service de garde

Toutes les personnes travaillant en service de garde rencontrées se sont identifiées au genre féminin. Nous les désignerons donc sous le terme « travailleuses » dans la suite de ce rapport. L'âge moyen des travailleuses interviewées dans cette étude est de $43,2 \pm 8,8$ ans, quatre personnes ayant répondu « Je préfère ne pas répondre ». Les caractéristiques complètes des travailleuses sont présentées dans le Tableau 13.

Tableau 13. Caractéristiques sociodémographiques des travailleuses (n=21)

Caractéristiques sociodémographiques	n	%
Langue maternelle*		
Anglais	7	50,0
Français	7	50,0
Genre		
Femme	21	100,0
Homme	0	0,0
Membre LGBTQ2S+		
Non	20	95,2
Oui	0	0,0
Préfère ne pas répondre	1	4,8
Situation de handicap*		
Non	13	92,9
Oui	1	7,1
Nouvel arrivant		
Non	21	100,0
Oui	0	0,0
Province		
Colombie-Britannique	7	33,3
Ontario	7	33,3
Québec	7	33,3
Niveau d'étude*		
Diplôme collégial	4	28,6
Premier cycle universitaire	9	64,3
Deuxième cycle universitaire	1	7,1
Nb années expérience en service de garde		
0-5 ans	4	19,0
6-10 ans	3	14,3
11-15 ans	4	19,0
16-20	2	9,5
21 et +	8	38,1
Fonction**		
Gestionnaire	11	52,4
Éducatrice	9	42,9
Service de soutien (ex. : ressource pivot)	6	28,6
Éducatrice spécialisée	1	4,8
Temps en fonction*		
0-5 ans	4	28,6
6-10 ans	3	21,4
11-15 ans	2	14,3
16-20	1	7,1

21 et +	2	14,3
Préfère ne pas répondre	2	14,3
Nb années expérience avec enfants en situation de handicap*		
0-5 ans	0	0,0
6-10 ans	2	14,3
11-15 ans	5	35,7
16-20	1	7,1
21 et +	6	42,9

*Pour le site de la Colombie-Britannique, ces données n'étaient pas disponibles. Les pourcentages pour ces catégories ont donc été calculés sur un total de 14 participantes, au lieu de 21.

**Certaines travailleuses occupaient plusieurs fonctions, ce qui entraîne un total supérieur au nombre de participantes.

3.2 Facteurs facilitants et facteurs entravants

Le Tableau 14 présente une synthèse des facteurs facilitant et entravant l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap, tels que rapportés par les mères et les travailleuses rencontrées dans le cadre de cette étude.

Tableau 14. Synthèse des facteurs facilitants et des facteurs entravants

Domaines de la CIF-EA	Facteurs facilitants	Facteurs entravants
Soutiens et relations	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien offert par le personnel du service de garde (personnel éducateur et gestionnaires) • Soutien offert par une personne éducatrice spécialisée • Soutien offert par des professionnelles et professionnels spécialisés • Relations de confiance et de collaboration entre les parents et le personnel du service de garde • Sensibilisation à la diversité • Composition des groupes diversifiée et équilibrée • Relations positives avec les pairs 	<ul style="list-style-type: none"> • Faible soutien offert par le personnel éducateur • Faible soutien offert par les gestionnaires • Faible collaboration entre les acteurs • Relations difficiles entre les parents et le personnel du service de garde • Composition des groupes mal équilibrée
Services, systèmes et politiques	<ul style="list-style-type: none"> • Mécanismes efficaces de communication avec les parents 	<ul style="list-style-type: none"> • Mécanismes de communication avec les parents insuffisants

	<ul style="list-style-type: none"> • Structure organisationnelle flexible • Processus administratifs de coordination et de suivi efficaces • Présence d'une ressource pivot • Ressources humaines suffisantes et stables • Formation de qualité du personnel éducateur • Financement adéquat 	<ul style="list-style-type: none"> • Structure organisationnelle rigide • Absence d'une ressource pivot • Ressources humaines insuffisantes • Formation insuffisante du personnel éducateur • Absence de processus administratifs de coordination et de suivi • Financement insuffisant et lourdeur des démarches • Difficultés d'accès aux services
Produits et systèmes techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Accès à du matériel et de l'équipement adaptés • Ressources en ligne 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence ou manque de matériel et d'équipement adaptés
Environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> • Environnement physique bien adapté • Éducation par la nature 	<ul style="list-style-type: none"> • Environnement physique non adapté
Attitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Représentation sociale des services de garde • Représentation sociale de l'inclusion • Attitudes positives des acteurs • L'inclusion comme valeur 	<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes négatives des acteurs

3.2.1 Soutiens et relations

Le domaine « soutiens et relations » réfère à l'assistance apportée à l'enfant ainsi qu'à ses relations avec les différents acteurs qui influencent son développement et sa participation aux activités dans le service de garde. Le soutien fourni par ces acteurs poursuit généralement un double objectif : 1) soutenir l'inclusion de l'enfant, surtout son inclusion sociale, et 2) soutenir le développement optimal de l'enfant. Cette catégorie inclut les relations existantes entre les parents, le personnel du milieu de garde et les professionnelles et professionnels spécialisés (ex. : orthophoniste, ergothérapeute, physiothérapeute). Elle comprend aussi la composition des groupes ainsi que la sensibilisation aux différences.

Facteurs facilitants

Soutien offert par le personnel du service de garde (personnel éducateur et gestionnaires). Il a été complexe de distinguer clairement le rôle des différents acteurs impliqués auprès de l'enfant puisque les participantes avaient tendance à utiliser des expressions comme « le service de garde » pour parler du rôle du personnel éducateur et/ou des gestionnaires. Ce faisant, plusieurs formes de soutiens offerts par le personnel d'un service de garde ont été identifiées comme facilitant l'intégration de l'enfant en situation de handicap. Le personnel planifie et anime des activités éducatives adaptées aux besoins et intérêts de l'enfant, tout en soutenant son inclusion sociale et son développement, notamment sur les plans social, émotionnel, langagier ou moteur. Le personnel s'assure également de répondre aux besoins de l'enfant, qu'ils soient liés à sa sécurité, à ses activités de la vie quotidienne ou à ses besoins sensoriels, par exemple en offrant un espace calme à un enfant surstimulé.

« And they always include him in any of the group activities. And because of that he's more engaged and he is joining things. Whether he stays for as long as the other kids, he does the circle time he goes outside with him. He does all this stuff [...] » (Mère de Terre-Neuve-et-Labrador)

L'identification précoce des difficultés ou des besoins spécifiques des enfants dans le but de les orienter vers les services appropriés semble également être un rôle important identifié par les travailleuses interviewées. En effet, les différents membres du personnel du milieu de garde (incluant notamment la personne éducatrice spécialisée) jouent un rôle central dans ce processus puisqu'ils côtoient l'enfant quotidiennement. Toutefois, les observations réalisées doivent être prises en charge tant par les parents que par les professionnelles et professionnels spécialisés. L'objectif est d'intervenir de façon précoce auprès de l'enfant afin de maximiser l'accès aux services et de favoriser son développement.

De plus, il est facilitant que le personnel travaille en étroite collaboration avec la famille et les intervenants du réseau de la santé et des services sociaux pour identifier les besoins spécifiques de l'enfant et les interventions à mettre en œuvre pour soutenir le développement de compétences cibles. L'enjeu central est que l'ensemble des acteurs entourant l'enfant, qu'ils soient internes ou

externes au service de garde (ex. : parent, gestionnaire, personnel éducateur, ergothérapeute), unissent leurs efforts et agissent de manière concertée en vue d'un objectif commun.

« She's got a couple of things that her educators support her on, because she does do things like physiotherapy and speech therapy. And those plans are partnered with her specialists. And then educators are able to just practice some of those goals as the opportunities arise during the school time. » (Mère de l'Ontario)

Il est également apprécié que le personnel ait une bonne connaissance des différentes ressources disponibles pour l'enfant (ex. : ressources financières permettant, par exemple, d'obtenir le soutien d'une personne éducatrice spécialisée) et qu'il maîtrise les démarches pour en faire la demande. Il est jugé important que le personnel puisse non seulement informer les parents sur les diverses ressources accessibles, mais qu'il soit aussi en mesure de les mobiliser directement. Cette proactivité du personnel à trouver des solutions adaptées aux besoins de l'enfant est grandement valorisée par les mères interviewées :

« But in saying that, I think the take home message for us is this ideal experience that we got from this daycare provider was only made possible because they were willing to go above and beyond, and to fight for the services, to fight for exceptions, for him to stay behind [getting regulatory approval to hold him back in the classroom]. » (Mère de l'Ontario)

Les participantes ont aussi identifié des rôles plus spécifiques pour les gestionnaires des services de garde, comme le fait de soutenir le personnel éducateur en offrant des opportunités de formations ou en fournissant du matériel adapté aux besoins des enfants.

Soutien offert par une personne éducatrice spécialisée. La personne éducatrice spécialisée se consacre principalement aux enfants en situation de handicap. Cette ressource adapte notamment les activités afin de favoriser leur intégration au groupe, de soutenir leur développement et de renforcer leur autonomie. Elle assure l'accompagnement individualisé de l'enfant, avec pour objectif de favoriser ses apprentissages et de développer une compétence spécifique. Elle peut

également jouer un rôle de médiatrice entre les différents acteurs entourant l'enfant, collaborant avec la famille et les autres intervenants pour identifier les besoins et mettre en place des stratégies de soutien, tout en mettant à profit sa connaissance approfondie des ressources disponibles. Pour ces raisons, cette ressource a été perçue comme un facteur facilitant l'accessibilité des services de garde.

« Moi, ce que je trouve qui a facilité son intégration au centre de la petite enfance (CPE), c'est vraiment le fait qu'il y ait eu une éducatrice spécialisée qui était spécialisée là-dedans, qui était capable de communiquer les besoins aux autres éducatrices, puis aussi le contact proche entre les différents intervenants et le CPE. » (Mère du Québec)

Soutien offert par des professionnelles et professionnels spécialisés. Les professionnelles et professionnels spécialisés externes aux services de garde (ex. : orthophoniste, ergothérapeute, physiothérapeute) ont un rôle clé à jouer pour intégrer l'enfant en situation de handicap dans le service de garde. Un de leur rôle principal est d'offrir de la formation et de la guidance au personnel du service de garde (incluant les personnes éducatrices spécialisées) concernant les besoins de l'enfant et les façons d'intervenir auprès de celui-ci. Par exemple, il est grandement apprécié lorsque les professionnelles et professionnels démontrent (*modeling*) au personnel du service de garde comment effectuer les exercices avec l'enfant.

« Les différents intervenants de l'Institut de réadaptation en déficience physique de Québec se déplacent souvent pour montrer différents exercices à pratiquer avec [nom de l'enfant] et former l'éducatrice spécialisée en matière de l'utilisation d'équipement spécialisé pour [nom de l'enfant] (chaise ergonomique, chaise d'aisance, orthèses tibiales, etc.). » (Mère du Québec)

Les professionnelles et professionnels spécialisés facilitent également l'accessibilité en évaluant les besoins des enfants et en recommandant des ajustements à l'environnement physique, tels que l'aménagement des locaux et l'utilisation de matériel adapté. Ces professionnels fournissent les outils et le matériel au service de garde afin d'adapter l'environnement à l'enfant. Finalement, ils

ont pour rôle d'accompagner l'enfant à développer des compétences particulières tout en s'assurant, le plus possible, d'inclure l'enfant dans le groupe.

Relations de confiance et de collaboration entre les parents et le personnel du service de garde.

Les mères interviewées attachent une grande importance à ce que leur enfant soit bien soutenu, aimé et valorisé. Ce besoin de confiance et de sécurité apparaît lié à la vulnérabilité de l'enfant. Un accueil bienveillant et aimant est essentiel pour tous les enfants, et les parents ont souligné qu'il s'agissait d'une préoccupation majeure lorsqu'ils recherchaient un service de garde pour leur enfant en situation de handicap. Selon les mères participantes, ce type d'environnement les rassure non seulement quant à la sécurité de leur enfant, mais aussi quant à son développement dans un milieu où ses caractéristiques individuelles sont véritablement reconnues et respectées.

« On voit qu'il est bien encadré, il y a vraiment du support, puis on a des beaux échanges avec eux par rapport à mon fils. C'est vraiment ça qui me fait cliquer pour l'endroit et que je n'ai pas le goût de sortir de là. » (Mère du Québec)

Cette thématique fait également référence à la manière dont les parents se sentent appuyés par le personnel du service de garde face à leurs préoccupations. Ainsi, l'ouverture d'esprit et la bienveillance du personnel jouent un rôle déterminant dans la qualité de l'expérience vécue par les mères interrogées.

Pour le personnel du milieu de garde, la collaboration active des parents est un élément clé de l'inclusion des enfants dans le service de garde. En particulier, il est important que les parents communiquent clairement les besoins spécifiques de leur enfant afin que le personnel puisse adapter le soutien offert. Ensuite, les parents peuvent jouer, lorsque possible pour eux, un rôle important en poursuivant à la maison le travail amorcé en service de garde, dans une continuité bénéfique pour l'enfant.

Sensibilisation à la diversité. La sensibilisation à la différence concerne l'ensemble des acteurs entourant l'enfant. Pour les parents, des actions de sensibilisation sont essentielles afin d'assurer l'inclusion et le bien-être de leur enfant. Des initiatives de sensibilisation ont été rapportées par

certaines participantes, comme le fait d'expliquer la différence aux autres enfants, aux parents et au personnel. Certaines éducatrices utilisent également du matériel spécialisé afin de faciliter la compréhension et l'acceptation de la différence.

« So we actually talked to them about what exclusion is, what it looks like, how it would feel if everybody wanted to play together, but they didn't want to play with you. [...] You don't have to act like they're your best friend. But, you know, we're not going to tell them they can't, they can't play with all of us. And, and that seemed to make a difference too, for kids. » (Gestionnaire de la Colombie-Britannique)

Composition des groupes diversifiée et équilibrée. La composition des groupes réfère à un ensemble de facteurs, notamment l'âge des enfants, le nombre d'enfants dans le groupe et leurs besoins spécifiques. Selon les personnes interviewées, ce sont tous des éléments à prendre en compte afin d'assurer un environnement de qualité pour le développement optimal des enfants en situation de handicap. La création de groupes en fonction de l'âge des enfants peut constituer un facteur facilitant lorsqu'elle est utilisée de manière flexible. Par exemple, un enfant en situation de handicap peut être intégré dans un groupe d'enfants un peu plus jeunes afin de mieux répondre à ses besoins développementaux spécifiques. Selon les participantes, la création de plus petits groupes d'enfants favoriserait quant à elle l'inclusion et l'apprentissage. Enfin, des groupes composés d'enfants ayant des profils variés semblent sensibiliser les enfants ayant un développement typique à la réalité des enfants en situation de handicap. De plus, selon les mères rencontrées, cela permettrait aux enfants en situation de handicap d'apprendre par imitation. En effet, ces enfants chercheraient à adopter les comportements de leurs pairs, les motivant ainsi à progresser.

« [...] elle est très motivée quand elle voit quelque chose qui est juste un petit peu au-dessus de ses capacités. Alors, devant les amis qui grimpent le module, elle a envie de grimper le module, d'entendre les blagues que font ceux qui ont des grands frères, qui rapportent les blagues, ça lui donne envie de faire les blagues aussi. » (Mère du Québec)

Des travailleuses interviewées ont également abordé les groupes multiâges, où des enfants âgés entre 0 et 5 ans sont réunis dans le même groupe. Cette approche favorise l'apprentissage par observations et les interactions avec les pairs plus âgés, tout en permettant aux pairs ayant un développement typique de se responsabiliser et de développer des compétences comme l'empathie. En réduisant les comparaisons entre les enfants, le multiâge favorise le respect du rythme développemental de chacun. Parallèlement, cela offre un environnement physique flexible et adapté aux besoins variés des enfants, peu importe leur âge.

Relations positives avec les pairs. Il a été souligné qu'un environnement physique et social bien adapté joue un rôle important dans la promotion de bonnes relations entre les enfants. Les jeunes enfants montrent généralement une attitude d'ouverture et d'inclusion envers leurs pairs en situation de handicap, leur vision du monde étant en quelque sorte encore en construction :

« When I see the kids, all the kids, they don't see a child who is any different than themselves, just another friend, they've got some cool toys I'm going to play with them, and their empathy just grows like so much. » (Gestionnaire de la Colombie-Britannique)

Ce faisant, les pairs ayant un développement typique offrent régulièrement du soutien, surtout par le jeu, aux enfants en situation de handicap. Une éducatrice spécialisée rencontrée les désigne même comme des pairs aidants ou des pairs experts.

Facteurs entravants

Faible soutien offert par le personnel éducateur. Plusieurs mères ont été confrontées à des situations où le personnel éducateur n'offrait pas un soutien adéquat à leur enfant. Parmi les formes de soutien inappropriées rapportées, il est possible de soulever le fait de ne pas répondre au besoin d'un enfant même lorsque ce dernier le manifeste clairement, de fournir peu d'efforts afin de travailler les compétences cibles, de faire preuve de rigidité dans les interventions, ou encore d'isoler l'enfant du groupe. Cela inclut également le fait de ne pas fournir d'efforts pour adapter l'environnement physique et social, même lorsque cet environnement peut porter atteinte à la sécurité de l'enfant (ex. : ne pas sécuriser le mobilier à la hauteur de la tête afin de prévenir

qu'un enfant ayant une basse vision ne se cogne). En conséquence, plusieurs tout-petits ont vu leurs besoins spécifiques être non répondus. Une mère de Terre-Neuve-et-Labrador a raconté que le développement social de son enfant a été freiné pendant près d'un an alors que le personnel éducateur du service de garde l'excluait des activités de groupe :

« whereas the other day care always excluded him. They let him be on his own all the time. So, his social development really didn't develop over that that year, and it really lacked because of it » (Mère de Terre-Neuve-et-Labrador)

Faible soutien offert par les gestionnaires. Quelques travailleuses ont expliqué recevoir un faible soutien de leur gestionnaire pour l'accompagnement d'enfants en situation de handicap, ce qui affectait leur travail au quotidien ou encore leur bien-être :

« [...] like when creating the layouts of our classrooms. It'd be up to the childcare staff to make the layout of the classroom like if we were to rearrange shops or toys or stuff like that. But the managers would always come in and measure distances between shelves and things like that, but, their main priority, was following fire safety code rather than like actually "oh, will a child with a wheelchair, or a child who has, mobility [needs] be able to fit through this area?" It kind of seems like that wasn't the priority. » (Éducatrice de l'Ontario)

Faible collaboration entre les acteurs. Alors que la collaboration entre les différents acteurs (ex. : personnel du service de garde, professionnelles et professionnels spécialisés) facilite l'intégration de l'enfant dans son milieu de garde, une faible collaboration, en revanche, représente un obstacle. Plusieurs soulignent la faible communication qui existe entre les différents partenaires, ce qui nuit à la mise en œuvre des recommandations formulées par les professionnelles et professionnels de la santé et des services sociaux.

« There's a lot of talk about things. There's very little action. With all these people being paid. You got to imagine how many people are being paid to come in and do this, and yet all they do is talk. » (Mère de l'Ontario)

Relations difficiles entre les parents et le personnel du service de garde. Bien que plusieurs mères aient entretenu des relations de confiance avec le personnel du service de garde fréquenté par leur enfant, d'autres ont vécu des relations plus négatives. Ces conflits résultaient de divers facteurs, notamment un manque de soutien perçu, des attentes non comblées ou des préoccupations ignorées. Une mère du Québec témoigne d'un traumatisme lié à son expérience dans un service de garde privé où les besoins de son enfant n'étaient pas satisfaits. D'autres mères rapportent avoir été confrontées à des jugements émis par le personnel éducateur, à titre d'exemple :

« Ben, d'autres parents venaient me dire qu'elle leur avait parlé [de moi]. Puis, à ce moment-là, j'étais tellement vulnérable, c'était comme le pire moment de ma vie, fait que tu ne commences pas à avoir une confiance puis une estime pour mettre l'autre à sa place. » (Mère du Québec)

Même si cette mère reconnaît que son enfant a bénéficié de soins adéquats lors de son passage en service de garde, elle conserve un très mauvais souvenir de ses interactions avec le personnel éducateur du milieu. Ce faisant, sa perception de l'attitude et de l'hostilité du personnel éducateur à son égard a altéré son expérience globale. Une maman de l'Ontario a vécu une situation similaire :

« I've had her additional support worker tell me: "How come? It's never good enough for you?" And I'm very professional, and I will tell you that from the very beginning. I've not once been harsh. [...] All I've ever said to them is 'you're doing a great job. But you know it's really important that her walkers done right because she could get injured.' » (Mère de l'Ontario)

Ainsi, plusieurs mères, souvent dépassées par la situation qu'elles traversent, ont été confrontées à un personnel insensible, ou pire, hostile à leur réalité, alors qu'elles ne recherchaient qu'un soutien face à l'inconnu qu'est le diagnostic de leur enfant.

« I'll tell you I don't have a lot left in me anymore. You could fight a really good fight and I've fought it all at this point [...] and I don't have any more fight to

fight these day care workers. [...] So you have to at some point just accept what they're doing if they're not hurting her. » (Mère de l'Ontario)

En revanche, des travailleuses ont mentionné que certains parents ignoraient, minimisaient ou réfutaient les besoins particuliers de leur enfant, ce qui limitait les interventions du personnel éducateur et avait notamment pour impact de priver l'enfant d'un accès à des services spécialisés et à des financements spécifiques, favorables à son intégration. D'autres comportements présentant des défis ont été soulignés par les travailleuses rencontrées, soit des parents qui : 1) négligeaient certains besoins de l'enfant (ex. : oubli fréquent de l'administration de la médication à l'enfant); 2) ignoraient les conseils du personnel éducateur; et 3) négligeaient la communication avec le personnel du milieu de garde. Dans certains services de garde, le manque de collaboration des parents peut conduire ou a déjà conduit à l'exclusion d'un enfant.

« Ça aussi, ça, c'est une formation que j'aimerais qu'on ait plus, parce que l'accompagnement du parent, c'est ce qui est souvent plus dur que l'inclusion de l'enfant dans le groupe. » (Éducatrice pivot du Québec)

Composition des groupes mal équilibrée. La taille des groupes, pouvant faciliter l'inclusion des enfants en situation de handicap lorsqu'il y a peu d'enfants, devient un défi important lorsqu'il y a trop d'enfants par rapport au nombre d'intervenants.

3.2.2 Services, systèmes et politiques

Le domaine « services, systèmes et politiques » de la composante « facteurs environnementaux » de la CIF-EA réfère aux structures formelles et aux mesures mises en place qui influencent l'accessibilité, l'organisation et la qualité des services de garde pour les enfants en situation de handicap.

Facteurs facilitants

Mécanismes efficaces de communication avec les parents. Lorsqu'elles ont été questionnées sur les mécanismes de communication efficaces utilisés pour échanger avec le personnel du service de garde, les mères ont abordé tant les façons de communiquer (ex. : applications mobiles,

courriels, tableau de bord, carnets de communication, discussions informelles rapides, ou encore un mélange de ces formes de communication) que la fréquence des échanges (une préférence pour des échanges quotidiens ayant été soulevée). Ces échanges permettent aux parents de rester informés du déroulement de la journée, de poser leurs questions et de maintenir un lien entre ce qui se passe à la maison et ce qui se passe au service de garde. Ainsi, cette thématique réfère aux interactions régulières entre les parents et le milieu de garde.

« Oui, ça s'appelle les Petits Pas. C'est une petite application sur mon cellulaire. Fait qu'à tous les jours, mettons, dans une heure ou une heure et demie, je devrais recevoir un message qui me dit, mettons : « Aujourd'hui, [nom de l'enfant] a mangé deux fois le repas, n'a pas été difficile à endormir [...]. » Ils m'expliquent un petit peu la journée comment ça a été. » (Mère du Québec)

Structure organisationnelle flexible. Cette thématique fait référence à la façon dont le service de garde est organisé et géré. Plus spécifiquement, elle aborde la flexibilité des horaires (ex. : modification des horaires pour assurer un accompagnement constant de l'enfant), l'offre de services à temps plein, ainsi que la flexibilité des approches adoptées par les membres du personnel du milieu de garde (ex. : permettre au personnel éducateur d'adopter une approche personnalisée ou individualisée pour chaque enfant/famille). Une mère de l'Ontario explique :

« And then from there, when we went to communicate with them and talk to them, it was all about, how can we meet your needs uniquely? It didn't seem like they painted with too broad of brushstrokes—like, I think, in a good way—because they would always kind of start from this perspective of what do you need as a family? And how can we support you? And I really liked that approach, because our daughter has something different and rare. » (Mère de l'Ontario)

Selon les travailleuses interviewées, une structure organisationnelle flexible inclut également la présence de plusieurs installations, chacune étant en mesure de répondre à des besoins spécifiques. Par exemple, si l'installation A ne peut répondre aux besoins d'enfants ayant des difficultés motrices importantes, l'installation B le peut. Elle inclut aussi la direction pédagogique

retenue, comme l'éducation par la nature ou l'instauration de groupes multiâges. De plus, une structure organisationnelle flexible prévoit des mécanismes pour soutenir le personnel éducateur, notamment en lui laissant du temps pour assister à des rencontres interdisciplinaires. En somme, la structure organisationnelle fait référence au cadre structuré et inclusif conçu pour répondre aux besoins des familles et de leurs enfants, ainsi qu'à ceux des membres du personnel.

Processus administratifs de coordination et de suivi efficaces. Plusieurs mères et encore plus de travailleuses interviewées ont souligné à quel point la présence de processus administratifs de coordination et de suivi a permis d'assurer un accompagnement optimal des enfants en situation de handicap. Ces processus incluent l'utilisation de protocoles issus de normes ou de règlements (ex. : protocole d'inclusion, politique d'inclusion, politique d'accueil, protocole de dépistage), l'utilisation de plans d'enseignement individualisé, ainsi que la mise en place de rencontres interdisciplinaires où les différents acteurs se réunissent afin de discuter des besoins spécifiques de l'enfant. Lorsque ces types de processus sont appliqués, ils permettent d'assurer un suivi structuré et d'ajuster, si nécessaire, les interventions requises. De plus, ils favorisent la collaboration entre les acteurs.

« We all did our strengths and our needs, worked together, and kind of, thinking of plans for him for the year. So, we have another one coming up now in 3 weeks, but that one will be with the school that he'll be going to in September. And the people from the daycare will come as well as our team members. So, this is kind of what we do in Newfoundland, anyway, which is the ISSP [individualized student success plan]. And it's just basically everyone getting on the same page, discussing strength, discussing needs and kind of making a plan going forward as to what he needs in support with them. » (Mère de Terre-Neuve-et-Labrador)

« At least I found the IEP was the most [helpful] because it took the guessing game off of the educator to be like, "okay, well, how am I going to do it? How should I do it? How?" » (Éducatrice de l'Ontario)

Initier en amont un processus visant à accueillir l'enfant dans un environnement adapté à ses besoins, et ce, dès son arrivée au service de garde, est aussi particulièrement bénéfique. Cela inclut notamment de rencontrer l'enfant et ses parents au préalable afin de mieux cerner leurs besoins et de faire connaître l'offre de services à la famille.

Les processus administratifs de coordination et de suivi touchent également l'environnement physique :

« So, the buildings environments always get reviewed. Within a classroom, each of our classrooms, we also do an assessment of inclusion, diversity, and not only setup as well, so we can consult on inclusion. » (Gestionnaire de l'Ontario)

Enfin, au Québec, la collaboration avec des organismes externes, comme les centres locaux de services communautaires (CLSC), permettant de réserver des places dans les services de garde pour accueillir des enfants en situation de vulnérabilité, est grandement facilitante.

Présence d'une ressource pivot. Cette thématique met en lumière l'importance d'une personne ou d'un organisme dédié à soutenir le personnel éducateur et les parents tout au long du parcours de l'enfant en service de garde, depuis son inscription jusqu'à son départ. Ce soutien formel permet notamment aux parents de se sentir encadrés et soutenus dans le processus d'inclusion de leur enfant. Selon les participantes rencontrées, la ressource pivot joue un rôle clé dans la coordination des différents acteurs afin d'assurer la continuité des services, ainsi que dans l'adaptation de l'environnement physique pour répondre aux besoins spécifiques de l'enfant, notamment par la recommandation ou le prêt de matériel adapté. En outre, il est bénéfique que cette ressource pivot puisse également offrir de la formation et de la guidance au personnel du service de garde, renforçant ainsi leurs compétences et leur capacité à intervenir auprès de l'enfant.

Dans le cadre de la présente étude, des intervenantes pivots œuvrant au sein des services de garde ont pu être interviewées. Elles assument une variété de responsabilités telles que la mise en place et la coordination des plans d'intervention, le soutien au personnel éducateur par le biais de

coaching, l'accueil des familles, le dépistage précoce, la gestion administrative, la recherche de financements, ainsi que bien d'autres tâches essentielles. Leur rôle contribue à favoriser l'inclusion des enfants en situation de handicap en assurant un meilleur encadrement et une collaboration interprofessionnelle renforcée avec les ressources spécialisées.

« [...] I do observations with the child, and they're- I call them observations, but I just go play with them, and then we gather some data, and then I'll put together the care plan, and then get then families to sign off. And then I will do the trainings on the care plan, and then do kind of coaching with the staff to make sure it is being implemented. » (Consultante et éducatrice de soutien de la Colombie-Britannique)

Ressources humaines suffisantes et stables. Lorsque questionnées sur les facteurs facilitant l'accessibilité d'un service de garde pour les enfants en situation de handicap, presque toutes les participantes ont évoqué les ressources humaines disponibles. Plus spécifiquement, deux composantes clés ont été soulevées : 1) présence d'un nombre suffisant de membres du personnel éducateur sur le terrain, incluant la possibilité d'un accompagnement individuel (1:1) pour l'enfant; 2) présence de professionnelles et professionnels spécialisés (ex. : ergothérapeute, physiothérapeute, orthophoniste), avec un accent particulier mis sur la présence de personnes éducatrices spécialisées afin d'offrir un soutien supplémentaire et des interventions spécifiques. Le terme « présence » renvoie à la fois au nombre de travailleuses et travailleurs disponibles et au nombre d'heures passées sur le terrain. Par exemple, l'accès à une personne éducatrice spécialisée au sein même du service de garde est un facteur facilitant, mais si sa présence se limite à quelques heures par semaine, cela peut devenir un facteur limitant pour l'inclusion et le soutien continu de l'enfant.

« Alors, son groupe avait huit amis, une éducatrice et cette personne-là de plus. Et puis ça, c'était énorme dans l'accessibilité à l'expérience de garderie, parce qu'elle n'aurait pas pu participer autant. » (Mère du Québec)

Des personnes extérieures aux services de garde sont également les bienvenues :

« We also have wisdom keepers, which are elders who are just extra hands in the room, and sometimes all the kiddo needs or wants is a hug. And guess who loves to do that our elders, yeah, so that's a really big piece as well. » (Gestionnaire de la Colombie-Britannique)

Les travailleuses interviewées ajoutent qu'en plus d'une présence significative des membres du personnel éducateur sur le terrain, il est important de maintenir une stabilité du personnel afin de favoriser le développement de relations de confiance avec l'enfant.

Formation de qualité du personnel éducateur. L'importance que le personnel éducateur soit bien formé a été soulignée par les participantes. Elles ont mentionné tant la formation professionnelle (initiale et continue) que l'expérience du personnel. En particulier, la participation du personnel à des activités de formation continue spécifiques aux besoins des enfants en situation de handicap est fortement appréciée puisqu'elle permet de renforcer leurs connaissances ainsi que leur capacité à offrir un accompagnement de qualité. Par ailleurs, une formation initiale axée notamment sur les besoins des enfants en situation de handicap contribue à modifier les attitudes. En effet, un personnel bien formé a généralement moins d'appréhensions, car il dispose des connaissances et des outils nécessaires pour intervenir de manière adaptée auprès de ces enfants.

Financement adéquat. Les mères ont discuté de l'apport significatif du financement pour l'intégration et l'inclusion de leur enfant en service de garde. Un financement adéquat a entre autres permis d'obtenir du personnel pour un accompagnement 1:1, d'accéder à des ressources spécialisées et de fournir de la formation au personnel du milieu de garde. Ces mesures ont contribué à répondre non seulement aux besoins financiers des familles, notamment celles ayant une situation financière précaire, mais également aux besoins spécifiques des enfants nécessitant un soutien individuel.

« Like I had to seek out um, private therapy. And, and I can only afford that because my daughter is on that home programme. Otherwise I couldn't. » (Mère de la Colombie-Britannique)

Un financement adéquat constitue un atout majeur pour l'accueil d'enfants en situation de handicap dans les services de garde. Il s'agit d'une condition essentielle pour mettre en place les adaptations nécessaires, recruter un personnel qualifié et offrir un accompagnement personnalisé. La connaissance des ressources financières disponibles et des différents programmes existants est indispensable pour maximiser les opportunités et répondre efficacement aux besoins spécifiques des enfants et de leurs familles. Une travailleuse au Québec souligne qu'il semble plus facile d'obtenir un financement lorsque le service de garde adopte une approche inclusive :

« Dans le fond, notre force financière vient du fait qu'on fait beaucoup d'inclusion. Puis là, ça me permet d'avoir une grosse équipe puis d'avoir des sous qui me permettent de tout faire ça aussi, parce qu'on s'entend, on va se le dire, les subventions sont trop minimes [rire], elles sont trop minimes. Nous, on se fait appeler souvent par les gens d'autres installations qui nous demandent comment on fait. Puis c'est parce qu'on a décidé de faire beaucoup d'inclusion. Ça nous donne une force financière puis ça nous donne une force au niveau aussi du service, de la main-d'œuvre humaine, des technicien(ne)s en éducation spécialisée, etc. » (Éducatrice spécialisée et conseillère à l'inclusion du Québec)

Facteurs entravants

Mécanismes de communication avec les parents insuffisants. Certaines mères ont rapporté une absence ou une insuffisance de mécanismes de communication avec le service de garde. D'autres ont souligné l'impossibilité de communiquer directement avec le personnel éducateur. Dans certains cas, les informations communiquées étaient jugées insuffisantes par les mères (ex. : informations limitées aux besoins de base de l'enfant). Bien qu'importantes, ces informations ne fournissent pas une vue d'ensemble sur l'état émotionnel de l'enfant ou sur ses progrès et difficultés générales.

« I just am not really sure what goes on during the day. » (Mère de la Colombie-Britannique)

Structure organisationnelle rigide. Alors qu'une structure organisationnelle flexible est un atout pour l'intégration des jeunes enfants en situation de handicap, une structure organisationnelle trop rigide peut, au contraire, constituer une véritable barrière à leur inclusion. Entre autres, plusieurs mères interviewées ont été confrontées à des horaires trop rigides ne permettant pas de couvrir une journée de travail complète, les obligeant à écourter leur journée de travail ou à demander de l'aide extérieure. D'autres mères rapportent avoir parfois dû adapter leur quotidien, ou celui de leurs proches, en raison d'un service de garde proposant un horaire à temps partiel, comme des demi-journées ou n'offrant que quelques jours par semaine. Ces contraintes ont pour effet de limiter les opportunités d'apprentissage pour les enfants et d'épuiser les familles. De la même façon, des planifications quotidiennes très rigides ont été rapportées. En effet, une mère interviewée a raconté que le service de garde que fréquentait son enfant imposait une sieste de deux heures pour tous les enfants après le dîner. Puisque son enfant en situation de handicap ne dormait pas durant cette période, le personnel du service de garde a fermement exigé que la mère vienne chercher son enfant dès 12h30, soit l'heure du début de la sieste.

Des mères déplorent aussi la rigidité des exigences de certains services de garde, comme l'acquisition de la propreté dès l'âge de deux ans et demi, le refus d'accepter les professionnelles et professionnels spécialisés choisis par les parents (priviliégiant les leurs), le refus d'accepter un enfant en situation de handicap sous prétexte qu'il ait nécessairement besoin d'un accompagnement individuel, ou encore l'interdiction pour les parents d'accompagner leur enfant dans ses débuts. L'ensemble de ces restrictions et rigidités ont pour effet de compliquer, voire de rendre impossible, l'intégration des enfants en situation de handicap dans un milieu de garde. En conséquence, des travailleuses interviewées ont même été confrontées à des informations dissimulées par des parents qui éprouvaient de trop grandes difficultés à trouver un service de garde pour leur enfant :

« I've been the resource consultant who's received... done childcare registration and then on the first day I get a phone call as a resource support person, and going "Hi, [name], they don't walk. What do we do?" It was never disclosed, out of fear. » (Gestionnaire de l'Ontario)

Absence d'une ressource pivot. L'absence d'une ressource pouvant accompagner les parents tout au long du parcours de leur enfant a été citée comme une grande lacune. De nombreuses mères manquaient d'informations pertinentes concernant l'offre de services en milieu de garde, tant au moment de leur recherche qu'après l'intégration de leur enfant. Combinée à leur méconnaissance du diagnostic et des besoins évolutifs de leur enfant, cette situation rendait le processus de recherche d'un service de garde particulièrement complexe et déroutant :

« Moi, je découvrais en même temps le handicap visuel que ça représentait. J'étais comme moi-même en apprentissage, fait que je n'étais pas en mesure de trop sélectionner en lien avec le handicap de ma fille ou m'assurer qu'il y avait ça-- un service parce que c'était nouveau. » (Mère du Québec)

Dans le même ordre d'idées, plusieurs mères se sont dites démunies face au manque d'information sur les différents services disponibles dans le service de garde pour leur enfant :

« Like, you know, when I first became a mom, like, I didn't know that there were all the services, right? Or like even, that you could get to the services, right. And um, the [inaudible] the professionals are different [...] I didn't even know that there was a development pediatrician that specialized for hard of hearing. » (Mère de la Colombie-Britannique)

Dans certains cas, même lorsque des ressources d'aide et d'accompagnement pour les parents étaient disponibles, ces derniers mentionnaient qu'elles étaient défailtantes et qu'ils devaient, finalement, mener eux-mêmes leurs propres recherches.

« The supported child development, it's, it's a joke. It doesn't work. And I can say that because I worked in it. It does not work. » (Mère de la Colombie-Britannique)

Les travailleuses interviewées remarquent elles aussi un manque ou une absence de ressources pivots, tant pour les parents que pour le personnel en milieu de garde. L'une d'elles déplore les conséquences désastreuses de la refonte du poste de « personne ressource ». Alors qu'auparavant

cette personne consultante était présente plusieurs jours par semaine, elle n'intervient désormais que quelques heures par année :

« We've never recovered from it. They dismantled it and never really put it back. And it's honestly been a disaster. » (Gestionnaire de l'Ontario)

La refonte de ce poste a eu d'autres conséquences négatives :

« And they used to be called Social Development Consultants. And now they're called mental health workers [and] that has been problematic. Because when we talk to parents about social emotional development, that's a lot easier for them to accept and digest than to tell them that we want to make a referral to a mental health worker that seems a lot more serious and stigmatized. And so, parents are a little bit more resistant to that support now. » (Gestionnaire de l'Ontario)

Ressources humaines insuffisantes. Lorsque questionnées sur les facteurs limitant l'accessibilité du service de garde pour leur enfant, presque toutes les mères ont abordé l'insuffisance de ressources humaines. Plus spécifiquement, deux composantes clés ont été soulevées : 1) l'insuffisance du personnel éducateur sur le terrain, incluant l'impossibilité d'offrir un accompagnement individuel (1:1) pour l'enfant; et 2) l'insuffisance de professionnelles et professionnels spécialisés sur le terrain (ex. : ergothérapeute, physiothérapeute, orthophoniste). Ces préoccupations concernaient tant le nombre de travailleuses et travailleurs disponibles que le nombre d'heures consacrées à l'accompagnement des enfants. De façon similaire, quelques travailleuses québécoises interviewées ont constaté une diminution considérable de l'aide apportée par les professionnelles et professionnels spécialisés, désormais davantage orientée vers l'accompagnement des parents plutôt que du personnel éducateur.

Les travailleuses ont également abordé d'autres problématiques récurrentes, comme le roulement du personnel qui entrave la continuité des interventions. Les enfants en situation de handicap ont besoin de relations stables pour favoriser leur développement, mais le roulement nuit à cette stabilité. De plus, les professionnelles et professionnels spécialisés, dont les personnes

éducatrices spécialisées, ont parfois des horaires de travail peu attrayants (ex. : 5 heures/jour), ce qui complexifie le recrutement de personnel qualifié. De surcroît, le manque de personnel chargé d'identifier les besoins particuliers des enfants (dépistage) retarde l'établissement des diagnostics et la mise en place d'interventions et de ressources adaptées. Selon plusieurs travailleuses, le nombre grandissant d'enfants en situation de handicap qui n'ont pas de diagnostic est un enjeu de taille.

Ces défis combinés limitent la qualité des services offerts en service de garde, mais ajoutent aussi une pression considérable sur le personnel qui doit compenser le manque de ressources humaines tout en répondant aux besoins des enfants. Ces barrières ont entraîné diverses conséquences défavorables :

« [...] because there's only one aid that that is available in our entire community. So, if she's not there, if her kids are sick, or she has something personal going on then [daughter]'s there without her aid, and there's been times that I picked her up, and it's like you can tell that her diaper hasn't been changed in a long time. »
(Mère de l'Alberta)

« [...] you know, you can't send your- your child to daycare if your child is sick, right? So then you lose out on that. But then I also couldn't send [child's name] to daycare when the support worker was sick [laughs]. [...] It was super stressful in the morning. » (Mère de la Colombie-Britannique)

« I don't know how to support this child, and I can see that everyone's unhappy, and I don't, I don't have but I don't have any backup, I don't have any support to kind of help me, and I don't have anybody to talk to about this, and or any really allies. » (Gestionnaire et éducatrice de la Colombie-Britannique)

« [...] je prends l'enfant qui est présentement ici, dans mon milieu, quand il est en situation de crise très colérique où il se mutile lui-même, [...] on aimerait mieux que l'éducatrice spécialisée soit sur place pour gérer la situation. C'est sûr que

moi, je peux gérer la situation, mais pendant que je gère cette situation-là, je n'ai pas mon temps à donner aux huit autres enfants, même si l'assistante est là. »
(Gestionnaire et éducatrice du Québec)

Formation insuffisante du personnel éducateur. Les participantes ont également abordé le manque de formation et d'expérience du personnel éducateur concernant les besoins des enfants en situation de handicap et les façons d'intervenir auprès de ces derniers.

« And again inclusion is just on whoever's working that day. » (Mère de la Colombie-Britannique)

Les travailleuses insistent sur la nécessité d'une formation initiale de qualité, enrichie par des activités de formation continue puisque les pratiques et les paradigmes changent avec le temps. Une éducatrice du Québec indique que des formations incomplètes ou fragmentées ne sont pas suffisantes pour répondre adéquatement aux exigences des services de garde :

« [...] maintenant, le ministère a fait un peu, moi, j'appelle ça des « formations bonbons ». On voit la différence entre les gens qui ont eu une formation initiale, puis ceux qui n'en ont pas eu. C'est très, très, très, très révélateur parce qu'elles se sentent beaucoup plus démunies devant des enfants ayant des besoins. »
(Éducatrice pivot du Québec)

D'autres se plaignent également des formations incomplètes :

« as an ECE, when I was taught it was like, inclusion is everything. Inclusion is everything which I'm a firm believer of. But they didn't get into the nitty gritty of how [...]. Again, mental effort and just could be genuinely just, really hard and really exhausting, trying to balance everything out and then working with multiple educators, [...] there's a lot of weight on educator's shoulders. » (Éducatrice de l'Ontario)

Le manque de formation du personnel éducateur peut avoir des conséquences majeures sur l'inclusion des enfants en situation de handicap. Certaines travailleuses ont rapporté avoir dû retirer des enfants jugés trop agressifs, faute de ressources pour les accompagner.

Absence de processus administratifs de coordination et de suivi. L'absence de processus de coordination et de suivi, incluant des politiques ou des protocoles, a des impacts négatifs sur la pleine inclusion des enfants en situation de handicap. Cette problématique peut notamment entraver le partage d'informations entre les différents acteurs, pouvant ainsi nuire à la qualité ou à la cohérence des interventions mises en place. Cela peut également entraîner un suivi inadéquat des progrès des enfants :

« there's no follow through. There's no like timeline. There's nothing on paper. There's no commitment. [...] there's no follow through to make sure that the child is actually being supported. » (Mère de l'Ontario)

Dans certaines situations, cela peut entraîner une rupture des services. Une mère québécoise a souligné les conséquences de la centralisation des connaissances sur les besoins spécifiques de son enfant entre les mains de son éducatrice :

« Fait que c'est sûr que quand, après ça, quelqu'un quitte, on repart à zéro, c'est l'enfer. » (Mère du Québec)

De plus, même lorsque des processus administratifs permettant d'optimiser l'accessibilité au service de garde sont en place, plusieurs problématiques peuvent apparaître. En effet, certains de ces processus peuvent être : 1) centrés sur certains types de handicap seulement (surtout physiques), au détriment d'autres besoins; 2) non appliqués/suivis par le personnel éducateur et les gestionnaires; et 3) utilisés de façon discrétionnaire :

« We had an inclusion policy. And when I started, I actually found that it was being used more to exclude. » (Gestionnaire de l'Ontario)

Une travailleuse du Québec indique qu'il y a un manque d'uniformité dans les services de garde, ce qui exerce une pression supplémentaire sur les milieux qui s'investissent activement dans l'inclusion.

Financement insuffisant et lourdeur des démarches. Selon les participantes de cette étude, le manque de financement dans les services de garde affecte directement la qualité des services offerts aux enfants en situation de handicap. En effet, lorsque les ressources financières sont limitées, les milieux de garde peinent à embaucher un personnel qualifié en nombre suffisant, à fournir aux enfants le matériel et les équipements adaptés à leurs besoins, ou encore à rénover les infrastructures existantes afin d'en améliorer l'accessibilité. Le manque de financement représente également une contrainte significative pour certaines familles :

« Uh and for the younger one, um, we got a gift from his grandparents to help pay for it. And so we've been able to send him every day. But I would say probably the biggest barrier for us has been financial. » (Mère de la Colombie-Britannique)

La lourdeur bureaucratique pour accéder aux financements ou à des services supplémentaires représente un obstacle majeur pour plusieurs. En effet, les démarches administratives, souvent complexes et chronophages, impliquent de longs formulaires à remplir annuellement et des délais de traitement parfois si importants que l'enfant ne reçoit pas les services à temps. De plus, l'aide accordée ne correspond pas toujours aux besoins réels, et les critères d'éligibilité sont souvent trop rigides :

« And then again, like [child] doesn't have autism. But he has all the same needs. And it's this terrible blind side where these children get a thousand dollars in Lego. But he can't get any kind of sensory or developmental toys that meet his needs and help his early education. » (Mère de la Colombie-Britannique)

« Sometimes there are arbitrary rules like we don't fund enhanced support during mealtime or sleep time. I don't know like what made the county decide that that

made sense. And that's such a busy transition time. It's when a child could choke. »

(Gestionnaire de l'Ontario)

Difficultés d'accès aux services. Les difficultés d'accès à un service de garde de qualité, combinées aux délais pour obtenir un diagnostic ou d'autres formes de soutien, privent les enfants en situation de handicap de bénéficier de services réellement adaptés à leurs besoins. De plus, certains services de garde ont déjà refusé d'accueillir des enfants en situation de handicap en raison du nombre trop élevé d'enfants dans leurs installations.

« La préoccupation première, c'est que je veux qu'on se rappelle qu'on est des services de garde éducatifs. C'est ça notre rôle premier. On est un service de garde éducatif qui inclue des enfants à besoins particuliers, mais que, à prime abord aussi, il y a d'autres enfants. Donc, l'inclusion, oui, mais pas à tout prix. [...] [L'enfant qu'on] a mis fin à son entente, on était son cinquième milieu qui mettait fin. On fait quoi de cet enfant-là? Elle va faire un autre milieu jusqu'à temps qu'elle se fasse mettre dehors encore une fois? Ils n'ont pas d'option. »

(Éducatrice pivot du Québec)

3.2.3 Produits et systèmes techniques

Le domaine « produits et systèmes techniques » correspond aux aides techniques, à l'équipement et au matériel adaptés que les enfants en situation de handicap utilisent au quotidien.

Facteurs facilitateurs

Accès à du matériel et de l'équipement adaptés. Il est essentiel que les services de garde aient accès à du matériel et à de l'équipement adaptés puisque ceux-ci permettent de répondre aux besoins des enfants en situation de handicap en réduisant leurs limitations fonctionnelles, en favorisant leur autonomie et en facilitant leurs interactions avec leur environnement. Plusieurs de ces solutions sont utilisées avec l'assistance du personnel du service de garde. Le Tableau 15 présente des exemples de matériel et d'équipement adaptés ayant contribué à améliorer l'accessibilité des services de garde pour ces enfants, rapportés dans le cadre des entrevues. Par

ailleurs, la location de matériel et d'équipement adaptés a été citée comme une solution flexible et économique.

Tableau 15. Exemples de matériel et d'équipement adaptés

Catégories de matériel et d'équipement adaptés	Exemples
Supports visuels	Tableaux de renforcement positif; tableaux de routine; pictogrammes, <i>Time-Timer</i> ; sablier
Santé et sécurité	Plan d'urgence; ÉpiPen
Matériel sensoriel	Balles de stress; couvertures/vestes lourdes; coquilles (écouteurs); lunettes de soleil; balançoire de stimulation vestibulaire; tente; <i>chewy</i> ; jouets sensoriels; <i>Z-Vibe</i> (pour développer les habiletés motrices orales)
Matériel de jeu : loisirs et sport	Jouets pour enfants; livres; musique; équipements de gym; dôme d'escalade; matériel de bricolage adapté (ex. : ciseaux, pinceaux); trampoline; vélos adaptés; piscine pour enfants
Matériel d'assistance pour déficience visuelle et auditive	Bac pour ranger les jouets, identifié en y collant sur le dessus un jouet du même type; matériel en braille/pré-braille; jouets sensoriels (ex. : pâte à modeler odorante), clochettes pour l'orientation
Aides techniques/dispositifs d'assistance	Chaises de sol; berceaux; chaises adaptées/ergonomique; bavettes, ustensiles et vaisselles adaptés; chaises d'aisance; tables adaptées
Aides à la mobilité	Poussette adaptée; fauteuil roulant; marchette; ceinture/harnais; <i>Skivel</i>
Matériel ou outil pour une communication améliorée et alternative	<i>Ipad (TouchChat)</i> ; pictogrammes; dispositif de communication <i>Proloquo</i>

Ressources en ligne. Au-delà du matériel et de l'équipement adaptés pouvant directement bénéficier aux enfants, les travailleuses interviewées ont souligné l'importance de ressources complémentaires disponibles en ligne. Elles les utilisent entre autres pour mieux comprendre les besoins des enfants en situation de handicap ou pour trouver des idées d'activités et d'interventions adaptées. Sommairement, ces ressources en ligne leur permettent d'enrichir leurs pratiques :

« Oui, sur un site Web, oui, c'est ça, puis par courriel. Je reçois, environ une fois par semaine, elle [ergothérapeute] m'envoie des courriels, puis elle, ce sont des courriels généralisés à tous ses membres. Alors, exemple, elle donne des trucs sur le découpage ou sur la prise de crayon, différentes choses. Alors, moi, je regarde ses activités puis je l'adapte là. » (Gestionnaire et éducatrice du Québec)

Facteurs entravants

Absence ou manque de matériel et d'équipement adaptés. L'absence ou le manque de matériel et d'équipement adaptés dans les services de garde a été identifié comme un facteur entravant l'accessibilité. Une mère explique :

« Puis je pense même au programme [fondation], puis ça, on les avait contactés. [...] Tout leur matériel d'information est visuel. [...] Tout ça, c'est des choses que les enfants qui ont des handicaps visuels n'ont pas accès. Donc, je pense qu'il y a un gros travail, en termes de handicap visuel, à donner accès à la même information que des enfants voyants en service de garde. » (Mère du Québec)

Dans certains cas, les parents compensent en apportant du matériel de la maison. De plus, une mère a identifié la présence de jouets pouvant nuire à la santé et à la sécurité de son enfant (ex. : petits objets pouvant facilement être avalés et provoquer un étouffement).

3.2.4 Environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement

Le domaine « environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement » réfère à l'environnement physique et aux interventions humaines pour le modifier.

Facteurs facilitants

Environnement physique bien adapté. Les participantes ont souligné à maintes reprises l'impact d'un environnement physique accessible sur le développement optimal des enfants, leur participation aux activités et leur sécurité physique. Plus précisément, trois éléments clés ont été soulevés : 1) l'aménagement de l'environnement physique (ex. : organisation de l'environnement d'apprentissage, accessibilité du mobilier, utilisation d'un espace vaste, création d'un

environnement sécuritaire); 2) la modification ou l'adaptation des aspects sensoriels de l'environnement (ex. : minimiser les distractions, modifier l'éclairage, réduire au minimum les stimuli visuels et auditifs dans la pièce, créer un espace séparé et calme); et 3) l'aménagement et l'utilisation de l'environnement extérieur. Le Tableau 16 présente des exemples de changements apportés à l'environnement physique de façon à optimiser l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap.

Quelques travailleuses ont souligné qu'un environnement physique bien adapté joue un rôle essentiel dans le développement de l'enfant et peut être comparé à un « deuxième éducateur », de sorte qu'un bon environnement favorise l'autonomie et l'indépendance.

« [...] il a fallu beaucoup, au niveau physique, que j'adapte. On a déjà fait une adaptation pour la salle de bain complète pour un enfant qui avait du nanisme, qui n'était pas capable d'avoir accès à la salle de bain, puis en ayant le step conçu, elle pouvait y aller toute seule par la suite » (Éducatrice spécialisée et conseillère à l'inclusion du Québec)

Éducation par la nature. L'éducation par la nature a été évoquée par quelques travailleuses du Québec. Elles ont souligné les avantages de naturaliser les locaux, par exemple en utilisant davantage de matériaux en bois, des couleurs « naturelles » pour les murs et en ajoutant des plantes. Ces aménagements, parce qu'ils contribuent à créer un environnement plus apaisant et moins stimulant, favorisent l'inclusion et la participation de certains enfants en situation de handicap. De même, la présence de plantes encourage les enfants à être plus responsables, par exemple lorsqu'il est temps de les arroser. Cette approche pédagogique inclut également des sorties à l'extérieur. Une éducatrice souligne combien le simple fait d'être dehors favorise le développement des enfants :

« [...] j'ai vu comme, justement, un enfant qui ne marchait pas, un enfant qui avait la paralysie cérébrale, [...]. Mais, en l'espace d'un mois, il avait tellement le goût d'aller explorer qu'il s'est hissé avec un arbre, puis il a réussi à faire quelques pas. Puis là, les physios, quand qu'ils venaient à la garderie, ils ont dit : « Ben, voyons,

ça fait un an qu'on essaie de lui faire faire deux pas. Qu'est-ce que vous avez fait? ». J'étais comme : « On n'a rien fait. C'est la nature qui a [interruption] [...]. On a vu ça aussi avec des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme non verbaux, par exemple. Dans le local, dans le CPE, on essaie de faire de la stimulation puis on essaie de lui faire dire des affaires puis ça ne fonctionne pas. Puis, en milieu naturel, on dirait qu'il était émerveillé par des choses, il va pointer, il va avoir des contacts avec nous, il va dire quelques mots. » (Éducatrice du Québec)

Tableau 16. Exemples de changements apportés à l'environnement physique

Environnement naturel et changements apportés par l'homme	Exemples
Aménagement de l'environnement physique	Avoir des espaces de rangement (locaux et casiers); avoir des rampes d'accès; délimiter des sections dans les locaux (organiser l'espace); créer des environnements de type <i>Waldorf-Montessori</i> ; ne pas avoir d'étages (<i>one floor</i>); avoir accès à des espaces vastes; avoir accès à plusieurs locaux pour différents besoins; utiliser les locaux selon l'âge des enfants; avoir des jouets et du mobilier facilement accessibles (ex. : lavabo à hauteur des enfants); créer des environnements sécuritaires (ex. : portes barrées/qui verrouillent automatiquement, cartes à puce/code pour accéder au service de garde, limiter l'accès au matériel dangereux); utiliser la nature (ex. : plantes, verdure, jardin)
Modification ou adaptation des aspects sensoriels de l'environnement	Minimiser les distractions; modifier l'éclairage; réduire au minimum les stimuli visuels ou auditifs dans les pièces (ex. : nappe anti-bruit, vaisselle en silicone, tuiles acoustiques, couleurs neutres); créer un espace séparé et calme dans la classe/avoir un local de retrait (ex. : salle blanche); luminosité naturelle
Aménagement et utilisation de l'environnement extérieur	Cours extérieure sécuritaire; immersion en nature (selon la « pédagogie par la nature »); stationnement accessible

Facteurs entravants

Environnement physique non adapté. Un environnement physique non adapté aux besoins des enfants en situation de handicap représente un grand obstacle selon les personnes interviewées. Trois éléments clés ont été soulevés par ces dernières : 1) l'aménagement de l'environnement physique (ex. : mauvaise organisation de l'environnement d'apprentissage (ex. : jouets peu

accessibles), inaccessibilité du mobilier (ex : lavabo trop haut), peu d'espaces vastes, bâtiment sur plusieurs étages/ascenseur en mauvais état, environnement peu sécuritaire, dispositifs de sécurité nuisant à l'accès au bâtiment); 2) la modification ou l'adaptation des aspects sensoriels de l'environnement (ex : aucune salle de repos); et 3) l'aménagement et l'utilisation de l'environnement extérieur (ex. : cour non accessible en fauteuil roulant/marchette, cours non aménagée ou trop petite ou peu sécuritaire).

« I want say that they actually had the buttons at the doors—the wheelchair, accessible buttons. But, because the daycare has to be locked, the front door most of the time, anyways, it kind of defeated the purpose of having the accessibility button. » (Mère de l'Ontario)

« [...] il y a plusieurs fois, en été, où on est allé le chercher et il y avait une canicule puis il n'y avait ni de ventilateurs dans les locaux, ni de jeux d'eau dans la cour, encore moins de clim, puis, quand je suis arrivée pour le chercher, il s'est mis à vomir en jet, genre vraiment un gros coup de chaud. » (Mère du Québec)

« Because I honestly, I must reject kids like every year because we only have stairs. We have lots of stairs. Our sinks are super high even for the kids who can stand, and they can't even see themselves in the mirror. It's bad. » (Gestionnaire de l'Ontario)

Des services de garde ont déjà refusé d'accueillir des enfants en situation de handicap (notamment à mobilité réduite/utilisant un fauteuil roulant) dans leurs installations en raison d'un environnement physique non adapté.

3.2.5 Attitudes

Finalement, le domaine « attitudes » réfère aux attitudes, croyances, normes sociales et idéologies observables dans un service de garde. Les attitudes dans ce type de milieu jouent un rôle déterminant dans l'inclusion des enfants en situation de handicap puisqu'elles influencent les comportements des individus concernés. Les attitudes ont un impact sur les pratiques éducatives

du personnel, les interactions entre les enfants fréquentant le service de garde ainsi que sur la collaboration avec les familles.

Bien que les attitudes des différents acteurs en service de garde (ex. : parents, personnel éducateur, enfants, professionnelles et professionnels spécialisés, gestionnaires) aient été abordées tout au long de ce rapport, il apparaît essentiel de les regrouper dans une section distincte.

Facteurs facilitateurs

Il importe de préciser que cette section ne vise pas à poser un jugement sur les représentations sociales, attitudes ou idéologies des personnes ayant participé à l'étude. Il n'est pas possible d'indiquer qu'une représentation sociale est juste ou facilitante parce qu'elle est acceptée par la majorité. Cette section vise plutôt à présenter les facteurs facilitateurs identifiés par les participantes. Par ailleurs, ces croyances étaient souvent implicites dans leurs discours et n'étaient donc pas toujours exprimées de manière explicite, ce qui est compréhensible, puisqu'elles sont généralement moins concrètes que des aspects tangibles comme l'environnement physique.

Représentation sociale des services de garde. Un facteur facilitant pour plusieurs participantes est la reconnaissance que les services de garde sont des lieux d'apprentissage et de développement pour tous les enfants, et ce, peu importe leurs conditions individuelles. En effet, selon ces dernières, les membres du personnel et les professionnelles et professionnels spécialisés jouent un rôle fondamental dans le développement des enfants en les aidant à développer des compétences essentielles telles que la communication, la gestion des émotions, la collaboration avec autrui ou encore la motricité. Ces compétences permettent ensuite aux enfants d'évoluer et de s'intégrer dans un monde diversifié et inclusif. De plus, il ressort du discours des participantes que les services de garde sont, en quelque sorte, des micro-sociétés qui contribuent à former les citoyens de demain. Ils représentent un espace exempt du jugement des adultes, où les jeunes enfants apprennent à interagir avec leurs pairs, issus de divers milieux et ayant des capacités différentes. C'est un lieu où ils apprennent à accepter les autres dans leur différence et à développer une ouverture d'esprit. Ce « dôme protecteur » pose ainsi les fondements d'une

société tolérante et inclusive pour demain. En exposant les enfants à un environnement physique et social adapté et inclusif, les services de garde participent à la formation d'individus tolérants et respectueux. Ainsi, en plus d'être des lieux éducatifs, les services de garde jouent un rôle clé dans la préparation des enfants à la vie en société.

« Like they need to be a part of the communities, right? And it starts with the daycare » (Mère de la Colombie-Britannique)

Représentation sociale de l'inclusion. La perception et la compréhension de ce qu'est l'inclusion peut différer selon les contextes et les acteurs impliqués, incluant le personnel éducateur, les gestionnaires, les professionnelles et professionnels spécialisés et les parents. Par exemple, une travailleuse interrogée mentionnait qu'elle avait une compréhension de l'inclusion différente de celle de ses collègues plus âgées. Selon elle, certaines estiment que c'est à l'enfant de s'adapter à son milieu, tandis que d'autres considèrent que c'est le milieu qui doit être adapté à l'enfant.

Il a également été possible de constater, dans le discours des participantes, que deux représentations de l'inclusion coexistaient : 1) l'inclusion comme produit, et 2) l'inclusion comme processus. Dans une perspective où l'inclusion est un produit, elle est considérée comme un état pouvant être atteint. Il s'agit donc d'une vision axée sur des résultats tangibles et mesurables, qui comprend des efforts pour rendre l'environnement physique et social adapté et accessible. Cela peut donc inclure l'achat de matériel et d'équipement adaptés (ex. : chaise ergonomique, couverture lourde), l'aménagement de l'environnement physique aux besoins des enfants (ex. : rampes d'accès, espaces de retrait) ou l'élaboration/l'application de plans d'intervention et de politiques d'inclusion. À l'inverse, les personnes qui perçoivent l'inclusion comme un processus la considèrent comme une démarche continue d'adaptation des pratiques, des attitudes (croyances, idéologies, normes sociales) et de l'environnement. L'inclusion devient alors un objectif toujours en construction, nécessitant une réflexion constante sur les meilleures façons d'inclure les enfants. Une vision de l'inclusion comme processus repose sur l'idée que chaque enfant est unique et que l'adaptation à leurs besoins spécifiques est essentielle. Plusieurs travailleuses interviewées ont ainsi souligné leur approche individualisée et personnalisée pour mieux répondre aux besoins de chaque enfant. Toutefois, bien que ces approches soient

différentes, elles se révèlent souvent complémentaires dans le discours des participantes. Ainsi, pour qu'un service de garde soit inclusif, il semble essentiel que ces deux visions coexistent.

Attitudes positives des acteurs. Cette thématique met en lumière l'importance de l'ouverture d'esprit et l'attitude positive des différents acteurs qui gravitent autour de l'enfant en situation de handicap, incluant ses pairs, ses parents et l'ensemble du personnel du service de garde. Pour les parents, il est essentiel que le personnel soit ouvert, tolérant et accueillant, non seulement envers l'enfant, mais aussi envers les parents et les professionnelles et professionnels spécialisés. Plus spécifiquement, le personnel éducateur doit démontrer une volonté sincère de s'occuper de leur enfant. Cela souligne l'importance d'une confiance mutuelle entre les parents et le personnel.

« C'était vraiment ça. Ils nous accueillaient avec ce défi-là, sans savoir comment nécessairement nous accompagner, mais ils étaient ouverts de le faire, ils étaient motivés de le faire. » (Mère du Québec)

L'attitude des pairs ayant un développement typique est aussi importante puisque c'est principalement avec eux que l'enfant interagit. Comme cela a déjà été soulevé dans ce rapport sous le domaine « soutiens et relations », ces pairs peuvent devenir une véritable source de motivation pour les enfants en situation de handicap, ces derniers étant souvent encouragés par leurs camarades, ce qui stimule leur participation. De plus, dans un environnement comme les services de garde, où les enfants sont naturellement plus curieux (selon les participantes interrogées), les pairs ayant un développement typique tendent à développer leur empathie et des comportements de bienveillance, ce qui favorise à son tour l'intégration des enfants en situation de handicap.

Enfin, l'attitude des parents joue un rôle crucial pour l'inclusion des tout-petits en situation de handicap. Certaines travailleuses ont souligné que de nombreux parents appréciaient que leur enfant évolue dans un environnement qui valorise l'inclusion, où il peut développer des compétences telles que l'empathie, la tolérance et le respect.

L'inclusion comme valeur. Certains services de garde adoptent l'inclusion des enfants en situation de handicap comme valeur fondamentale. Cette valeur, ou philosophie, est souvent étroitement liée à leur politique d'inclusion. Il est ainsi possible de constater que les attitudes favorisant l'inclusion sont soutenues tant par des facteurs humains que par des facteurs institutionnels.

« Moi, quand je suis arrivée au CPE [nom du CPE], ça faisait partie de leur philosophie. C'était ancré. Moi, j'habite beaucoup plus loin que mon milieu de travail. Des CPE, il y en a tout plein autour d'où j'habite. Puis, je suis allée travailler là parce qu'eux autres, l'inclusion faisait partie de leur philosophie. [...] Honnêtement, je n'en ai pas vu de difficultés ou des choses qui n'ont pas abouti [...] ils étaient comme innovateurs, moi je trouve, dans cette façon-là de penser, de voir, puis de donner l'accessibilité, dans le fond, aux parents. Donc, moi je n'ai pas vu de difficultés. » (Éducatrice spécialisée : Agente de soutien aux besoins particuliers du Québec)

Facteurs entravants

Attitudes négatives des acteurs. Alors que les attitudes de tolérance et de bienveillance favorisent l'inclusion des enfants en situation de handicap, la réticence ou le jugement, en revanche, représentent des obstacles à leur inclusion. La réticence, souvent associée à une peur de l'inconnu, se manifeste par une hésitation ou une résistance à répondre aux besoins particuliers des enfants, pouvant ainsi se traduire par un manque de coopération. Cette peur peut être amplifiée chez des membres du personnel éducateur n'ayant jamais travaillé avec des enfants en situation de handicap et n'ayant reçu que peu, voire aucune, formation sur le sujet. Ce manque d'expérience peut engendrer une appréhension significative à travailler avec ces enfants. Le jugement, quant à lui, repose sur des préjugés qui impactent négativement les interactions et les attentes envers l'enfant et ses parents. Certains peuvent par exemple penser que l'inclusion est trop coûteuse. Pourtant, à plusieurs reprises, les travailleuses interviewées ont soulevé des solutions simples et relativement peu coûteuses, comme passer du temps à l'extérieur, tamiser les lumières, aménager un « coin calme », etc. :

« [...] let's say, okay, you have children who can't necessarily go outside for say they have physical restraints or something. You could go outside as a worker, and you could go grab some pinecones and some sticks, and you could make a section that's free, [...] like there's so many ways to do it that isn't expensive, but that seems to be the feedback that I've received in so many different meetings, is that it's really expensive to have the appropriate options and toys in the room [...]. »
(Gestionnaire de la Colombie-Britannique)

Ces attitudes négatives du personnel éducateur peuvent, entre autres, éroder la confiance des parents ou même conduire au refus d'intégration de l'enfant dans le service de garde :

« But to know—I think that's the frustration for me—to know that children are being turned away after a parent has disclosed honestly what the challenges are, you know. And it doesn't even necessarily mean that there are challenges, right? Like we've had children with physical disabilities that are, you know, they don't have behavior, or, you know, like that aren't as much “work”, as people think, right? But it was very much just like not wanting to deal with it, kind of vibe. »
(Éducatrice, consultante et gestionnaire de l'Ontario)

Les attitudes négatives des parents d'enfant ayant un développement typique peuvent aussi limiter l'inclusion des enfants en situation de handicap. Effectivement, des parents plus réticents à inscrire leur enfant dans des services de garde inclusifs risquent de transmettre leurs propres préjugés à leur enfant ou à d'autres parents, influençant ainsi négativement l'acceptation de l'inclusion. Par ailleurs, certains parents, bien qu'animés de bonnes intentions, peuvent sensibiliser maladroitement leur enfant :

« I said, “Oh, that's so nice. Thank you for helping her.” And she goes, “yeah, my mom says she has lots of problems. So, I have to be nice to her.” And that's kind of from what her aide tells me, that's how a lot of the kids treat her. They're nice because they have to be nice to her. They're not nice to her because they like her, and they and they want to be her friend. » (Mère de l'Alberta)

De plus, une attitude négative peut se manifester par le déni des parents face au diagnostic de leur enfant, ce qui peut nuire à l'accès aux ressources adaptées.

« And then there's, you know, probably about 15%, that just cannot accept that their, that their child might need extra support. And they will try to say that it is something that we're doing that is making their child behave that way. Um, and so that, that I would say is probably the biggest barrier. » (Gestionnaire de la Colombie-Britannique)

4. DISCUSSION

Les résultats de cette étude montrent que les services de garde sont généralement perçus par les participantes comme des lieux où se construit une société tolérante, plutôt que comme de simples espaces de jeu pour les enfants. Cette vision semble influencer la façon dont les participantes conçoivent la structuration et les pratiques dans ces milieux. Elle implique, de façon incontournable, un accompagnement de qualité par le personnel éducateur, la mise en place de processus administratifs de coordination et de suivi rigoureux, et une collaboration efficace entre les acteurs. La présente étude souligne le rôle clé du personnel éducateur pour soutenir les enfants en situation de handicap dans une approche qui reconnaît leurs besoins individuels et les accompagne dans leur développement (ex. : aide aux AVQ, développement de compétences cibles, ajustement de l'environnement et des activités). À cela s'ajoute le travail des professionnelles et professionnels spécialisés, tels que les personnes éducatrices spécialisées, les orthophonistes et les ergothérapeutes, qui viennent renforcer les interventions réalisées dans les services de garde. Néanmoins, plusieurs obstacles entravant l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap ont été identifiés. Selon les participantes rencontrées, les plus importants sont les attitudes face à l'inclusion et aux enfants en situation de handicap, ainsi que des facteurs d'ordre organisationnel, matériel et environnemental.

Parmi les barrières organisationnelles, les résultats révèlent que les participantes, en particulier les mères, ont été confrontées à des milieux ayant des attentes rigides ou démesurées, ce qui a pour effet de complexifier grandement le processus d'intégration des enfants en situation de handicap. À l'inverse, une approche personnalisée tenant compte des besoins spécifiques de

chaque famille, combinée à une direction pédagogique adaptée à la diversité des enfants, contribuerait à améliorer l'accessibilité des services de garde pour ces enfants en situation de handicap. À cet égard, St-Louis (2021b) souligne l'importance de reconnaître l'unicité des enfants et de s'ajuster à leur réalité afin de créer un environnement flexible qui respecte leur rythme.

La complexité des démarches pour obtenir du financement représente un fardeau supplémentaire pour tous les acteurs impliqués, incluant les parents. Comme l'ont vécu les participantes de la présente étude, les parents québécois interrogés par Beaudoin et al. (2022) ont dû naviguer dans un système bureaucratique complexe pour accéder aux ressources financières nécessaires à leur enfant. Cette difficulté a également été relevée par d'autres parents de la Colombie-Britannique (Newbury et Gerlach, 2022). Le soutien d'une personne expérimentée dans la rédaction de demandes de financements faciliterait considérablement les démarches des parents (St-Louis, 2021b). En parallèle de cette complexité administrative, le manque de financement constitue un autre enjeu majeur puisque les ressources disponibles sont insuffisantes (Beaudoin et al., 2022), ce qui limite les services pouvant être offerts, et les fonds arrivent trop souvent tardivement, ce qui nuit à la mise en place rapide des adaptations nécessaires (St-Louis, 2021b).

Par ailleurs, les participantes ont également soulevé d'autres obstacles organisationnels, notamment le manque de formation du personnel éducateur ainsi que la pénurie de ressources humaines et l'accès limité aux services spécialisés. Ces observations s'accordent avec les résultats de plusieurs autres études. D'une part, le manque de formation du personnel éducateur constitue un frein majeur à l'offre d'un soutien adéquat pour les jeunes enfants en situation de handicap, risquant ainsi d'accentuer leur isolement en milieu de garde (Koliouli et al., 2021). Ce constat est appuyé par Weglarz-Ward et al. (2019) et Beaudoin et al. (2022), qui insistent sur la nécessité de formations formelles de qualité pour le personnel. À cet égard, Saint-Louis (2021) met de l'avant l'importance du transfert des connaissances dans le quotidien du personnel éducateur, en soulignant le rôle clé d'un accompagnement spécialisé. Plus largement, la formation du personnel est associée à des attitudes plus positives envers les enfants en situation de handicap (Wuart et al., 2014), un aspect également relevé par les travailleuses interviewées dans la présente étude. Enfin, la revue de la portée menée par Routhier et al. (2025) identifie

aussi la formation du personnel éducateur comme une solution prometteuse pour favoriser l'accessibilité. D'autre part, la pénurie de ressources humaines et l'accès limité aux services spécialisés amplifient ces difficultés associées à la formation. Weglarz-Ward et al. (2019) soulignent qu'un ratio enfants/personnel éducateur inadéquat constitue l'une des principales barrières à l'inclusion des enfants en situation de handicap. Newbury et Gerlach (2022) rapportent l'importance d'un ratio adéquat, voire 1:1, pour soutenir une large gamme de besoins. L'augmentation des effectifs et un soutien régulier de la part des professionnelles et professionnels spécialisés apparaissent donc essentiels afin de garantir un environnement inclusif (Mohay et Reid, 2006). Une récente revue de la portée décrivant les services fournis par des professionnelles et professionnels spécialisés dans les services de garde rapporte toutefois que peu d'études présentent des services autres que ceux offerts par les orthophonistes pour les aspects liés au développement du langage (Pratte et al., 2024a), soulignant ainsi la nécessité d'une diversification et d'un meilleur accès à ces ressources.

Plusieurs participantes ont relevé un manque de coordination dans les interventions réalisées auprès des enfants en situation de handicap. Ce constat met en lumière la nécessité d'établir et de mettre en place des processus administratifs de coordination et de suivi efficaces, de même que d'implanter de façon durable les ressources pivots. St-Louis (2021b) relève que l'absence de partage et de transfert des informations entre les divers intervenants freine la prise en charge cohérente de l'enfant. Une ressource, bien informée des besoins de l'enfant et du système, ayant un rôle de liaison entre les parents et les personnes intervenantes, facilite quant à elle les démarches des parents (St-Louis, 2021b). Dans le même ordre d'idées, les mères interviewées par Koliouli et al. (2021) rapportent un sentiment d'isolement et de solitude à force de tenter de comprendre le fonctionnement des diverses parties institutionnelles et administratives associées aux services de garde. Ces mères, tout comme les participantes de la présente étude, soulignent l'importance d'avoir accès à une personne qui peut suivre et encourager leur enfant tout au long de son parcours en service de garde. L'étude met également en évidence la nécessité d'établir des relations interpersonnelles positives, puisqu'un manque de coordination ou des relations conflictuelles peuvent limiter l'efficacité des interventions mises en place.

L'inclusion repose également sur l'implication des parents et une communication continue entre les divers acteurs qui gravitent autour de l'enfant (Welgarz-Ward et al., 2019), des facteurs qui n'étaient pas systématiquement présents selon le vécu rapporté par les participantes de la présente étude. Dans le même ordre d'idées, Wiart et al. (2014) rapportent qu'en Alberta seulement 67% des services de garde en installation et 31% des services de garde en milieu familial ont rencontré formellement les familles pour discuter des objectifs liés à leur enfant. Également, même si 81% des répondants à l'étude de Wiart et al. (2014) mentionnaient qu'il était nécessaire d'établir un plan d'intervention, seulement 56% des services de garde en installation et 27% des services de garde en milieu familial mettaient concrètement en place des plans d'intervention individualisés pour les enfants en situation de handicap.

Des facteurs d'ordre matériel et environnemental ont aussi été mis en lumière dans le cadre de la présente étude, alors qu'il a été rapporté que l'accès à du matériel et à des équipements adaptés facilitait le quotidien tant des enfants en situation de handicap que du personnel éducateur. Des coquilles anti-bruit, des chaises ergonomiques, des jouets sensoriels et même des ressources disponibles sur internet sont des exemples de matériel essentiel pour plusieurs services de garde. Ainsi, comme le souligne la revue de la portée réalisée par Routhier et al. (2025), qui met en évidence les impacts positifs d'une grande variété d'aides techniques et de matériel de jeu sur l'autonomie, l'apprentissage et la pleine participation des enfants, cette étude confirme l'importance d'avoir accès à du matériel adapté dans les services de garde. Il est aussi essentiel que le personnel éducateur soit convenablement formé afin de bien utiliser ce matériel. Toutefois, certains milieux de garde ne sont pas suffisamment outillés et nécessitent des ressources supplémentaires (ex. : davantage de matériel pour les enfants ayant une déficience visuelle), une problématique également relevée par Saint-Louis (2021) et Mohay et Reid (2006). Ces derniers expliquent que la nature fragmentée et décentralisée des services disponibles freine l'accès à ce type de ressources nécessaires pour soutenir l'inclusion des enfants en situation de handicap.

Très peu d'études retenues dans le cadre de la revue de la portée menée par Routhier et al. (2025) abordaient des solutions prometteuses associées à l'environnement physique, alors qu'il s'agit d'un élément central dans le discours des participantes à la présente étude. L'environnement physique semble même constituer la base des services de garde, de sorte qu'une fois bien adapté,

il contribue à atténuer les difficultés rencontrées par les enfants en situation de handicap. Toutefois, plusieurs installations, tant intérieures qu'extérieures, étaient non adaptées aux besoins des enfants. Ces observations rejoignent celles de St-Louis (2021b), qui indique que des espaces physiques inadaptés représentent une barrière importante à l'inclusion des enfants. Elle souligne également l'absence de réglementation exigeant des milieux de garde qu'ils soient accessibles dès leur construction. Cependant, toujours selon l'auteure, plusieurs stratégies peuvent être développées, notamment avec l'aide de professionnelles et professionnels spécialisés, sans devoir apporter des modifications majeures à l'environnement physique. Malgré cela, selon l'étude de Wiart et al. (2014), seulement 46% des services de garde en installation et 4% des services de garde en milieu familial sondés ont indiqué avoir des environnements accessibles pour les enfants qui se déplacent en fauteuil roulant.

Enfin, les barrières actitudinales, liées aux perceptions, croyances et attitudes du personnel en milieu de garde, peuvent influencer l'accueil et l'acceptation des enfants en situation de handicap. Les attitudes positives du personnel, comme l'ouverture, la bienveillance et le respect jouent un rôle clé dans l'inclusion de l'enfant et les relations avec la famille. Les participants de l'étude de St-Louis (2021b) témoignent justement de l'importance d'un accueil empathique et respectueux, puisque cela démontre une volonté d'adapter ses pratiques aux besoins spécifiques de l'enfant. De même, les services de garde adoptant une attitude positive envers l'inclusion sont plus enclins à accueillir des enfants en situation de handicap (Beaudoin et al., 2022). En revanche, des attitudes négatives peuvent représenter un obstacle majeur pour l'inclusion de ces enfants (Koliouli et al., 2021). Dans la présente étude, des expériences de travail antérieures ou une formation spécifique auprès d'enfants en situation de handicap semblaient associées à des attitudes plus positives du personnel. À l'inverse, selon les travailleuses interviewées, les personnes sans formation ou expérience spécifique semblaient manifester une appréhension à l'idée de travailler avec ces enfants. Bien que les attitudes aient occupé une place importante dans le discours des participantes, en particulier des mères, aucune intervention spécifique sur cet enjeu, autre que de la formation et la sensibilisation, n'a été mentionnée, ce qui rejoint les résultats de Routhier et al. (2025).

Au-delà des divers obstacles et facilitateurs rapportés, les entrevues menées auprès des participantes mettent en lumière la diversité des parcours des enfants en situation de handicap. Cette diversité reflète le manque d'uniformité dans l'offre de services d'un établissement à l'autre, largement dû au fait que l'intégration des enfants en situation de handicap dépend de la volonté personnelle des intervenants et gestionnaires en milieu de garde (St-Louis, 2021b), plutôt que de directives contraignantes. En l'absence de contenu réglementaire et/ou légal, chaque milieu de garde semble mettre en place des politiques d'inclusion en fonction de ses ressources et valeurs, ce qui entraîne une variabilité dans la qualité et la quantité des services proposés. Au Canada, aucun document n'oblige les milieux de garde à ajuster leurs offres de services pour les enfants en situation de handicap.

Même si le contenu des entrevues des mères et des travailleuses présente de nombreuses similitudes, ayant justifié leur regroupement lors de l'analyse, certaines distinctions méritent d'être soulignées. Les travailleuses mettent davantage l'accent sur les processus administratifs de coordination et de suivi afin d'assurer le bon fonctionnement des services de garde et la qualité des soins. Les mères, quant à elles, insistent plus sur la collaboration entre les différents acteurs, ce qui pourrait refléter leur désir d'un accompagnement centré sur les besoins spécifiques de leur enfant.

Bien que cette étude offre un aperçu important de l'accessibilité des services de garde au Canada pour les jeunes enfants en situation de handicap, elle présente certaines limites. Tout d'abord, puisque les participantes provenaient de cinq provinces canadiennes, il est impossible de généraliser les résultats à tout le Canada, surtout que les services de garde sont sous la juridiction de chaque province et territoire. Ensuite, le travail collaboratif à distance a présenté son lot de défis, notamment en raison de variations dans la collecte des données entre les trois sites impliqués (i.e., Colombie-Britannique, Ontario et Québec). Une autre limite réside dans le fait que les entrevues aient été codées par deux francophones demeurant au Québec. Bien que ces deux personnes professionnelles de recherche maîtrisent relativement bien l'anglais, il est possible que certaines nuances linguistiques ou culturelles n'aient pas été complètement comprises, ce qui pourrait avoir conduit à une interprétation plus large des données et, par conséquent, affecté la précision de l'analyse thématique. Une limite additionnelle est associée à

l'homogénéité de genre des participantes de cette étude, puisque seules des femmes ont été interviewées. De futures recherches devraient explorer les perceptions et les expériences d'hommes, notamment de pères, afin d'obtenir une compréhension plus complète des thématiques étudiées. Dans le même ordre d'idées, il serait pertinent d'inclure davantage de familles monoparentales. Enfin, les enfants qui n'ont pas obtenu de place dans un service de garde sont, par définition, exclus de cette étude. Notre équipe reconnaît les défis considérables auxquels font face de nombreuses familles pour accéder à des services de garde adaptés aux enfants en situation de handicap. Ce processus, à la fois complexe et souvent décourageant, représente un obstacle majeur à l'inclusion ainsi qu'à la mise en place de soutiens adéquats et personnalisés. Nous considérons qu'il s'agit d'un enjeu distinct qui mérite une attention et une investigation spécifiques.

5. CONCLUSION

Ce rapport met en évidence les obstacles entravant l'accessibilité des services de garde pour les enfants en situation de handicap âgés de 0 à 5 ans, tel que vécus dans différentes provinces canadiennes. Les barrières compromettent une intégration de qualité et peuvent même entraîner une rupture de service, comme le renvoi du milieu de garde. Toutefois, il serait simpliste de dresser un tableau uniquement négatif de la situation. En effet, plusieurs facteurs favorisent l'inclusion et l'accessibilité, par exemple une approche individualisée pour chaque enfant et sa famille, la présence de professionnelles et professionnels spécialisés et de personnes éducatrices spécialisées dans les services de garde, un financement adéquat ainsi qu'une collaboration étroite entre tous les acteurs, y compris les parents. Il demeure essentiel de concentrer les efforts sur des solutions ayant le potentiel d'atténuer plusieurs barrières simultanément. L'accompagnement des familles dans leur recherche de services et tout au long du parcours de leur enfant en milieu de garde, ou encore la formation de qualité du personnel éducateur, sont des leviers clés pour créer un environnement inclusif, bienveillant et accessible à tous.

CHAPITRE 3.2. Perspective de parents et de personnes travaillant en service de garde : Défis rencontrés et solutions à prioriser

1. OBJECTIF

Décrire la situation vécue dans les services de garde au Canada depuis la perspective de personnes gestionnaires et éducatrices, et de parents dont les enfants sont en situation de handicap. Plus précisément, cette étape du projet visait à documenter les principaux défis rencontrés par les familles et les personnes travaillant en service de garde, et à prioriser les solutions qui pourraient être mises en place en réponse à ces défis.

2. MÉTHODOLOGIE

Un sondage en ligne a été lancé en octobre 2024 et est demeuré accessible pendant trois mois. L'étude a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche sectoriel en réadaptation et intégration sociale du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale (#2023-2736). Le consentement éclairé de toutes les personnes participantes a été obtenu en début de questionnaire.

2.1 Recrutement

L'information relative au sondage a été diffusée par courriel et via diverses publications sur les médias sociaux (ex. : Facebook, LinkedIn). Elle a notamment été diffusée par l'entremise des membres de l'équipe de recherche, de personnes représentantes du milieu des services de garde et de parents partenaires impliqués dans les comités de suivi du projet, qui ont relayé l'information dans leurs réseaux respectifs. De plus, le *Secrétariat fédéral responsable de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants* a transmis à l'équipe une liste de parties prenantes œuvrant dans le domaine de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, et ce, à travers le Canada (ex. : associations de parents, organismes de plaidoyer, associations de personnel éducateur). Ces parties prenantes ont été contactées par courriel. La *Canadian Child Care Federation* a finalement envoyé un courriel de masse à ses 14 000 membres de la communauté de la petite

enfance, notamment au personnel éducateur, aux gestionnaires de services de garde, aux décideurs politiques et aux familles.

Les profils des personnes participantes recherchées étaient les suivants :

- 1) Parent d'un jeune enfant en situation de handicap qui fréquente un service de garde ou qui a déjà fréquenté un service de garde (depuis moins de 3 ans);
- 2) Personne travaillant dans un service de garde accueillant ou ayant déjà accueilli un jeune enfant en situation de handicap (ex. : gestionnaire, personne éducatrice, personne éducatrice spécialisée).

2.2 Variables et collecte des données

Selon une approche de co-construction, les membres de l'équipe de recherche, en collaboration avec les membres des comités de suivi, ont élaboré deux questionnaires distincts : l'un destiné aux parents, l'autre aux personnes travaillant en service de garde (voir Annexe 9). Ces questionnaires ont été mis en ligne via la plateforme LimeSurvey. Ils ont par la suite été validés par six personnes (parents et personnes travaillant en service de garde) afin de s'assurer de la bonne compréhension des questions, de leur pertinence et d'une navigation fluide dans la plateforme. En fonction des commentaires reçus, des ajustements ont été apportés.

Les deux questionnaires développés étaient composés de trois sections, soit : 1) questionnaire sociodémographique, 2) principaux défis rencontrés, et 3) solutions à mettre en œuvre en réponse à ces défis. Il a également été demandé aux parents d'évaluer leur niveau de satisfaction en lien avec leur expérience associée à l'accessibilité dans le service de garde que fréquente ou a fréquenté leur enfant (sur une échelle de Likert allant de 1 « pas du tout » à 5 « extrêmement »).

La section spécifique aux défis visait à définir les principaux défis rencontrés par les familles et les personnes travaillant en service de garde ainsi qu'à cibler leurs priorités d'intervention. Il était d'abord demandé aux personnes participantes de distribuer un total de 100 points parmi les items d'une liste, en allouant plus de points aux défis qui selon elles devraient être considérés en priorité. Ces défis étaient essentiellement issus d'une enquête menée par Statistique Canada (2024). Par la suite, sur une échelle de Likert allant de 1 (« pas du tout ») à 5 (« extrêmement »),

les personnes participantes devaient indiquer à quel point cette liste de défis était significative ou représentative de leur situation. Enfin, une boîte facultative leur permettait de partager à l'équipe de recherche les autres défis rencontrés.

Dans la section spécifique aux solutions, il a été demandé aux personnes participantes d'associer, selon leur perspective, la meilleure solution pour répondre à chacun des défis énoncés précédemment. Les solutions proposées étaient issues d'étapes précédentes de ce même projet de recherche, ainsi que d'un rapport rédigé par l'Observatoire des tout-petits (2023). Ensuite, les personnes participantes devaient distribuer un total de 100 points parmi cette liste de solutions prometteuses, en allouant plus de points aux solutions qui selon elles devraient être mises en place en priorité. Puis, sur une échelle de Likert allant de 1 (« pas du tout ») à 5 (« extrêmement »), elles devaient indiquer à quel point cette liste de solutions était significative pour elles. Enfin, une boîte facultative leur permettait de partager à l'équipe de recherche d'autres solutions qui pourraient être mises en place pour favoriser l'accessibilité des services de garde pour les enfants en situation de handicap.

2.3 Analyse des données

2.3.1 Données quantitatives

Les caractéristiques sociodémographiques des personnes répondantes ont été compilées à l'aide de statistiques descriptives (moyennes, écarts-types, fréquences). Des statistiques descriptives ont également été utilisées afin de compiler les points attribués à chaque défi et à chaque solution, tant par les parents que par les personnes travaillant en service de garde. Afin de comparer les réponses fournies par ces deux groupes de personnes participantes, des tests non paramétriques de Wilcoxon ont été effectués, avec un seuil de signification fixé à 0,05. Des comparaisons ont également été effectuées en fonction de la province ou du regroupement de provinces d'origine des personnes participantes. Des tests de Kruskal-Wallis ont d'abord été réalisés pour comparer les cinq provinces/regroupements de provinces. Lorsque des différences statistiquement significatives étaient observées, des comparaisons deux à deux à l'aide de tests de Wilcoxon ont aussi réalisées.

2.3.2 Données qualitatives

L'analyse thématique des questions ouvertes, dans leur langue d'origine, a été réalisée par une professionnelle de recherche à l'aide du logiciel NVivo. En cas de difficulté à coder certaines réponses, une seconde professionnelle de recherche était consultée. La CIF-EA (OMS, 2012) a permis d'assurer une compréhension exhaustive des défis rencontrés et des solutions à privilégier pour améliorer l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap. La CIF-EA, une adaptation de la CIF, est conçue de façon à prendre en compte les besoins de développement uniques et les contextes environnementaux des enfants et des adolescent(e)s. Elle a permis de classer les défis et les solutions selon les cinq domaines de la composante « Facteurs environnementaux », soit (OMS, 2012) :

- 1) Produits et systèmes techniques : « tout produit, instrument, équipement ou système technique adapté ou spécialement conçu pour améliorer le fonctionnement d'une personne handicapée » (OMS, 2012, p. 199);
- 2) Environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement : « éléments animés et inanimés de l'environnement naturel ou physique et des composantes de cet environnement qui ont été modifiées par l'homme [...] » (OMS, 2012, p. 210);
- 3) Soutiens et relations : « personnes [...] qui apportent affection, soins, protection, assistance et relations à d'autres personnes dans leur maison, sur leur lieu de travail, à l'école, au jeu ou dans d'autres aspects de leurs activités quotidiennes » (OMS, 2012, p. 215);
- 4) Attitudes : « attitudes en tant que manifestations observables des coutumes, pratiques, idéologies, valeurs, normes, croyances religieuses et autres. Ces attitudes influent sur le comportement et la vie sociale à tous les niveaux [...] » (OMS, 2012, p. 217);
- 5) Services, systèmes et politiques : « Les *services* offrant des prestations, des programmes et des opérations structurés dans divers secteurs de la société pour répondre aux besoins de la population. La notion de service comprend les personnes qui s'en occupent [...]. Les *systèmes* représentés par les mécanismes administratifs de contrôle et de suivi [...]. Ils visent à organiser, contrôler et surveiller les services offrant des prestations, ainsi que les opérations et programmes structurés dans divers secteurs de la société. Les *politiques*

manifestées par les règles, règlements, conventions et normes [...]. Ces politiques organisent, contrôlent et surveillent les services, les opérations et programmes structurés dans divers secteurs de la société. » (OMS, 2012, p. 220)

3. RÉSULTATS

Au total, 233 personnes ont complété le sondage en ligne, soit 62 parents et 171 personnes travaillant en service de garde.

3.1 Caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes

3.1.1 Parents

L'âge moyen des parents est de $38,3 \pm 5,9$ ans, une personne ayant répondu « je préfère ne pas répondre ». Les caractéristiques des parents sont présentées dans le Tableau 17.

Tableau 17. Caractéristiques sociodémographiques des parents (n=62)

Caractéristiques sociodémographiques	n	%
Langue maternelle		
Anglais	33	53,2
Français	25	40,3
Autre	4	6,5
Genre		
Femme	59	95,2
Homme	2	3,2
Je préfère ne pas répondre	1	1,6
Membre LGBTQ2S+		
Non	55	88,7
Oui	5	8,1
Je préfère ne pas répondre	2	3,2
Situation de handicap		
Non	53	85,5
Oui	9	14,5
Origine ethnique ou culturelle (plus d'un choix possible)		
Nord-Américaine	39	62,9
Européenne	20	32,3
Premières Nations, Inuit ou Métis	3	4,8
Africaine	2	3,2
Amérique latine, centrale et du Sud	1	1,6
Je préfère ne pas répondre	3	4,8
Autre	1	1,6

Nouvel arrivant		
Non	58	93,5
Oui	4	6,5
Province ou territoire		
Québec	23	37,1
Ontario	11	17,8
Alberta	10	16,1
Colombie-Britannique	9	14,5
Nouveau-Brunswick	3	4,8
Nouvelle-Écosse	2	3,2
Terre-Neuve-et-Labrador	2	3,2
Manitoba	1	1,6
Saskatchewan	1	1,6
Famille monoparentale		
Non	57	91,9
Oui	5	8,1
Emploi rémunéré		
Oui	57	91,9
Temps plein	44	77,2
Temps partiel	12	21,1
Autre	1	1,7
Non	5	8,1
Niveau d'études		
Diplôme d'études secondaires	4	6,5
Certificat, diplôme ou attestation d'un collège, d'un cégep ou d'un autre établissement d'enseignement non universitaire	12	19,4
Diplôme d'études professionnelles	2	3,2
Baccalauréat	27	43,5
Maîtrise professionnelle	8	12,9
Maîtrise de recherche	5	8,1
Doctorat	4	6,5
Revenu annuel familial brut		
De 25 000 \$ à moins de 50 000 \$	4	6,5
De 50 000 \$ à moins de 75 000 \$	5	8,1
De 75 000 \$ à moins de 100 000 \$	12	19,3
100 000 \$ ou plus	39	62,9
Je ne sais pas	1	1,6
Je préfère ne pas répondre	1	1,6
Nombre d'enfants en situation de handicap qui fréquentent ou ont déjà fréquenté un service de garde		
1	55	88,7
2	7	11,3

3.1.2 Enfants

L'âge moyen des enfants en situation de handicap des parents de cette étude est de $4,9 \pm 2,6$ ans¹. En moyenne, les enfants fréquentaient leur service de garde $4,7 \pm 0,7$ jours par semaine. Les caractéristiques des enfants sont présentées dans le Tableau 18.

Tableau 18. Caractéristiques sociodémographiques des enfants (n=69)

Caractéristiques sociodémographiques	n	%
Sexe assigné à la naissance		
Masculin	49	71,0
Féminin	20	29,0
Diagnostic (plus d'un choix possible)		
Retard de développement du langage ou de la parole	39	56,5
Trouble du spectre de l'autisme	26	37,7
Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/TDAH)	18	26,1
Retard de développement global	18	26,1
Retard de développement moteur	17	24,6
Retard de développement socioaffectif	12	17,4
Maladie génétique	8	11,6
Retard de développement cognitif	7	10,1
Déficience physique	6	8,7
Déficience intellectuelle	5	7,2
Déficience visuelle	4	5,8
Paralysie cérébrale	4	5,8
Déficience auditive	2	2,9
Syndrome de Down	1	1,4
Mon enfant n'a pas été identifié comme ayant une telle condition ou un tel diagnostic	3	4,3
Autre	9	13,0
Type de service de garde fréquenté (plus d'un choix possible)		
Service de garde en installation, reconnu	62	89,9
Service de garde en milieu familial, reconnu	8	11,6
Service de garde non reconnu	4	5,8

3.1.3 Personnes travaillant en service de garde

L'âge moyen des personnes travaillant en service de garde qui ont participé à cette étude est de $45,3 \pm 10,7$ ans. Ces personnes ont déclaré travailler en service de garde depuis en moyenne 19,7

¹ Cette donnée était toutefois manquante pour 8 enfants.

± 10,7 années, et avoir 16,3 ± 9,9 années d'expérience associée à l'accompagnement d'enfants en situation de handicap. Les caractéristiques complètes des personnes travaillant en service de garde sont présentées dans le Tableau 19.

Tableau 19. Caractéristiques sociodémographiques des personnes travaillant en service de garde (n=171)

Caractéristiques sociodémographiques	n	%
Langue maternelle		
Anglais	103	60,2
Français	59	34,5
Autre	9	5,3
Genre		
Femme	167	97,7
Homme	1	0,6
Autre	1	0,6
Je préfère ne pas répondre	2	1,2
Membre LGBTQ2S+		
Non	154	90,1
Oui	11	6,4
Je préfère ne pas répondre	6	3,5
Situation de handicap		
Non	151	88,3
Oui	20	11,7
Origine ethnique ou culturelle (plus d'un choix possible)		
Nord-Américaine	107	62,6
Européenne	38	22,2
Asiatique	6	3,5
Premières Nations, Inuit ou Métis	6	3,5
Africaine	4	2,3
Amérique latine, centrale et du Sud	3	1,8
Océanie	1	0,6
Je préfère ne pas répondre	11	6,4
Autre	5	2,9
Nouvel arrivant		
Non	168	98,2
Oui	3	1,8
Province		
Québec	54	31,6
Alberta	33	19,3
Colombie-Britannique	25	14,6
Manitoba	17	9,9

Ontario	13	7,6
Saskatchewan	12	7,0
Terre-Neuve-et-Labrador	7	4,1
Nouveau-Brunswick	5	2,9
Nouvelle-Écosse	2	1,2
Territoires du Nord-Ouest	2	1,2
Nunavut	1	0,6
Niveau d'études		
Diplôme d'études secondaires	3	1,8
Certificat, diplôme ou attestation d'un collège, d'un cégep ou d'un autre établissement d'enseignement non universitaire	80	46,8
Diplôme d'études professionnelles	19	11,1
Baccalauréat	49	28,7
Maîtrise professionnelle	11	6,4
Maîtrise de recherche	7	4,1
Autre	2	1,2
Fonction/poste (actuellement, plus d'un choix possible)		
Gestionnaire/directeur(trice)	95	55,6
Éducateur(trice)	50	29,2
Ressource pivot	23	13,5
Éducateur(trice) spécialisé(e)	18	10,5
Professionnel(le) spécialisé(e)	3	1,8
Autre	7	4,1
Type de service de garde (actuellement, plus d'un choix possible)		
Service de garde en installation, reconnu	138	80,7
Service de garde en milieu familial, reconnu	26	15,2
Service de garde non reconnu	7	4,1
Autre	17	9,9

3.2 Défis rencontrés

3.2.1 Perception des parents

Les parents ont mentionné être en moyenne « assez satisfaits » ($3,3 \pm 1,2$) de leur expérience associée à l'accessibilité dans le service de garde que fréquente ou a fréquenté leur enfant. Ils ont aussi indiqué que la liste de défis proposée dans le cadre du sondage était « assez représentative » ($3,5 \pm 0,9$) de leur situation. Le Tableau 20 présente le nombre moyen de points sur 100 attribués à chaque défi par les parents, sachant qu'ils devaient allouer davantage de points aux défis qu'ils jugeaient les plus prioritaires. La Figure 4 présente quant à elle graphiquement la moyenne des points alloués avec un intervalle de confiance à 95% pour les 11 défis. Le défi 3 (i.e., difficulté à

trouver un service de garde avec du personnel éducateur ayant la formation et le soutien appropriés nécessaires pour prendre soin de l'enfant) et le défi 10 (i.e., accès inadéquat ou manque d'accès à des services thérapeutiques/spécialisés) ont été identifiés comme étant prioritaires par les parents. Le défi 8 (i.e., insuffisance ou absence d'aides techniques ou de matériel spécialisé au service de garde) constitue également une priorité pour les parents, mais dans une moindre mesure.

Tableau 20. Points attribués à chaque défi par les parents

Défis	Points alloués sur 100 (moyenne ± écart-type)
1. Augmentation du coût du service de garde associée aux besoins spécifiques de l'enfant	6,6 ± 11,8
2. Difficulté à trouver un service de garde pouvant répondre aux besoins de l'enfant en termes d'espace physique et de sécurité	10,9 ± 11,8
3. Difficulté à trouver un service de garde avec du personnel éducateur ayant la formation et le soutien appropriés nécessaires pour prendre soin de l'enfant (ex. : formation à l'approche inclusive, formation pour l'utilisation des aides techniques et du matériel spécialisé, incluant entre autres cathétérisme, alimentation par sonde gastrique, soins de stomie, aides à la communication, chaises adaptées, aides à la mobilité, etc.)	21,0 ± 18,4
4. Difficulté concernant la flexibilité du service de garde pour s'adapter à l'horaire du parent ou de l'enfant	3,8 ± 5,5
5. Information inadéquate ou incomplète sur les services offerts par le service de garde	2,6 ± 5,8
6. Manque de soutien affectif ou d'encouragement de la part du personnel du service de garde	4,6 ± 6,1
7. Difficulté pour l'enfant de composer avec les attitudes négatives à son égard OU difficulté pour le parent de composer avec les attitudes négatives à l'égard de son enfant	7,7 ± 13,7
8. Insuffisance ou absence d'aides techniques ou de matériel spécialisé au service de garde (ex. : aides techniques à la communication, matériel éducatif adapté, supports visuels, matériel braille, aides à la mobilité, chaises adaptées)	12,5 ± 17,7
9. Assistance physique inadéquate ou insuffisante de la part du personnel éducateur	4,7 ± 7,9
10. Accès inadéquat ou manque d'accès à des services thérapeutiques/spécialisés tels que l'orthophonie, l'ergothérapie ou la physiothérapie ou les services de soutien à l'autisme au sein du service de garde	17,6 ± 17,6

11. Difficulté pour l'enfant à participer aux activités OU
l'enfant est exclu de certaines activités au service de garde

8,0 ± 10,1

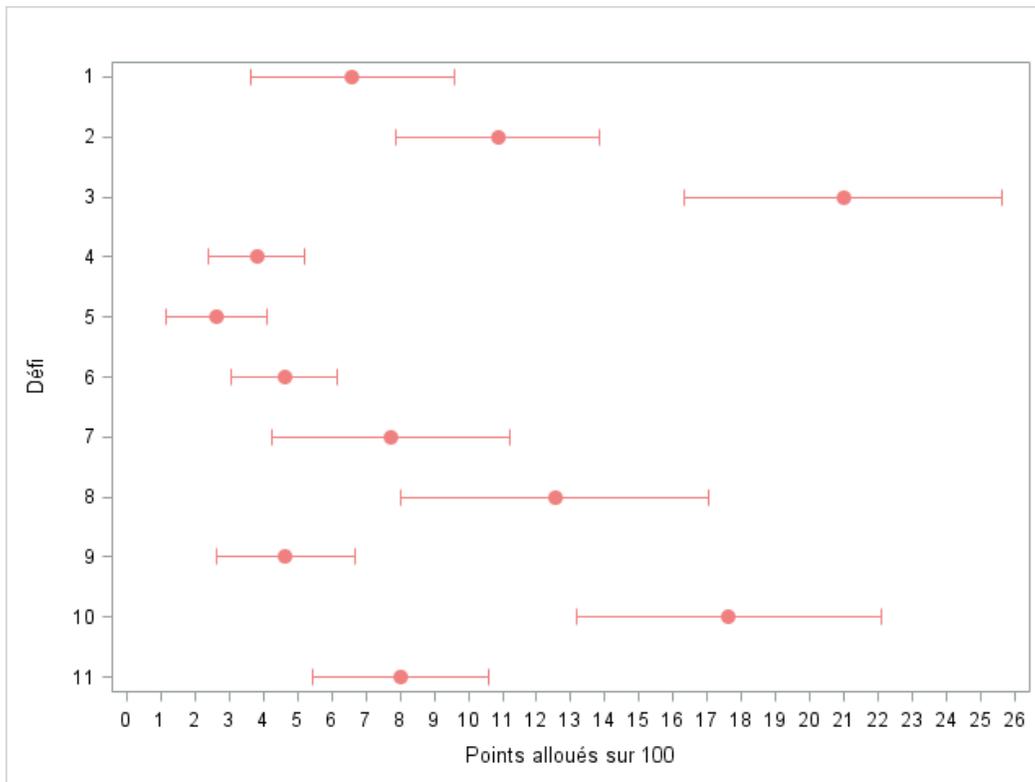


Figure 4. Moyenne des points alloués sur 100 avec un intervalle de confiance à 95% pour les 11 défis dans l'échantillon de parents.

Lorsque la perception des parents est analysée en fonction de leur province ou regroupement de provinces d'origine, peu de différences statistiquement significatives sont observées, comme l'illustre le Tableau 21. La seule différence statistiquement significative concerne le défi 3 (i.e., formation; $p = 0,0338$), auquel les parents des provinces de l'Atlantique ont attribué significativement plus de points que ceux de l'Ontario ($p = 0,0329$), des Prairies ($p = 0,0293$) et du Québec ($p = 0,0024$). Toutefois, quels que soient la province ou le regroupement de provinces, le défi 3 figure systématiquement parmi les plus prioritaires selon les parents. Il en va de même pour le défi 10 (i.e., services spécialisés), qui a été largement priorisé par les parents de toutes les provinces, à l'exception de ceux de la Colombie-Britannique, chez qui ce défi ne figurait pas parmi les plus fortement pondérés. Les parents de cette province ont plutôt priorisé les défis 1 (i.e., coût), 2 (i.e., espace physique et sécurité) et 11 (i.e., exclusion), en plus du défi 3. À noter

finalement que les parents du Québec et des provinces de l'Atlantique ont également priorisé le défi 8 (i.e., matériel spécialisé).

Tableau 21. Points attribués à chaque défi par les parents, selon leur province ou regroupement de provinces d'origine

Défis	Points alloués sur 100 (moyenne ± écart-type)					Valeur p (Kruskal-Wallis)
	Colombie-Britannique (n=9)	Prairies (n=12)	Ontario (n=11)	Québec (n=23)	Provinces de l'Atlantique (n=7)	
1. Augmentation du coût du service de garde associée aux besoins spécifiques de l'enfant	14,1 ± 22,8	6,8 ± 9,8	8,6 ± 8,6	4,3 ± 8,4	1,0 ± 2,7	0,0519
2. Difficulté à trouver un service de garde pouvant répondre aux besoins de l'enfant en termes d'espace physique et de sécurité	16,4 ± 11,6	11,1 ± 14,0	9,6 ± 9,7	9,8 ± 12,8	9,0 ± 7,3	0,4755
3. Difficulté à trouver un service de garde avec du personnel éducateur ayant la formation et le soutien appropriés nécessaires pour prendre soin de l'enfant	22,3 ± 16,4	19,4 ± 13,9	23,6 ± 27,4	14,3 ± 12,4	39,7 ± 17,7	0,0338*
4. Difficulté concernant la flexibilité du service de garde pour s'adapter à l'horaire du parent ou de l'enfant	1,7 ± 2,4	3,4 ± 5,7	6,5 ± 6,6	4,1 ± 6,1	2,1 ± 2,7	0,4360
5. Information inadéquate ou incomplète sur les services offerts par le service de garde	3,1 ± 6,1	1,1 ± 3,0	5,2 ± 8,7	2,6 ± 5,8	0,7 ± 1,9	0,3053
6. Manque de soutien affectif ou d'encouragement de la part du personnel du service de garde	6,8 ± 8,2	4,4 ± 5,4	5,0 ± 5,8	4,0 ± 5,8	3,6 ± 6,3	0,6926
7. Difficulté pour l'enfant de composer avec les attitudes négatives à son égard OU difficulté pour le parent de composer avec les attitudes négatives à l'égard de son enfant	5,6 ± 8,3	13,5 ± 25,2	3,2 ± 3,9	8,8 ± 10,7	4,3 ± 7,9	0,5100
8. Insuffisance ou absence d'aides techniques ou de matériel spécialisé au service de garde	4,7 ± 5,2	10,0 ± 11,0	9,9 ± 8,7	18,0 ± 25,8	13,1 ± 11,1	0,5794

Défis	Points alloués sur 100 (moyenne ± écart-type)					Valeur p (Kruskal-Wallis)
	Colombie-Britannique (n=9)	Prairies (n=12)	Ontario (n=11)	Québec (n=23)	Provinces de l'Atlantique (n=7)	
9. Assistance physique inadéquate ou insuffisante de la part du personnel éducateur	3,1 ± 4,3	3,6 ± 6,1	4,7 ± 5,1	5,7 ± 10,9	5,0 ± 7,6	0,9370
10. Accès inadéquat ou manque d'accès à des services thérapeutiques/spécialisés tels que l'orthophonie, l'ergothérapie ou la physiothérapie ou les services de soutien à l'autisme au sein du service de garde	7,2 ± 9,6	20,7 ± 23,6	13,9 ± 7,6	23,1 ± 19,0	13,6 ± 14,9	0,1100
11. Difficulté pour l'enfant à participer aux activités OU l'enfant est exclu de certaines activités au service de garde	15,0 ± 17,0	6,1 ± 5,3	9,9 ± 11,5	5,4 ± 8,0	7,9 ± 5,7	0,3853

Prairies : Alberta, Saskatchewan et Manitoba. Provinces de l'Atlantique : Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador

Lorsqu'ils ont été invités à partager d'autres défis rencontrés dans le service de garde fréquenté ou ayant été fréquenté par leur enfant, les parents ont soulevé des enjeux faisant écho aux résultats quantitatifs précédemment présentés. Les principales préoccupations exprimées concernaient le domaine « services, systèmes et politiques » de la composante « facteurs environnementaux » de la CIF-EA.

Structure organisationnelle contraignante. Les parents soulignent que la structure organisationnelle actuelle des services de garde repose sur des régulations strictes ainsi que sur des barèmes et des exigences qui ne tiennent pas suffisamment compte des besoins spécifiques des enfants en situation de handicap, du personnel éducateur et des familles. Ils déplorent un manque de flexibilité tant dans l'offre de services que dans les pratiques et procédures internes, ainsi qu'une rigidité des processus d'accès au soutien, souvent assujettis à l'obtention d'un diagnostic formel. De plus, les parents rapportent que les services de garde ne disposent pas des ressources humaines et matérielles nécessaires pour répondre adéquatement aux besoins des enfants en situation de handicap. Certains mentionnent enfin que, faute de moyens perçue, certains services de garde refusent d'accueillir ces enfants.

« Parents are stuck with limited options other than having to quit their job to take care of their child full time. I'm also annoyed about how children tend to be lumped into autism spectrum disorder [ASD]. My son has severe disabilities with huge behavioral issues but doctors don't see him fitting the ASD diagnosis. So huge lack of funding and programs for him. There are many children that fall between the cracks. » (Maman de l'Ontario)

« Most support worker applications are approved for a maximum of 7 hours/day. Meanwhile, most parents work 8-hour shifts plus commute times. This creates large disparities in the child's attendance and the coverage of their support, creating gaps at either drop off or end of day routines, transitions that are often very challenging for my autistic toddler. » (Maman du Nouveau-Brunswick)

« I had 6 total spots reserved for my kids that then went to non-disabled kids but still am told that is not discrimination. IT IS. Should be a violation of human rights based on disability which is already a protected class. » (Maman de la Colombie-Britannique)

« Refus du centre de la petite enfance [CPE] de demander une subvention pour assurer plus d'une heure par jour de services spécialisés (repas adaptés en cuisine, repas supervisés). En somme, les 2 premiers mois d'intégration ont été très exigeants pour les parents. » (Maman du Québec)

Formation insuffisante du personnel éducateur. Les parents ayant participé au sondage ont souligné le manque de formation du personnel éducateur. Selon eux, cette lacune entraîne des conséquences négatives, notamment une capacité réduite à répondre adéquatement aux besoins des enfants en situation de handicap et une certaine réticence à accueillir ces enfants.

« Centre unwilling to accept child due to fear of something going wrong - lack of training or knowledge on the part of staff to be willing to include child » (Maman de la Colombie-Britannique)

« The quality of training for early childhood educators [ECEs] at colleges in our province is dated and simplistic. Many ECES are given temporary certifications while they are waiting for seats in poor quality programs. Early Learning and care pedagogies are considered to be an extension of maternal care and thus not given great importance in a society that is still largely patriarchal. More pedagogical training is needed. » (Maman de Terre-Neuve-et-Labrador)

Manque de ressources humaines et de services spécialisés. Les parents ont mentionné un manque de personnel, un roulement élevé de celui-ci ainsi qu'une insuffisance de ressources spécialisées. Selon eux, ces enjeux compromettent la stabilité et la qualité des services offerts aux enfants en situation de handicap.

« Le centre de la petite enfance [CPE] qu'il fréquentait déjà a demandé de faire évaluer mon enfant en ergothérapie au privé, ce qui a mis en lumière un trouble du traitement sensoriel (hyper et hyposensibilité) ayant un impact sur le comportement. Dans un contexte de pénurie de personnel, il y a eu rotation ++ et instabilité d'où difficultés à avoir du personnel qui remplit les besoins affectifs. » (Maman du Québec)

3.2.2 Perception des personnes travaillant en service de garde

En moyenne, les personnes travaillant en service de garde ont mentionné que la liste de défis proposée dans le cadre du sondage était « assez représentative » ($3,8 \pm 1,0$) de ce qu'elles observaient dans leur milieu de travail. Le Tableau 22 présente le nombre moyen de points sur 100 attribués à chaque défi, sachant que les personnes participantes devaient allouer davantage de points aux défis qu'elles jugeaient les plus prioritaires. La Figure 5 présente quant à elle graphiquement la moyenne des points alloués avec un intervalle de confiance à 95% pour les 11 défis. Le défi 3 (i.e., défi pour le service de garde d'avoir du personnel éducateur ayant la formation et le soutien appropriés nécessaires pour prendre soin de l'enfant) et le défi 10 (i.e., accès inadéquat ou manque d'accès à des services thérapeutiques/spécialisés) ont été identifiés comme étant prioritaires par les personnes travaillant en service de garde. Ces résultats sont issus d'un échantillon composé de 169 personnes travaillant en service de garde, et non de 171, en raison de données manquantes pour deux personnes participantes.

Tableau 22. Points attribués à chaque défi par les personnes travaillant en service de garde

Défis	Points alloués sur 100 (moyenne ± écart-type)
1. Augmentation du coût du service de garde, associée aux besoins spécifiques de l'enfant	9,7 ± 11,7
2. Défi pour le service de garde de répondre aux besoins de l'enfant en termes d'espace physique et de sécurité	10,4 ± 10,4
3. Défi pour le service de garde d'avoir du personnel éducateur ayant la formation et le soutien appropriés nécessaires pour prendre soin de l'enfant (ex. : formation à l'approche inclusive, formation pour l'utilisation des aides techniques et du matériel spécialisé, incluant entre autres cathétérisme, alimentation par sonde gastrique, soins de stomie, aides à la communication, chaises adaptées, aides à la mobilité, etc.)	23,9 ± 16,8

4. Défi pour le service de garde de s'adapter à l'horaire du parent ou de l'enfant	3,7 ± 5,4
5. Défi pour le service de garde de fournir aux parents l'information complète sur les services offerts au sein du service de garde	2,2 ± 3,4
6. Défi pour le service de garde d'offrir à l'enfant le soutien affectif ou l'encouragement adéquat et suffisant	7,7 ± 7,6
7. Défi pour le service de garde à gérer les attitudes négatives à l'égard de l'enfant ayant des besoins particuliers	5,0 ± 6,1
8. Insuffisance ou absence d'aides techniques ou de matériel spécialisé au service de garde (ex. : aides techniques à la communication, matériel éducatif adapté, supports visuels, matériel braille, aides à la mobilité, chaises adaptées)	7,4 ± 6,7
9. Défi pour le service de garde d'offrir à l'enfant une assistance physique adéquate ou suffisante	7,7 ± 5,8
10. Accès inadéquat ou manque d'accès à des services thérapeutiques/spécialisés tels que l'orthophonie, l'ergothérapie ou la physiothérapie ou les services de soutien à l'autisme au sein du service de garde	14,9 ± 12,4
11. Défi d'inclure l'enfant dans toutes les activités au service de garde ou de favoriser sa pleine participation	7,5 ± 7,8

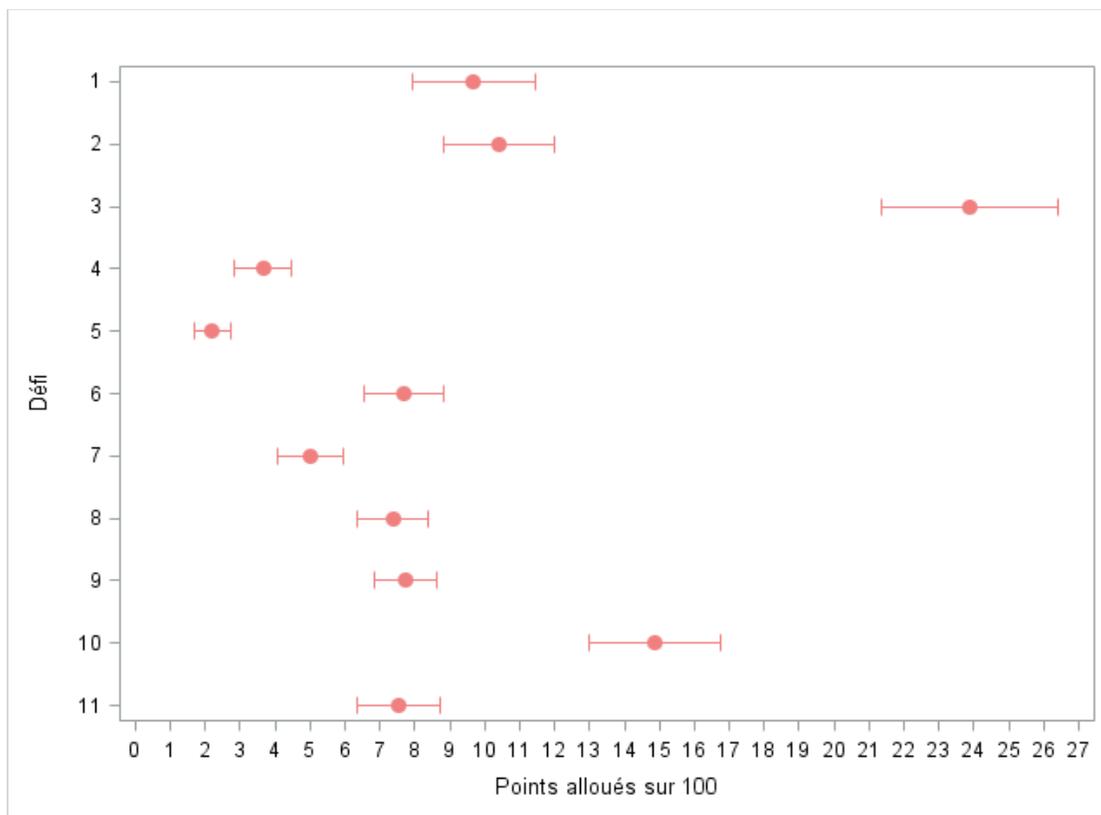


Figure 5. Moyenne des points alloués sur 100 avec un intervalle de confiance à 95% pour les 11 défis dans l'échantillon de personnes travaillant en service de garde.

Lorsque la perception des personnes travaillant en service de garde est analysée en fonction de leur province ou regroupement de provinces d'origine, peu de différences statistiquement significatives sont observées, comme l'illustre le Tableau 23. Une première différence statistiquement significative concerne le défi 8 (i.e., matériel spécialisé; $p = 0,0033$), auquel les personnes répondantes de la Colombie-Britannique et du Québec ont alloué significativement moins de points que celles des provinces de l'Atlantique ($p = 0,0040$ et $p = 0,0057$, respectivement) et des Prairies ($p = 0,0127$ et $p = 0,0177$, respectivement). Une deuxième différence statistiquement significative concerne le défi 9 (i.e., assistance physique; $p = 0,0101$), auquel les personnes répondantes du Québec ont alloué significativement plus de points que celles de la Colombie-Britannique ($p = 0,0053$) et des Prairies ($p = 0,0020$). Toutefois, quels que soient la province ou le regroupement de provinces, les défis 3 (i.e., formation) et 10 (i.e., services spécialisés) figurent systématiquement parmi les plus prioritaires selon les personnes travaillant en service de garde. Les personnes participantes de l'Ontario ont aussi priorisé les défis 1 (i.e., coût) et 2 (i.e., espace physique et sécurité), et celles de la Colombie-Britannique ont également priorisé le défi 11 (i.e., inclusion). Il convient de noter que les deux personnes participantes des Territoires du Nord-Ouest ainsi que celle du Nunavut ont été exclues des analyses statistiques en raison de la taille insuffisante de leur sous-groupe.

Tableau 23. Points attribués à chaque défi par les personnes travaillant en service de garde, selon leur province ou regroupement de provinces d'origine

Défis	Points alloués sur 100 (moyenne ± écart-type)					Valeur p (Kruskal-Wallis)
	Colombie-Britannique (n=25)	Prairies (n=61)	Ontario (n=13)	Québec (n=53)	Provinces de l'Atlantique (n=14)	
1. Augmentation du coût du service de garde, associée aux besoins spécifiques de l'enfant	6,3 ± 9,1	10,8 ± 11,7	13,2 ± 13,7	9,4 ± 12,9	7,9 ± 8,3	0,2686
2. Défi pour le service de garde de répondre aux besoins de l'enfant en termes d'espace physique et de sécurité	9,0 ± 10,4	11,5 ± 12,5	13,5 ± 11,8	9,0 ± 8,2	11,8 ± 6,7	0,2756
3. Défi pour le service de garde d'avoir du personnel éducateur ayant la formation et le soutien appropriés nécessaires pour prendre soin de l'enfant	31,2 ± 25,7	22,8 ± 15,4	19,3 ± 14,4	25,0 ± 14,7	16,8 ± 7,2	0,2682
4. Défi pour le service de garde de s'adapter à l'horaire du parent ou de l'enfant	4,2 ± 6,9	2,9 ± 3,7	3,0 ± 3,3	4,7 ± 6,9	3,3 ± 4,3	0,9346
5. Défi pour le service de garde de fournir aux parents l'information complète sur les services offerts au sein du service de garde	2,0 ± 3,2	2,8 ± 3,7	2,2 ± 3,0	1,7 ± 3,0	2,2 ± 4,2	0,7268
6. Défi pour le service de garde d'offrir à l'enfant le soutien affectif ou l'encouragement adéquat et suffisant	7,5 ± 8,3	8,0 ± 7,8	7,5 ± 7,9	7,1 ± 6,9	8,0 ± 8,6	0,9896
7. Défi pour le service de garde à gérer les attitudes négatives à l'égard de l'enfant ayant des besoins particuliers	7,1 ± 9,5	4,4 ± 5,3	4,1 ± 3,9	4,5 ± 5,1	7,6 ± 6,9	0,4171
8. Insuffisance ou absence d'aides techniques ou de matériel spécialisé au service de garde	4,5 ± 5,5	8,6 ± 6,7	7,8 ± 5,7	6,1 ± 6,7	11,8 ± 8,0	0,0033*

Défis	Points alloués sur 100 (moyenne ± écart-type)					
	Colombie-Britannique (n=25)	Prairies (n=61)	Ontario (n=13)	Québec (n=53)	Provinces de l'Atlantique (n=14)	Valeur p (Kruskal-Wallis)
9. Défi pour le service de garde d'offrir à l'enfant une assistance physique adéquate ou suffisante	5,9 ± 5,3	6,6 ± 5,1	8,9 ± 6,2	10,1 ± 6,1	6,8 ± 6,4	0,0101*
10. Accès inadéquat ou manque d'accès à des services thérapeutiques/spécialisés tels que l'orthophonie, l'ergothérapie ou la physiothérapie ou les services de soutien à l'autisme au sein du service de garde	11,5 ± 12,1	14,4 ± 13,3	13,6 ± 11,7	16,5 ± 12,0	13,2 ± 7,5	0,2549
11. Défi d'inclure l'enfant dans toutes les activités au service de garde ou de favoriser sa pleine participation	11,0 ± 10,4	7,2 ± 7,0	7,0 ± 6,9	5,9 ± 5,0	10,5 ± 12,7	0,3036

Prairies : Alberta, Saskatchewan et Manitoba. Provinces de l'Atlantique : Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador

Lorsque questionnées sur d'autres défis rencontrés ou d'autres préoccupations à partager à l'équipe de recherche, les personnes travaillant en services de garde ont mis en lumière des informations complémentaires aux résultats présentés précédemment. En effet, les principales idées formulées étaient associées au domaine « services, systèmes et politiques » de la CIF-EA.

Ressources humaines insuffisantes. Les personnes travaillant en service de garde ont relevé la pénurie de personnes éducatrices qualifiées, ainsi que la difficulté d'accéder à des professionnelles et professionnels spécialisés (ex. : orthophoniste, ergothérapeute). Elles ont également soulevé la problématique des ratios enfants/personnel éducateur, jugés inadéquats pour répondre aux besoins des enfants en situation de handicap.

« More staffing or smaller ratios would help ensure all children receive the time, support and attention they need from their educational care providers. » (Gestionnaire de l'Ontario)

Financement insuffisant. Les personnes participantes ont souligné que des ressources financières insuffisantes compromettaient à la fois l'accès aux services ainsi que la présence de ressources humaines et matérielles adéquates. Elles ont également mentionné que les délais parfois très longs pour l'obtention des financements entraînaient des répercussions directes sur la qualité et la continuité des services offerts aux enfants en situation de handicap.

« The main one is always funding for enhanced ratios. Children with disabilities need one on one care or extremely low ratios to be successful in a childcare environment. In addition, there is limited funding to train staff and a very small number of trained staff to care for these children. » (Gestionnaire de l'Alberta)

« Funding is our primary barrier. We do not believe in an increased fee for children with complex needs. That defeats the intention of inclusive, affordable, accessible, quality and local early learning and child care [ELCC] opportunities. That being said we do not have enough budget or revenue to support increasing our early childhood educators team sizes to support additional children with complex needs. At this point we are managing at a

revenue deficit to provide our age groups with additional support staff when needed because we believe in making sure all children have access to our ELCC program. »
(Gestionnaire de l'Alberta)

Structure organisationnelle contraignante. La structure organisationnelle des services de garde soulève plusieurs enjeux. L'offre de places demeure souvent insuffisante, ce qui engendre des délais d'attente prolongés pour accéder à un milieu de garde. Les politiques en vigueur sont perçues comme rigides et peu adaptatives, contribuant ainsi à des disparités régionales ainsi qu'à des écarts entre les différents types de services de garde. L'accès aux services pour les enfants sans diagnostic, mais présentant des besoins particuliers, peut s'en trouver compromis. Les personnes travaillant en service de garde ont notamment rapporté des problèmes de coordination avec les ressources externes, de même que des délais importants dans l'obtention d'un diagnostic et la mise en place des interventions ou ressources nécessaires, ce qui complexifie la réponse aux besoins de ces enfants en temps opportun.

« The waitlists to provide support for children with extra needs are so long that our province has had to prioritize children who will be entering Kindergarten in the next school year - this is contrary to ideals of early intervention and inclusion. » (Gestionnaire de la Colombie-Britannique)

« The amount of paperwork and time that needs to be put in to ask for help. It is like begging to help children that they want us to serve » (Gestionnaire de l'Ontario)

« When a child needing additional support is entering the school system, these supports are automatically provided (educational assistants support in class, as well as OT, PT, SLP, psychologist, etc.) whereas in day care we have to fight for everything and are often left to our already minimal devices » (Gestionnaire du Manitoba)

« Des initiatives voient le jour, mais le principal enjeu est en lien avec l'accès à des services de garde de qualité » (Gestionnaire du Québec)

Formation insuffisante du personnel éducateur. Selon les personnes travaillant en service de garde, le manque de formation du personnel éducateur notamment en matière d'inclusion, de handicap et de troubles du comportement, limite la capacité à intervenir de façon adaptée auprès des enfants en situation de handicap. De façon similaire, certaines formations menant à la profession sont jugées trop courtes et peu approfondies. Cette situation contribue directement à la pénurie de personnel qualifié dans les services de garde, compromettant ainsi la qualité des services offerts.

« Basic early childhood educator [ECE] staff having zero skills to support children with behaviours - not being able to handle typical tantrum, having high expectations on children, seems like many ECE are passing school without the skills needed. Many ECE don't play with children » (Ressource pivot de la Colombie-Britannique)

« In Manitoba, the people hired as inclusion workers for children with (often complex) physical, cognitive, or behavioural challenges are inexperienced in childcare, let alone children who require a lot of experience. This sets up the educator to fail, and adds stress to the environment » (Gestionnaire et éducatrice du Manitoba)

« Les éducatrices sont de moins en moins formées, ce qui cause une problématique lorsqu'elles doivent accueillir des enfants à besoins particuliers puisqu'elles n'ont habituellement jamais été en contact avec des enfants à besoins particuliers. Les interventions sont donc souvent mal choisies pour aider ces enfants. » (Ressource pivot du Québec)

Pauvres conditions de travail. Les conditions de travail du personnel éducateur dans les services de garde représentent un enjeu important. Les personnes participantes ont rapporté une rémunération insuffisante ainsi qu'un nombre d'heures de travail limité, ce qui nuit à la stabilité de l'emploi et à la rétention du personnel. Ces conditions peuvent également affecter la qualité et la continuité des interventions réalisées auprès des enfants.

« Harder to find people to work with the children as the pay is not compatible. »
(Gestionnaire de l'Ontario)

« The rate of burn out is HIGH in this field, too many amazing early childhood educators are leaving because of the poor compensation and working conditions. » (Gestionnaire et éducatrice de la Colombie-Britannique)

« Avoir des personnes formées est un enjeu majeur car les éducatrices spécialisées sont portées à travailler dans le réseau public car il y a 8-9 \$ de l'heure de différence. On aime bien notre job toutefois avec la société, le salaire joue beaucoup. » (Éducatrice spécialisée du Québec)

3.2.3 Comparaison entre la perception des parents et celle des personnes travaillant en service de garde

Lorsque la perception des parents associée aux principaux défis rencontrés a été comparée à celle des personnes travaillant en services de garde, trois différences statistiquement significatives ont pu être relevées (Tableau 24). Plus spécifiquement, les personnes travaillant en service de garde ont alloué significativement plus de points que les parents au défi 1 (i.e., coût; $p = 0,0052$), au défi 6 (i.e., soutien affectif; $p = 0,0026$) ainsi qu'au défi 9 (i.e., assistance physique; $p < 0,0001$).

Tableau 24. Comparaison des perceptions des parents et des personnes travaillant en service de garde concernant les principaux défis rencontrés

Défis	Valeur p (Wilcoxon)
1. Augmentation du coût du service de garde associée aux besoins spécifiques de l'enfant	0,0052*
2. Difficulté à trouver un service de garde pouvant répondre aux besoins de l'enfant en termes d'espace physique et de sécurité / Défi pour le service de garde de répondre aux besoins de l'enfant en termes d'espace physique et de sécurité	0,6219
3. Difficulté à trouver un service de garde avec du personnel éducateur ayant la formation et le soutien appropriés nécessaires pour prendre soin de l'enfant / Défi pour le service de garde d'avoir du personnel éducateur ayant la formation et le soutien appropriés nécessaires pour prendre soin de l'enfant	0,1358

4.	Difficulté concernant la flexibilité du service de garde pour s'adapter à l'horaire du parent ou de l'enfant / Défi pour le service de garde de s'adapter à l'horaire du parent ou de l'enfant	0,9962
5.	Information inadéquate ou incomplète sur les services offerts par le service de garde / Défi pour le service de garde de fournir aux parents l'information complète sur les services offerts au sein du service de garde	0,2971
6.	Manque de soutien affectif ou d'encouragement de la part du personnel du service de garde / Défi pour le service de garde d'offrir à l'enfant le soutien affectif ou l'encouragement adéquat et suffisant	0,0026*
7.	Difficulté pour l'enfant de composer avec les attitudes négatives à son égard OU difficulté pour le parent de composer avec les attitudes négatives à l'égard de son enfant / Défi pour le service de garde à gérer les attitudes négatives à l'égard de l'enfant ayant des besoins particuliers	0,6217
8.	Insuffisance ou absence d'aides techniques ou de matériel spécialisé au service de garde	0,2521
9.	Assistance physique inadéquate ou insuffisante de la part du personnel éducateur / Défi pour le service de garde d'offrir à l'enfant une assistance physique adéquate ou suffisante	< 0,0001*
10.	Accès inadéquat ou manque d'accès à des services thérapeutiques/spécialisés	0,5279
11.	Difficulté pour l'enfant à participer aux activités OU l'enfant est exclu de certaines activités au service de garde / Défi d'inclure l'enfant dans toutes les activités au service de garde ou de favoriser sa pleine participation	0,5188

3.3 Solutions à prioriser

3.3.1 Perception des parents

En moyenne, les parents ont mentionné que la liste de solutions proposée dans le cadre du sondage était « assez significative » pour eux ($3,7 \pm 1,0$). Le Tableau 25 présente le nombre moyen de points sur 100 attribués à chaque solution, sachant que les parents devaient allouer davantage de points aux solutions qu'ils considéraient comme prioritaires à mettre en place. La Figure 6 présente quant à elle graphiquement la moyenne des points alloués avec un intervalle de confiance à 95 % pour les 11 solutions. La solution 6 (i.e., optimiser/favoriser le soutien offert par des intervenants du réseau de la santé), la solution 8 (i.e., rehausser la formation initiale des personnes éducatrices et encourager la formation continue pour renforcer leurs capacités) et la solution 5 (i.e., favoriser l'accès à des programmes de financement, et simplifier les démarches pour les familles et les services de garde) ont été identifiées comme étant prioritaires par les parents.

Tableau 25. Points attribués à chaque solution par les parents

Solutions	Points alloués sur 100 (moyenne ± écart-type)
1. Apporter des modifications physiques au bâtiment, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, pour optimiser l'accessibilité et la sécurité de l'environnement (ex. : rampe d'accès, largeur des portes, cour extérieure accessible, salle de toilette accessible)	4,9 ± 5,0
2. Apporter des modifications à l'environnement physique pour répondre aux besoins sensoriels de l'enfant (ex. : luminosité, acoustique, création d'un espace séparé et calme dans le local, salle sensorielle)	7,4 ± 7,5
3. Avoir accès à des aides techniques et à du matériel spécialisé (ex. : aides techniques à la communication, matériel éducatif adapté, supports visuels, matériel braille, aides à la mobilité, chaises adaptées)	7,6 ± 7,6
4. Élaborer une politique d'inclusion dans le service de garde	10,8 ± 17,4
5. Favoriser l'accès à des programmes de financement, et simplifier les démarches pour les familles et les services de garde	14,1 ± 18,2
6. Optimiser/favoriser le soutien offert par des intervenants du réseau de la santé (ex. : ergothérapeute, orthophoniste, physiothérapeute, éducatrice spécialisée, psychoéducateur)	15,4 ± 15,6
7. Sensibiliser les autres enfants qui fréquentent le service de garde à la réalité des enfants ayant des besoins particuliers et les former/encourager à aider ces derniers	5,0 ± 5,4
8. Rehausser la formation initiale des personnes éducatrices et encourager la formation continue pour renforcer leurs capacités	14,4 ± 12,3
9. Sensibiliser les gestionnaires et le personnel éducateur à la situation des enfants ayant des besoins particuliers	8,4 ± 7,4
10. Favoriser la collaboration avec les parents (les informer et les impliquer)	5,8 ± 5,1
11. Favoriser la collaboration avec les partenaires de la communauté (ex. : centres locaux de services communautaires (CLSC, au Québec), centres de réadaptation, organismes communautaires)	6,2 ± 6,7

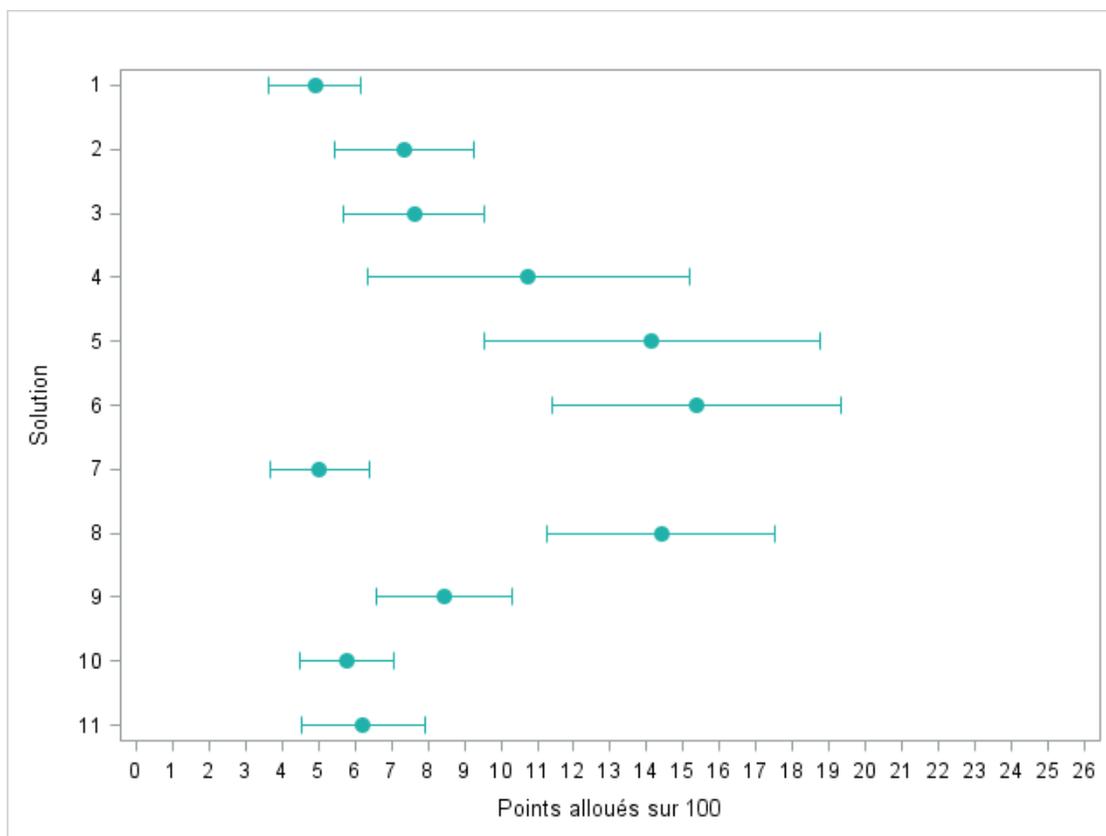


Figure 6. Moyenne des points alloués sur 100 avec un intervalle de confiance à 95% pour les 11 solutions dans l'échantillon de parents.

Lorsque la perception des parents est analysée en fonction de leur province ou regroupement de provinces d'origine, peu de différences significatives sont observées, comme l'illustre le Tableau 26. La seule différence statistiquement significative concerne la solution 5 (i.e. financement, $p = 0,0399$), à laquelle les parents du Québec ont alloué significativement plus de points que ceux des provinces de l'Atlantique ($p = 0,03$), de l'Ontario ($p = 0,027$) et des Prairies ($p = 0,0195$).

Globalement, il est possible de constater que les solutions 6 (i.e., soutien spécialisé) et 8 (i.e., formation) sont jugées prioritaires par une majorité de provinces/regroupements de provinces. À noter que les parents de la Colombie-Britannique et des provinces de l'Atlantique ont pour leur part également priorisé la solution 4 (i.e., politique d'inclusion).

Enfin, le Tableau 27 montre combien de parents ont identifié chaque solution comme étant la plus appropriée pour répondre à chacun des défis.

Tableau 26. Points attribués à chaque solution par les parents, selon leur province ou regroupement de provinces d'origine

Solutions	Points alloués sur 100 (moyenne ± écart-type)					Valeur p (Kruskal-Wallis)
	Colombie-Britannique (n=9)	Prairies (n=12)	Ontario (n=11)	Québec (n=23)	Provinces de l'Atlantique (n=7)	
1. Apporter des modifications physiques au bâtiment, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, pour optimiser l'accessibilité et la sécurité de l'environnement	4,1 ± 3,8	5,9 ± 4,4	7,1 ± 5,3	3,4 ± 4,6	5,7 ± 7,3	0,2263
2. Apporter des modifications à l'environnement physique pour répondre aux besoins sensoriels de l'enfant	4,2 ± 4,4	8,3 ± 7,1	10,6 ± 8,2	6,0 ± 7,5	9,3 ± 9,3	0,3925
3. Avoir accès à des aides techniques et à du matériel spécialisé	6,7 ± 4,2	6,4 ± 8,1	9,4 ± 7,8	7,9 ± 8,2	7,1 ± 9,1	0,8101
4. Élaborer une politique d'inclusion dans le service de garde	18,7 ± 25,6	9,2 ± 14,4	8,5 ± 4,2	5,6 ± 7,4	23,6 ± 34,4	0,0519
5. Favoriser l'accès à des programmes de financement, et simplifier les démarches pour les familles et les services de garde	9,5 ± 11,3	10,0 ± 10,2	9,2 ± 5,6	22,4 ± 26,0	7,9 ± 6,4	0,0399*
6. Optimiser/favoriser le soutien offert par des intervenants du réseau de la santé	8,9 ± 7,3	21,0 ± 25,4	16,1 ± 10,5	16,1 ± 13,9	10,7 ± 13,7	0,2103
7. Sensibiliser les autres enfants qui fréquentent le service de garde à la réalité des enfants ayant des besoins particuliers et les former/encourager à aider ces derniers	3,5 ± 4,2	6,8 ± 5,6	6,2 ± 3,3	4,0 ± 4,0	5,7 ± 11,0	0,2367
8. Rehausser la formation initiale des personnes éducatrices et encourager la formation continue pour renforcer leurs capacités	19,8 ± 16,6	14,9 ± 9,4	14,7 ± 9,6	10,6 ± 7,9	18,6 ± 22,5	0,5945

Solutions	Points alloués sur 100 (moyenne ± écart-type)					
	Colombie-Britannique (n=9)	Prairies (n=12)	Ontario (n=11)	Québec (n=23)	Provinces de l'Atlantique (n=7)	Valeur p (Kruskal-Wallis)
9. Sensibiliser les gestionnaires et le personnel éducateur à la situation des enfants ayant des besoins particuliers	8,3 ± 6,6	7,5 ± 4,2	7,3 ± 6,1	10,4 ± 9,7	5,7 ± 5,4	0,8282
10. Favoriser la collaboration avec les parents (les informer et les impliquer)	7,4 ± 6,5	5,5 ± 4,2	6,7 ± 4,6	5,5 ± 5,7	3,6 ± 3,8	0,5707
11. Favoriser la collaboration avec les partenaires de la communauté	8,9 ± 8,9	4,6 ± 5,4	4,3 ± 4,7	8,2 ± 7,2	2,1 ± 2,7	0,1103

Prairies : Alberta, Saskatchewan et Manitoba. Provinces de l'Atlantique : Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador

Tableau 27. Solutions en réponse à chaque défi selon la perception des parents

	Nombre de parents (%)										
	Solution 1	Solution 2	Solution 3	Solution 4	Solution 5	Solution 6	Solution 7	Solution 8	Solution 9	Solution 10	Solution 11
Défi 1	1 (1,6)	-	1 (1,6)	3 (4,8)	47 (75,8)	1 (1,6)	-	-	2 (3,2)	2 (3,2)	5 (8,1)
Défi 2	23 (37,1)	8 (12,9)	3 (4,8)	10 (16,1)	6 (9,7)	-	1 (1,6)	1 (1,6)	5 (8,1)	-	5 (8,1)
Défi 3	3 (4,8)	-	1 (1,6)	5 (8,1)	3 (4,8)	9 (14,5)	-	38 (61,3)	1 (1,6)	-	2 (3,2)
Défi 4	1 (1,6)	1 (1,6)	-	7 (11,3)	8 (12,9)	1 (1,6)	2 (3,2)	3 (4,8)	14 (22,6)	18 (29,0)	7 (11,3)
Défi 5	2 (3,2)	-	2 (3,2)	18 (29,0)	3 (4,8)	4 (6,5)	1 (1,6)	6 (9,7)	8 (12,9)	14 (22,6)	4 (6,5)
Défi 6	1 (1,6)	-	-	7 (11,3)	1 (1,6)	1 (1,6)	-	20 (32,3)	23 (37,1)	4 (6,5)	5 (8,1)
Défi 7	1 (1,6)	3 (4,8)	2 (3,2)	10 (16,1)	-	2 (3,2)	22 (35,5)	7 (11,3)	10 (16,1)	5 (8,1)	-
Défi 8	4 (6,5)	4 (6,5)	43 (69,4)	2 (3,2)	1 (1,6)	2 (3,2)	-	1 (1,6)	2 (3,2)	1 (1,6)	2 (3,2)
Défi 9	9 (14,5)	11 (17,7)	3 (4,8)	3 (4,8)	3 (4,8)	6 (9,7)	-	16 (25,8)	7 (11,3)	-	4 (6,5)
Défi 10	1 (1,6)	1 (1,6)	3 (4,8)	5 (8,1)	-	40 (64,5)	1 (1,6)	1 (1,6)	1 (1,6)	1 (1,6)	8 (12,9)
Défi 11	6 (9,7)	4 (6,5)	5 (8,1)	20 (32,3)	2 (3,2)	4 (6,5)	9 (14,5)	5 (8,1)	5 (8,1)	-	2 (3,2)

Défi 1. Augmentation du coût du service de garde associée aux besoins spécifiques de l'enfant	Solution 1. Apporter des modifications physiques au bâtiment, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, pour optimiser l'accessibilité et la sécurité de l'environnement
Défi 2. Difficulté à trouver un service de garde pouvant répondre aux besoins de l'enfant en termes d'espace physique et de sécurité	Solution 2. Apporter des modifications à l'environnement physique pour répondre aux besoins sensoriels de l'enfant
Défi 3. Difficulté à trouver un service de garde avec du personnel éducateur ayant la formation et le soutien appropriés nécessaires pour prendre soin de l'enfant	Solution 3. Avoir accès à des aides techniques et à du matériel spécialisé
Défi 4. Difficulté concernant la flexibilité du service de garde pour s'adapter à l'horaire du parent ou de l'enfant	Solution 4. Élaborer une politique d'inclusion dans le service de garde
Défi 5. Information inadéquate ou incomplète sur les services offerts par le service de garde	Solution 5. Favoriser l'accès à des programmes de financement, et simplifier les démarches pour les familles et les services de garde
Défi 6. Manque de soutien affectif ou d'encouragement de la part du personnel du service de garde	Solution 6. Optimiser/favoriser le soutien offert par des intervenants du réseau de la santé
Défi 7. Difficulté pour l'enfant de composer avec les attitudes négatives à son égard OU difficulté pour le parent de composer avec les attitudes négatives à l'égard de son enfant	Solution 7. Sensibiliser les autres enfants qui fréquentent le service de garde à la réalité des enfants ayant des besoins particuliers et les former/encourager à aider ces derniers
Défi 8. Insuffisance ou absence d'aides techniques ou de matériel spécialisé au service de garde	Solution 8. Rehausser la formation initiale des personnes éducatrices et encourager la formation continue pour renforcer leurs capacités
Défi 9. Assistance physique inadéquate ou insuffisante de la part du personnel éducateur	Solution 9. Sensibiliser les gestionnaires et le personnel éducateur à la situation des enfants ayant des besoins particuliers
Défi 10. Accès inadéquat ou manque d'accès à des services thérapeutiques/spécialisés	Solution 10. Favoriser la collaboration avec les parents
Défi 11. Difficulté pour l'enfant à participer aux activités OU l'enfant est exclu de certaines activités au service de garde	Solution 11. Favoriser la collaboration avec les partenaires de la communauté

Les solutions proposées par les parents en réponses ouvertes concernaient essentiellement la structure organisationnelle des services de garde et la formation du personnel, deux éléments associés au domaine « services, systèmes et politiques » de la CIF-EA.

Adapter la structure organisationnelle pour soutenir l'accessibilité des services de garde. Les parents recommandent l'adoption de politiques ou de cadres réglementaires empêchant les services de garde de refuser un enfant en raison de son diagnostic ou de ses besoins particuliers. Par ailleurs, ils soulignent l'importance de réduire les délais d'accès aux services, souvent exacerbés par la lourdeur bureaucratique. Ils invitent aussi à une plus grande flexibilité dans les pratiques, en évitant notamment de s'appuyer massivement sur l'obtention d'un diagnostic formel pour la mise en place des mesures de soutien.

« Streamline services across the provinces instead of regional based decisions. » (Maman de l'Ontario)

« Inclusion policies that don't allow children to be told no to a daycare setting due to diagnosis. » (Maman de la Colombie-Britannique)

Bonifier la formation du personnel du service de garde. Les parents ont souligné l'importance d'améliorer tant la formation initiale que la formation continue du personnel éducateur, mais aussi des gestionnaires en service de garde, en portant une attention particulière à l'approche inclusive. Ils ont également exprimé le souhait d'une plus grande uniformisation des formations offertes afin d'assurer une cohérence et une qualité accrues dans l'ensemble du réseau.

« The variability in skills and knowledge of staff working in an inclusive daycare can be large. It would be helpful to have a certification or accreditation other than ABA [Applied Behavioural Analysis] therapists to set a standard for inclusive care. » (Maman du Nouveau-Brunswick)

« Early childhood educators have little to no training. There are many with temporary certifications. This has to be addressed before anything else can be done. » (Maman de Terre-Neuve-et-Labrador)

« Have managers/owners have inclusivity training. » (Maman de l'Ontario)

3.3.2 Perception des personnes travaillant en services de garde

En moyenne, les personnes travaillant en services de garde ont estimé que la liste de solutions proposée était « assez significative » pour elles ($3,7 \pm 0,9$). Le Tableau 28 présente le nombre moyen de points sur 100 attribués à chaque solution, sachant que les personnes participantes devaient allouer davantage de points aux solutions qu'ils considéraient comme prioritaires à mettre en place. La Figure 7 présente quant à elle graphiquement la moyenne des points alloués avec un intervalle de confiance à 95 % pour les 11 solutions. La solution 5 (i.e., favoriser l'accès à des programmes de financement, et simplifier les démarches pour les familles et les services de garde), la solution 8 (i.e., rehausser la formation initiale des personnes éducatrices et encourager la formation continue pour renforcer leurs capacités) et la solution 6 (i.e., optimiser/favoriser le soutien offert par des intervenants du réseau de la santé) ont été identifiées comme étant prioritaires par les personnes travaillant en service de garde. Ces résultats sont issus d'un échantillon composé de 170 personnes travaillant en service de garde, et non de 171, en raison de données manquantes pour une personne participante.

Tableau 28. Points attribués à chaque solution par les personnes travaillant en service de garde

Solutions	Points alloués sur 100 (moyenne \pm écart-type)
1. Apporter des modifications physiques au bâtiment, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, pour optimiser l'accessibilité et la sécurité de l'environnement (ex. : rampe d'accès, largeur des portes, cour extérieure accessible, salle de toilette accessible)	$7,5 \pm 7,7$
2. Apporter des modifications à l'environnement physique pour répondre aux besoins sensoriels de l'enfant (ex. : luminosité, acoustique, création d'un espace séparé et calme dans le local, salle sensorielle)	$9,3 \pm 7,3$
3. Avoir accès à des aides techniques et à du matériel spécialisé (ex. : aides techniques à la communication, matériel éducatif adapté, supports visuels, matériel braille, aides à la mobilité, chaises adaptées)	$8,0 \pm 6,4$

4. Élaborer une politique d'inclusion dans le service de garde	5,6 ± 5,8
5. Favoriser l'accès à des programmes de financement, et simplifier les démarches pour les familles et les services de garde	16,4 ± 17,4
6. Optimiser/favoriser le soutien offert par des intervenants du réseau de la santé (ex. : ergothérapeute, orthophoniste, physiothérapeute, éducatrice spécialisée, psychoéducateur)	12,6 ± 8,9
7. Sensibiliser les autres enfants qui fréquentent le service de garde à la réalité des enfants ayant des besoins particuliers et les former/encourager à aider ces derniers	4,6 ± 4,3
8. Rehausser la formation initiale des personnes éducatrices et encourager la formation continue pour renforcer leurs capacités	16,2 ± 15,8
9. Sensibiliser les gestionnaires et le personnel éducateur à la situation des enfants ayant des besoins particuliers	6,1 ± 5,6
10. Favoriser la collaboration avec les parents (les informer et les impliquer)	6,7 ± 4,9
11. Favoriser la collaboration avec les partenaires de la communauté (ex. : centres locaux de services communautaires (CLSC, au Québec), centres de réadaptation, organismes communautaires)	7,1 ± 6,4

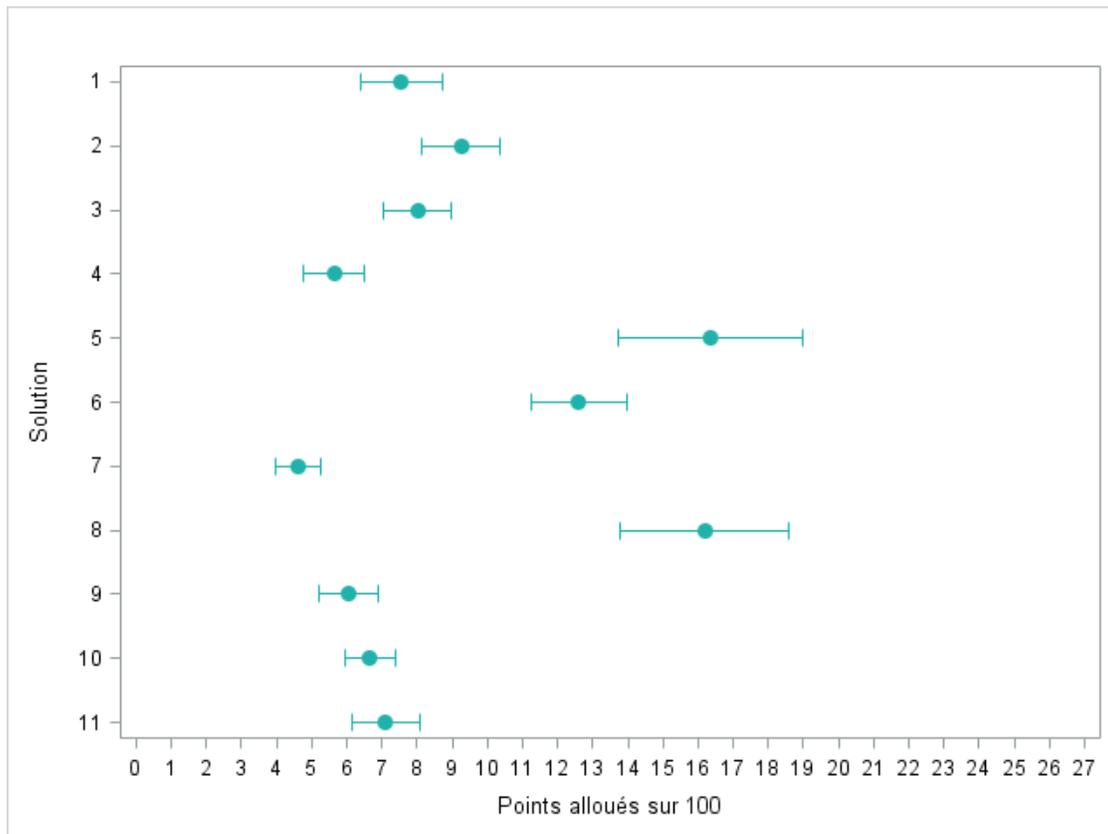


Figure 7. Moyenne des points alloués sur 100 avec un intervalle de confiance à 95% pour les 11 solutions dans l'échantillon de personnes travaillant en service de garde.

Lorsque la perception des personnes travaillant en service de garde est analysée en fonction de leur province ou regroupement de provinces d'origine, plusieurs différences statistiquement significatives sont observées, comme l'illustre le Tableau 29 :

- Solution 1 (i.e., modifications physiques pour optimiser l'accessibilité et la sécurité; $p = 0,012$) : Les personnes répondantes des Prairies ont alloué significativement plus de points à la solution 1 que celles de la Colombie-Britannique ($p = 0,0053$) et du Québec ($p = 0,0034$).
- Solution 2 (i.e., modifications physiques pour répondre aux besoins sensoriels; $p = 0,0218$) : Les personnes répondantes de la Colombie-Britannique ont alloué significativement moins de points à la solution 2 que celles des provinces de l'Atlantique ($p = 0,0037$) et des Prairies ($p = 0,0058$). Cette solution a d'ailleurs été identifiée comme la plus prioritaire par les personnes répondantes des provinces de l'Atlantique.
- Solution 3 (i.e., matériel spécialisé; $p = 0,0208$) : Les personnes répondantes de la Colombie-Britannique ont alloué significativement moins de points à la solution 3 que celles des provinces de l'Atlantique ($p = 0,0082$), des Prairies ($p = 0,0024$) et du Québec ($p = 0,0126$).
- Solution 6 (i.e., soutien spécialisé; $p = 0,0008$) : Les personnes répondantes du Québec ont alloué significativement plus de points à la solution 6 que celles de la Colombie-Britannique ($p = 0,0356$), des provinces de l'Atlantique ($p = 0,0379$), de l'Ontario ($p = 0,0004$) et des Prairies ($p = 0,0010$). De plus, les personnes répondantes de l'Ontario ont alloué significativement moins de points à cette solution que celles des Prairies ($p = 0,0494$).
- Solution 7 (i.e., sensibiliser les autres enfants; $p = 0,0413$) : Les personnes répondantes des Prairies ont alloué significativement plus de points à la solution 7 que celles de l'Ontario ($p = 0,0093$) et du Québec ($p = 0,0411$).
- Solution 11 (i.e., collaboration avec les partenaires de la communauté; $p = 0,0002$) : Les personnes répondantes du Québec ont alloué significativement plus de points à la solution 11 que celles de la Colombie-Britannique ($p = 0,0036$), des provinces de l'Atlantique ($p = 0,0021$), de l'Ontario ($p = 0,0017$) et des Prairies ($p = 0,0002$).

Globalement, il est toutefois possible de constater que les solutions 5 (i.e., financement), 6 (i.e., soutien spécialisé) et 8 (i.e., formation) sont jugées prioritaires par une majorité de provinces/regroupements de provinces.

Enfin, le Tableau 30 montre combien de personnes travaillant en service de garde ont identifié chaque solution comme étant la plus appropriée pour répondre à chacun des défis.

Tableau 29. Points attribués à chaque solution par les personnes travaillant en service de garde, selon leur province ou regroupement de provinces d'origine

Solutions	Points alloués sur 100 (moyenne ± écart-type)					Valeur p (Kruskal-Wallis)
	Colombie-Britannique (n=25)	Prairies (n=61)	Ontario (n=13)	Québec (n=53)	Provinces de l'Atlantique (n=14)	
1. Apporter des modifications physiques au bâtiment, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, pour optimiser l'accessibilité et la sécurité de l'environnement	5,2 ± 6,8	9,1 ± 7,9	11,1 ± 13,7	5,5 ± 5,1	9,2 ± 8,1	0,0102*
2. Apporter des modifications à l'environnement physique pour répondre aux besoins sensoriels de l'enfant	6,0 ± 5,9	9,7 ± 5,9	9,5 ± 7,6	8,7 ± 6,9	15,0 ± 12,8	0,0218*
3. Avoir accès à des aides techniques et à du matériel spécialisé	4,8 ± 5,3	8,9 ± 7,2	8,2 ± 5,5	8,0 ± 5,6	10,2 ± 7,1	0,0208*
4. Élaborer une politique d'inclusion dans le service de garde	4,5 ± 6,0	6,0 ± 5,3	3,0 ± 3,7	5,4 ± 5,3	8,5 ± 7,2	0,0618
5. Favoriser l'accès à des programmes de financement, et simplifier les démarches pour les familles et les services de garde	13,7 ± 14,3	15,6 ± 15,7	31,6 ± 33,6	16,0 ± 14,8	12,4 ± 13,3	0,2424
6. Optimiser/favoriser le soutien offert par des intervenants du réseau de la santé	11,7 ± 11,5	11,5 ± 8,4	7,0 ± 6,2	15,7 ± 8,0	11,3 ± 8,1	0,0008*
7. Sensibiliser les autres enfants qui fréquentent le service de garde à la réalité des enfants ayant des besoins particuliers et les former/encourager à aider ces derniers	4,2 ± 4,7	5,8 ± 4,5	2,2 ± 2,9	4,0 ± 3,8	5,2 ± 4,1	0,0413*

Solutions	Points alloués sur 100 (moyenne ± écart-type)					Valeur p (Kruskal-Wallis)
	Colombie-Britannique (n=25)	Prairies (n=61)	Ontario (n=13)	Québec (n=53)	Provinces de l'Atlantique (n=14)	
8. Rehausser la formation initiale des personnes éducatrices et encourager la formation continue pour renforcer leurs capacités	29,4 ± 30,9	15,3 ± 9,9	13,3 ± 10,5	12,9 ± 10,4	11,8 ± 7,1	0,1125
9. Sensibiliser les gestionnaires et le personnel éducateur à la situation des enfants ayant des besoins particuliers	7,9 ± 8,7	5,9 ± 5,2	2,8 ± 3,5	6,3 ± 4,7	5,9 ± 4,4	0,1755
10. Favoriser la collaboration avec les parents (les informer et les impliquer)	7,1 ± 6,2	6,4 ± 4,1	7,1 ± 7,4	7,1 ± 4,6	5,7 ± 4,6	0,8702
11. Favoriser la collaboration avec les partenaires de la communauté	5,5 ± 5,6	5,9 ± 4,8	4,2 ± 3,8	10,5 ± 8,0	4,8 ± 3,3	0,0002*

Prairies : Alberta, Saskatchewan et Manitoba. Provinces de l'Atlantique : Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador

Tableau 30. Solutions en réponse à chaque défi selon la perception des personnes travaillant en service de garde

	Nombre de personnes travaillant en service de garde (%)										
	Solution 1	Solution 2	Solution 3	Solution 4	Solution 5	Solution 6	Solution 7	Solution 8	Solution 9	Solution 10	Solution 11
Défi 1	17 (9,9)	6 (3,5)	3 (1,8)	4 (2,3)	121 (70,8)	5 (2,9)	4 (2,3)	2 (1,2)	1 (0,6)	4 (2,3)	4 (2,3)
Défi 2	76 (44,4)	40 (23,4)	12 (7,0)	6 (3,5)	13 (7,6)	2 (1,2)	3 (1,8)	8 (4,7)	3 (1,8)	5 (2,9)	3 (1,8)
Défi 3	7 (4,1)	1 (0,6)	11 (6,4)	3 (1,8)	8 (4,7)	13 (7,6)	2 (1,2)	105 (61,4)	5 (2,9)	5 (2,9)	11 (6,4)
Défi 4	3 (1,8)	4 (2,3)	6 (3,5)	22 (12,9)	11 (6,4)	2 (1,2)	2 (1,2)	4 (2,3)	15 (8,8)	89 (52,1)	13 (7,6)
Défi 5	7 (4,1)	4 (2,3)	3 (1,8)	31 (18,1)	8 (4,7)	5 (2,9)	5 (2,9)	11 (6,4)	11 (6,4)	63 (36,8)	23 (13,5)
Défi 6	2 (1,2)	15 (8,8)	2 (1,2)	17 (9,9)	7 (4,1)	19 (11,1)	21 (12,3)	48 (28,1)	28 (16,4)	5 (2,9)	7 (4,1)
Défi 7	7 (4,1)	2 (1,2)	2 (1,2)	17 (9,9)	7 (4,1)	3 (1,8)	66 (38,6)	19 (11,1)	32 (18,7)	10 (5,9)	6 (3,5)
Défi 8	8 (4,7)	9 (5,3)	102 (59,7)	5 (2,9)	15 (8,8)	10 (5,9)	2 (1,2)	6 (3,5)	2 (1,2)	6 (3,5)	6 (3,5)
Défi 9	35 (20,5)	30 (17,5)	17 (9,9)	1 (1,2)	17 (9,9)	20 (11,7)	8 (4,7)	17 (9,9)	7 (4,1)	5 (2,9)	13 (7,6)
Défi 10	8 (4,7)	1 (0,6)	4 (2,3)	4 (2,3)	12 (7,0)	105 (61,4)	2 (1,2)	2 (1,2)	2 (1,2)	10 (5,9)	21 (12,3)
Défi 11	7 (4,1)	17 (9,9)	12 (7,0)	27 (15,8)	10 (5,9)	12 (7,0)	30 (17,5)	31 (18,1)	8 (4,7)	10 (5,9)	7 (4,1)

Défi 1. Augmentation du coût du service de garde associée aux besoins spécifiques de l'enfant	Solution 1. Apporter des modifications physiques au bâtiment, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, pour optimiser l'accessibilité et la sécurité de l'environnement
Défi 2. Difficulté à trouver un service de garde pouvant répondre aux besoins de l'enfant en termes d'espace physique et de sécurité	Solution 2. Apporter des modifications à l'environnement physique pour répondre aux besoins sensoriels de l'enfant
Défi 3. Difficulté à trouver un service de garde avec du personnel éducateur ayant la formation et le soutien appropriés nécessaires pour prendre soin de l'enfant	Solution 3. Avoir accès à des aides techniques et à du matériel spécialisé
Défi 4. Difficulté concernant la flexibilité du service de garde pour s'adapter à l'horaire du parent ou de l'enfant	Solution 4. Élaborer une politique d'inclusion dans le service de garde
Défi 5. Information inadéquate ou incomplète sur les services offerts par le service de garde	Solution 5. Favoriser l'accès à des programmes de financement, et simplifier les démarches pour les familles et les services de garde
Défi 6. Manque de soutien affectif ou d'encouragement de la part du personnel du service de garde	Solution 6. Optimiser/favoriser le soutien offert par des intervenants du réseau de la santé
Défi 7. Difficulté pour l'enfant de composer avec les attitudes négatives à son égard OU difficulté pour le parent de composer avec les attitudes négatives à l'égard de son enfant	Solution 7. Sensibiliser les autres enfants qui fréquentent le service de garde à la réalité des enfants ayant des besoins particuliers et les former/encourager à aider ces derniers
Défi 8. Insuffisance ou absence d'aides techniques ou de matériel spécialisé au service de garde	Solution 8. Rehausser la formation initiale des personnes éducatrices et encourager la formation continue pour renforcer leurs capacités
Défi 9. Assistance physique inadéquate ou insuffisante de la part du personnel éducateur	Solution 9. Sensibiliser les gestionnaires et le personnel éducateur à la situation des enfants ayant des besoins particuliers
Défi 10. Accès inadéquat ou manque d'accès à des services thérapeutiques/spécialisés	Solution 10. Favoriser la collaboration avec les parents
Défi 11. Difficulté pour l'enfant à participer aux activités OU l'enfant est exclu de certaines activités au service de garde	Solution 11. Favoriser la collaboration avec les partenaires de la communauté

Lorsque questionnées sur d'autres solutions à partager à l'équipe de recherche, les personnes travaillant en service de garde ont surtout mis en lumière des informations associées au domaine « services, systèmes et politiques » de la composante « facteurs environnementaux » de la CIF-EA.

Bonifier le financement. Les personnes travaillant en service de garde ont noté qu'un rehaussement du financement et de son accessibilité constituait un levier central pour améliorer la qualité des services de garde. Un financement accru permettrait notamment de renforcer les ressources humaines en soutenant l'embauche, la formation continue et la rétention de personnel qualifié. Il favoriserait également l'accès à du matériel adapté et à des services spécialisés, contribuant ainsi à une réponse plus efficace et inclusive aux besoins des enfants en situation de handicap.

« Increased funding to pay for inclusion staff in childcare centers. Most centers would like to welcome all children with extra needs but are not able to meet the child's needs within the licensing ratios - additional staff would allow for children to be supported and included. » (Gestionnaire de la Colombie-Britannique)

Bonifier les ressources humaines et les services spécialisés. Selon les personnes répondantes, cela implique d'augmenter le nombre de professionnels disponibles (i.e, personnel éducateur ainsi que professionnelles et professionnels spécialisés), mais aussi de prolonger leur présence dans les milieux afin d'assurer un soutien plus constant et soutenu. Cette bonification permettrait une meilleure continuité des interventions, une plus grande disponibilité pour accompagner les enfants présentant des besoins particuliers, ainsi qu'un allègement de la charge de travail pour le personnel éducateur.

« If the overall ratio of the educator to children were typically higher all the time, then this would allow all children's needs to be met, knowing an additional adult can support needs to children who require or have additional needs. » (Éducatrice spécialisée de l'Alberta)

« Avoir plus de personnel dans le milieu (pénurie) et réduire les ratios davantage quand le groupe compte un enfant à défi. Cela libère l'espace dans l'environnement et permet de le modifier adéquatement et cela avantage la disponibilité de l'adulte intervenant. »
(Éducatrice du Québec)

Rehausser la formation du personnel éducateur. Pour les personnes travaillant en service de garde, la bonification de la formation initiale et continue du personnel éducateur constitue une priorité pour assurer des services de qualité en milieu de garde. Ces personnes ont précisé qu'il serait pertinent d'intégrer à ces formations du contenu spécifique sur les incapacités ainsi que sur les troubles comportementaux et émotionnels. De plus, le développement professionnel devrait être soutenu par des approches de type coaching ou mentorat, afin d'assurer un accompagnement concret sur le terrain et un meilleur suivi du développement des enfants. Ces mesures contribueraient à former un personnel mieux outillé, capable de répondre aux divers besoins des enfants en situation de handicap.

« Educators need ongoing training, supported by coaching or mentorship, to ensure the needs of children with disabilities are continuing to be met. » (Éducatrice spécialisée de l'Alberta)

« Nothing will fix the problem without an effective workforce. That includes an education that has a strong component on inclusion. Higher standards of education. In BC there are many poor-quality private colleges that are turning out staff without the abilities to work with typical developing children let alone children with support needs. » (Ressource pivot de la Colombie-Britannique)

Améliorer la structure organisationnelle des services de garde. Selon le personnel des services de garde, il est essentiel d'agir sur les délais d'attente, tant pour l'accès au financement que pour l'accès au diagnostic, afin de réduire les obstacles à l'inclusion des enfants en situation de handicap. L'amélioration de l'accès aux services de garde et aux services spécialisés constitue également une priorité. Les milieux de garde devraient être conçus pour accueillir tous les enfants, y compris ceux vivant avec un handicap, et ce, sans possibilité de refus ou d'exclusion.

Des politiques ou réglementations devraient être mises en place afin d'assurer que l'ensemble des services de garde soient réellement inclusifs et accessibles.

« Inclusion policies where children can't get kicked out leaving parents without childcare and losing their jobs. » (Ressource pivot de la Colombie-Britannique)

« Promoting early detection and plans for parents to consider, to see if their child is in need of developmental assistance, support with their cognitive or emotional needs, etc. Parents sometimes don't know how to handle the situation and look to their caregivers for advice and guidance. » (Gestionnaire et éducatrice de l'Ontario)

« Inclusive childcare needs to meet the needs of the children with disabilities - designated or not, children without particular special needs, and the staff who take care of them all. » (Éducatrice de la Colombie-Britannique)

Renforcer les mécanismes administratifs de coordination et de suivi. Le renforcement des mécanismes de coordination et de suivi représente une voie prometteuse pour améliorer l'accompagnement des enfants en situation de handicap. Cela pourrait passer par une augmentation des rencontres d'équipe centrées sur les objectifs de développement ciblés, la mise en place de plans d'intervention clairs et adaptés, ainsi qu'un suivi plus systématisé du développement des enfants. La collaboration interprofessionnelle, incluant les parents, le personnel éducateur et les professionnelles et professionnels spécialisés, est également essentielle pour assurer une réponse cohérente et concertée aux besoins des enfants.

« Il faudrait des balises claires pour l'intégration des enfants à besoins particuliers. Parfois les directions moussent cela auprès des parents, mais n'ont pas vraiment les ressources. » (Gestionnaire de l'Ontario)

Améliorer les conditions de travail du personnel éducateur. Selon les personnes répondantes, l'amélioration des conditions de travail constitue une piste essentielle pour renforcer la qualité des services de garde. Une plus grande valorisation de la profession passe notamment par une

hausse de la rémunération, une offre d’heures de travail suffisante et un accès facilité à des services de soutien psychosocial pour le personnel éducateur. Ces mesures contribueraient à la rétention du personnel, à la stabilité des équipes et, par conséquent, à une meilleure continuité des services offerts aux enfants.

3.3.3 Comparaison entre la perception des parents et celle des personnes travaillant en service de garde

Lorsque la perception des parents associée aux solutions à prioriser pour améliorer l’accessibilité des services de garde a été comparée à celle des personnes travaillant en services de garde, quatre différences significatives ont pu être relevées, comme présentées dans le Tableau 31. Les personnes travaillant en service de garde ont alloué significativement plus de points que les parents à la solution 1 (i.e., modifications physiques pour optimiser l’accessibilité et la sécurité; $p = 0,0218$) et à la solution 2 (i.e., modifications physiques pour répondre aux besoins sensoriels; $p = 0,0438$), tandis que les parents ont alloué significativement plus de points que les personnes travaillant en service de garde à la solution 4 (i.e., politique d’inclusion; $p = 0,0488$) et à la solution 9 (i.e., sensibiliser les gestionnaires et le personnel éducateur; $p = 0,0376$).

Tableau 31. Comparaison des perceptions des parents et des personnes travaillant en service de garde concernant les solutions à prioriser

Solutions	Valeur p (Wilcoxon)
1. Apporter des modifications physiques au bâtiment, tant à l’intérieur qu’à l’extérieur, pour optimiser l’accessibilité et la sécurité de l’environnement (ex. : rampe d’accès, largeur des portes, cour extérieure accessible, salle de toilette accessible)	0,0218*
2. Apporter des modifications à l’environnement physique pour répondre aux besoins sensoriels de l’enfant (ex. : luminosité, acoustique, création d’un espace séparé et calme dans le local, salle sensorielle)	0,0438*
3. Avoir accès à des aides techniques et à du matériel spécialisé (ex. : aides techniques à la communication, matériel éducatif adapté, supports visuels, matériel braille, aides à la mobilité, chaises adaptées)	0,3528
4. Élaborer une politique d’inclusion dans le service de garde	0,0488*
5. Favoriser l’accès à des programmes de financement, et simplifier les démarches pour les familles et les services de garde	0,3450
6. Optimiser/favoriser le soutien offert par des intervenants du réseau de la santé (ex. : ergothérapeute, orthophoniste, physiothérapeute, éducatrice spécialisée, psychoéducateur)	0,3952

7. Sensibiliser les autres enfants qui fréquentent le service de garde à la réalité des enfants ayant des besoins particuliers et les former/encourager à aider ces derniers	0,9323
8. Rehausser la formation initiale des personnes éducatrices et encourager la formation continue pour renforcer leurs capacités	0,5415
9. Sensibiliser les gestionnaires et le personnel éducateur à la situation des enfants ayant des besoins particuliers	0,0376*
10. Favoriser la collaboration avec les parents (les informer et les impliquer)	0,2009
11. Favoriser la collaboration avec les partenaires de la communauté (ex. : centres locaux de services communautaires (CLSC, au Québec), centres de réadaptation, organismes communautaires)	0,1729

4. DISCUSSION

Le sondage en ligne lancé dans le cadre de ce projet a permis d'identifier les principaux défis liés à l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap, tels que vécus par les familles et le personnel œuvrant dans ces milieux. Il a également contribué à l'identification de pistes de solutions prometteuses pour répondre à ces défis.

Parmi les défis proposés aux personnes participantes, deux ont été désignés comme prioritaires. Le défi 3 a été identifié comme l'enjeu le plus critique. Celui-ci comprend deux dimensions interreliées : d'une part, la difficulté pour les parents à trouver un service de garde où le personnel éducateur possède la formation et le soutien appropriés pour prendre soin de leur enfant; d'autre part, la capacité limitée des services de garde à recruter et maintenir en poste du personnel ayant la formation et le soutien appropriés nécessaires pour accompagner les enfants en situation de handicap. Les personnes participantes ont souligné que les formations menant à la profession d'éducatrice ou d'éducateur à la petite enfance sont généralement trop courtes et peu approfondies, en particulier en ce qui concerne les notions d'inclusion, de handicap et de troubles du comportement. Ce manque de personnel qualifié a des répercussions directes sur la qualité des services offerts, réduisant la capacité des milieux de garde à répondre adéquatement aux besoins des enfants en situation de handicap. Cet enjeu a également été mis en lumière par des travaux antérieurs (Crawford et al., 2014; Koliouli et al., 2021; Observatoire des tout-petits, 2023; Weglarz-Ward et al., 2019; Wiart et al., 2014). Il contribue aussi à une réticence, dans certains milieux, à accueillir des enfants en situation de handicap. Dans cette perspective, la solution 8, soit rehausser la formation initiale des personnes éducatrices et encourager la formation continue

afin de renforcer leurs capacités, a été identifiée comme prioritaire par les personnes participantes. Elle a d'ailleurs été perçue comme la plus pertinente pour répondre au défi 3.

Il importe de soulever ici que cette même solution a aussi été perçue comme étant l'une des plus appropriées pour répondre à trois autres défis rencontrés, tous intimement associés à la capacité du personnel éducateur à intervenir de façon adéquate auprès des enfants en situation de handicap, soit :

- 1) le défi 6 : manque de soutien affectif ou d'encouragement de la part du personnel du service de garde / défi pour le service de garde d'offrir à l'enfant le soutien affectif ou l'encouragement adéquat;
- 2) le défi 9 : assistance physique inadéquate ou insuffisante de la part du personnel éducateur / défi pour le service de garde d'offrir à l'enfant une assistance physique adéquate ou suffisante;
- 3) le défi 11 : difficulté pour l'enfant à participer aux activités ou l'enfant est exclu de certaines activités au service de garde / défi d'inclure l'enfant dans toutes les activités au service de garde ou de favoriser sa pleine participation.

Certaines personnes participantes à ce projet ont suggéré qu'il serait plus porteur de mettre en œuvre des solutions pouvant répondre simultanément à plusieurs défis, plutôt que de cibler des enjeux de manière isolée. En ce sens, la solution 8, soit de rehausser la formation des personnes éducatrices, devient donc extrêmement prometteuse, comme l'avait déjà mis en lumière l'équipe dans le cadre de sa précédente revue de la portée (Routhier et al., 2025). Afin de bonifier la formation initiale et continue du personnel éducateur, plusieurs pistes d'amélioration ont été soulevées. D'abord, l'uniformisation des programmes de formation s'avère essentielle afin d'assurer une base commune de compétences, peu importe l'établissement de formation. Il a également été proposé de rehausser les exigences de qualification, notamment en approfondissant les contenus portant sur l'accompagnement des enfants en situation de handicap et sur l'approche inclusive. Par ailleurs, les personnes participantes ont souligné l'importance de prévoir du temps et de l'espace dans la charge de travail pour permettre une participation active à des activités de formation continue. De plus, des modalités de soutien professionnel telles que le coaching ou le modeling, assurés par des professionnelles et professionnels spécialisés directement dans les

milieux de garde, ont été identifiées comme des leviers concrets pour renforcer les compétences du personnel éducateur de manière durable et adaptée aux contextes réels. Crawford et al. (2014) soulignent notamment l'apport important des ergothérapeutes en ce sens. Pour sa part, St-Louis (2021b) met de l'avant l'importance du développement des connaissances et des compétences du personnel éducateur en intégrant notamment dans les programmes de formation l'approche inclusive et en élaborant de la documentation proposant des solutions simples pour améliorer facilement l'accessibilité.

Le deuxième défi identifié comme le plus prioritaire par les parents et les personnes travaillant en service de garde est le défi 10, soit l'accès inadéquat ou le manque d'accès à des services thérapeutiques/spécialisés (ex. : orthophonie, ergothérapie, physiothérapie, services de soutien à l'autisme). Les personnes répondantes ont souligné que cette insuffisance de ressources spécialisées contribuait à compromettre non seulement la qualité des services offerts aux enfants en situation de handicap, mais aussi la continuité et la cohérence des interventions mises en place. Cette situation peut également engendrer une surcharge pour le personnel éducateur, qui se retrouve à assumer des responsabilités pour lesquelles il n'est pas toujours formé, ainsi qu'un stress accru pour les familles, qui doivent souvent compenser par leurs propres moyens. Par ailleurs, le manque d'accès à ces services peut contribuer à creuser les inégalités entre les enfants, en limitant les possibilités de développement global pour ceux qui auraient besoin d'un soutien plus ciblé et spécialisé. Ce défi lié à l'accès aux services spécialisés est aussi mis en lumière par d'autres auteurs (Kerr et al., 2024; Pratte et al., 2024a et 2024b; St-Louis, 2021b; Wiart et al., 2014). En lien avec ces différents enjeux, les personnes participantes à cette étude ont désigné la solution 6, soit l'optimisation du soutien offert par des intervenants du réseau de la santé, comme l'une des principales priorités d'action. Cette solution a par ailleurs été jugée la plus appropriée pour répondre au défi 10. Un accès facilité aux ressources spécialisées permet un meilleur partage des responsabilités, une meilleure compréhension des besoins des enfants, et favorise la mise en place des interventions ou adaptations nécessaires ainsi que les opportunités de transfert de connaissances (Beaudoin et al., 2022; St-Louis, 2021b). L'implantation de ressources pivots apparaît comme une avenue prometteuse, celles-ci jouant un rôle central dans la coordination des divers acteurs gravitant autour de l'enfant. En renforçant la collaboration interprofessionnelle, notamment avec les ressources spécialisées, elles contribuent à assurer une meilleure continuité

des services. Pratte et al. (2024b) discutent aussi de certaines stratégies pour améliorer l'accès à ces ressources spécialisées, dont le financement direct des services de garde. Cette approche permettrait à ces milieux d'embaucher des professionnelles et professionnels spécialisés possédant une expertise spécifique en petite enfance, favorisant ainsi des interventions mieux adaptées au contexte.

La solution 5, soit favoriser l'accès à des programmes de financement et simplifier les démarches administratives pour les familles et les services de garde, a également été identifiée comme prioritaire par les personnes ayant répondu au sondage. Bien qu'elle ait été directement associée au défi 1, soit l'augmentation des coûts en raison des besoins spécifiques des enfants en situation de handicap, les données qualitatives recueillies permettent de saisir plus largement la portée de cette solution. En effet, la bonification des ressources financières apparaît comme un levier incontournable pour répondre à plusieurs préoccupations soulevées, notamment le manque d'espaces adaptés et d'équipements spécialisés, la difficulté d'accès aux ressources spécialisées, de même que le manque de ressources humaines qualifiées. À cet égard, les personnes participantes ont également souligné l'importance d'améliorer les conditions de travail du personnel éducateur à la petite enfance et de valoriser davantage cette profession, afin de favoriser le recrutement et la rétention dans un contexte de pénurie. Le renforcement du soutien financier contribuerait à une réponse plus adéquate, cohérente et en temps opportun aux besoins des enfants en situation de handicap, tout en favorisant une meilleure équité dans l'accès aux services de garde. Weglarz-Ward et al. (2019) rapportent aussi l'importance de financements adéquats pour améliorer les conditions de travail du personnel éducateur et pour accroître leur participation à des activités de formation. St-Louis (2021b) souligne la nécessité d'un financement adéquat et rapidement accessible pour une offre de services adaptés aux besoins des enfants.

Bien que certains défis et certaines solutions aient été largement identifiés comme prioritaires par une majorité de personnes participantes, peu importe qu'il s'agisse de parents ou de personnes travaillant en service de garde, et ce, indépendamment de leur province ou regroupement de provinces d'origine, certaines différences régionales ont néanmoins été observées. Ces écarts peuvent s'expliquer par l'absence d'uniformité à l'échelle canadienne en ce qui concerne les

réglementations en vigueur et l'offre de services destinés aux jeunes enfants en situation de handicap dans les milieux de garde. En effet, les services de garde relèvent de la compétence exclusive des provinces et territoires, chacun disposant de son propre cadre législatif/réglementaire, de ses orientations politiques, de son histoire en matière d'inclusion, ainsi que de ses ressources disponibles. Ce contexte entraîne des disparités dans les expériences vécues et les priorités perçues par les personnes participantes selon leur région d'origine.

Bien que la taille de l'échantillon ($n = 233$) soit adéquate pour dégager certaines tendances, des limites à cette étude doivent être soulignées. Le nombre de parents ayant complété le sondage demeure relativement faible ($n = 62$), et la majorité d'entre eux sont des femmes, ce qui limite la diversité des perspectives parentales. Il en est de même pour l'échantillon de personnes travaillant en service de garde, composé lui aussi presque exclusivement de femmes. De plus, toutes les provinces et tous les territoires du Canada ne sont pas représentés, et des regroupements de certaines provinces ont dû être effectués pour permettre les analyses statistiques. Ces facteurs restreignent la portée des résultats, qui ne peuvent être généralisés à l'ensemble du Canada, d'autant plus que l'organisation des services de garde varie considérablement d'une province et d'un territoire à l'autre, chacun relevant de sa propre juridiction.

5. CONCLUSION

Les résultats de cette étude mettent en lumière les principaux défis liés à l'accessibilité et à l'inclusion des jeunes enfants en situation de handicap dans les services de garde, ainsi que les pistes de solutions jugées prioritaires par les familles et les personnes travaillant en service de garde. Ils mettent en évidence trois leviers essentiels, soit le rehaussement de la formation initiale et continue du personnel éducateur, un meilleur accès à des ressources spécialisées, ainsi qu'une bonification du soutien financier. Ces éléments, étroitement interreliés, constituent des conditions incontournables pour répondre de manière équitable, cohérente et durable aux besoins des enfants et des milieux de garde.

RECOMMANDATIONS

Les recommandations formulées ci-dessous s'appuient sur l'ensemble des volets de ce projet de recherche, soit le scan environnemental, la revue de la littérature, les entrevues et le sondage en ligne, ce qui assure leur ancrage dans les données recueillies et les savoirs mobilisés tout au long de la démarche de l'équipe. Elles visent à contribuer au développement de normes canadiennes renforcées en matière d'accessibilité des services de garde, tout particulièrement pour les enfants en situation de handicap.

1. Rehausser et valoriser la formation initiale et la formation continue des personnes

éducatrices à la petite enfance, afin de renforcer leurs connaissances et capacités à intervenir de manière inclusive auprès des enfants en situation de handicap. Cette formation devrait notamment inclure :

- Des contenus communs, cohérents et obligatoires portant sur une diversité de besoins et leurs impacts sur le développement global des enfants;
- Du contenu ancré dans la réalité : accès au vécu des familles, stages ou observations dans des milieux reconnus pour leurs pratiques inclusives, afin de former par l'expérience et le contact direct;
- Une familiarisation avec des approches inclusives et des pratiques éducatives favorisant la participation active d'enfants ayant une diversité de besoins;
- Des éléments de sensibilisation pour encourager des attitudes d'ouverture, de bienveillance et de respect envers la diversité des besoins;
- Un aménagement de temps et d'espaces dédiés à la formation continue.

Une telle mesure contribuerait à assurer une qualité et une équité de services dans tous les services de garde, tout en favorisant des environnements pleinement accessibles et inclusifs pour tous les enfants.

2. Investir dans la valorisation et la reconnaissance des personnes éducatrices à la petite enfance, en améliorant leurs conditions de travail et en déployant des mesures concrètes pour contrer la pénurie de personnel qualifié. Les actions à prioriser comprennent :

- La bonification des conditions salariales et de travail afin de favoriser l'attraction et la rétention du personnel éducateur;
- La reconnaissance du rôle fondamental du personnel éducateur dans l'inclusion des enfants ayant une diversité de besoins;
- L'intégration de mesures de soutien psychosocial et organisationnel pour prévenir l'épuisement professionnel;
- L'établissement de mécanismes de valorisation professionnelle (ex. : reconnaissance publique, certification des compétences sur le plan de l'inclusion);
- Le soutien à la relève par des stratégies ciblées de recrutement, de mentorat et de développement professionnel.

Cette démarche est essentielle pour assurer la qualité, la stabilité et l'inclusivité des services offerts aux enfants, notamment ceux en situation de handicap, et ce, dans l'ensemble des milieux de garde.

3. Favoriser l'accès à du soutien de professionnelles et professionnels spécialisés, tels que les ergothérapeutes, orthophonistes et personnes éducatrices spécialisées. Leur présence en soutien aux équipes éducatives permet de :

- Renforcer les interventions réalisées auprès des enfants en situation de handicap;
- Partager les responsabilités;
- Adapter les pratiques éducatives en fonction des besoins spécifiques des enfants;
- Outiller et accompagner les personnes éducatrices dans leur travail quotidien (ex. : par l'entremise de modalités telles que le coaching ou le modeling);
- Favoriser le développement global et la participation active de tous les enfants dans leur milieu de garde.

Un tel soutien spécialisé, intégré de manière structurée dans les services de garde, contribue directement à la mise en œuvre de milieux inclusifs et accessibles. Un soutien financier adéquat et stable, facilitant l'accès aux ressources spécialisées, permettrait notamment :

- L'embauche de professionnelles et professionnels spécialisés bénéficiant de conditions de travail favorisant la stabilité d'emploi, y compris en l'absence d'un diagnostic formel;

- Le renforcement de la collaboration interprofessionnelle, par un appui concret à l'engagement durable des professionnelles et professionnels spécialisés dans les services de garde.

4. Implanter des ressources pivots pour les services de garde, afin de renforcer la coordination et la continuité des services destinés aux enfants en situation de handicap. Les ressources pivots permettent de :

- Faciliter la collaboration interprofessionnelle, notamment avec les ressources spécialisées;
- Assurer une meilleure continuité des services, en suivant l'évolution des besoins de l'enfant et en ajustant l'accompagnement au fil du temps;
- Offrir un accompagnement soutenu aux familles tout au long du parcours de l'enfant en service de garde, pour les guider dans les démarches, favoriser leur participation et réduire les obstacles administratifs ou communicationnels;
- Orienter les services de garde et les familles vers les programmes de financement appropriés et offrir un soutien pour la rédaction des demandes.

L'intégration de telles ressources contribue à structurer les pratiques inclusives et à rendre les services de garde plus accessibles, cohérents et centrés sur les besoins réels des enfants et de leurs familles.

5. Bonifier les programmes de financement et en faciliter l'accès afin de favoriser une inclusion réelle et durable en service de garde des enfants en situation de handicap. Cette recommandation comprend, entre autres, les éléments suivants :

- Augmenter les budgets associés aux services destinés aux enfants en situation de handicap, qui ont des besoins d'accompagnement ou qui sont en démarche diagnostique;
- Simplifier les démarches administratives pour les familles et les milieux de garde afin de réduire les obstacles liés à l'accès aux ressources financières;
- Accélérer le versement des montants afin de garantir un soutien en temps opportun, lorsque les besoins sont identifiés.

Un financement adapté, accessible et efficient constitue un levier essentiel pour bâtir des environnements de garde véritablement inclusifs, équitables et durables pour l'ensemble des enfants. La mise en œuvre de cette recommandation permettrait notamment de faciliter l'accès aux services et équipements spécialisés nécessaires pour répondre aux besoins particuliers des enfants, tels que le matériel adapté, les aides techniques ou l'accompagnement par des ressources professionnelles spécialisées. Par ailleurs, les investissements consentis pour accueillir les enfants en situation de handicap contribuent non seulement à leur bien-être, mais aussi à renforcer la sécurité financière des familles, à favoriser leur intégration sociale, ainsi qu'à soutenir le retour en classe ou sur le marché du travail des parents.

6. Mettre en œuvre des politiques et des pratiques inclusives, pour des services de garde universellement accessibles, pouvant profiter à tous les enfants, incluant les enfants en situation de handicap. Cela devrait notamment inclure :

- L'adoption et l'application de protocoles fondés sur des normes ou règlements (ex. : protocole d'inclusion, politique d'inclusion, politique d'accueil);
- L'élaboration et l'utilisation de plans d'accompagnement adaptés aux besoins spécifiques de chaque enfant;
- Des mécanismes pour optimiser la collaboration interprofessionnelle, notamment avec les ressources spécialisées;
- La reconnaissance et la valorisation des bonnes pratiques inclusives en favorisant leur rayonnement et le partage d'expertise entre les milieux.

De tels processus permettent de garantir un suivi structuré, cohérent et évolutif, tout en favorisant une collaboration efficace entre les parties prenantes, essentielle à la réussite des démarches d'inclusion.

7. S'assurer que tous les services de garde disposent d'environnements physiques universellement accessibles, sécuritaires et inclusifs, en conformité avec les principes de conception universelle, afin de permettre la pleine participation de tous les enfants. Cette recommandation implique :

- La mise à jour et l'harmonisation des normes d'accessibilité dans les milieux de garde;

- Un soutien financier dédié à la transformation ou à la construction de services de garde accessibles;
- Un accompagnement offert aux services de garde pour concevoir des espaces inclusifs adaptés aux besoins variés des enfants et favorisant leur participation aux activités;
- L'utilisation de matériel et d'équipements adaptés permettant de répondre aux besoins moteurs, sensoriels, cognitifs ou comportementaux variés.

Un environnement physique bien conçu est un prérequis essentiel à l'inclusion réelle, car il permet à chaque enfant de se déplacer, jouer, interagir et apprendre dans des conditions optimales de sécurité, de confort et d'autonomie.

RÉFÉRENCES

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78.
- Beaudoin, A. J., Pratte, G., Gervais, M. H., Essalik, S., & Camden, C. (2022). Children with Disabilities and Access to Recognized Early Childhood Education and Care (ECEC) in Québec. *Employment and Social Development Canada*.
- Bennett, K., Reichow, B., & Wolery, M. (2011). Effects of structured teaching on the behavior of young children with disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(3), 143-152.
- Bouchard, N., & Châles, C. (2010). *Ensemble dans la ronde! en services de garde éducatifs : Réussir l'intégration des enfants handicapés*. Québec : Les Publications du Québec.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bravo, A., & Schwartz, I. (2022). Teaching imitation to young children with autism spectrum disorder using discrete trial training and contingent imitation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 34(4), 655-672.
- Chang, Y.-C., & Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 27, 1-10.
- Charlton, P., Doucet, S., Azar, R., Nagel, D. A., Boulos, L., Luke, A., Mears, K., Kelly, K. J., Montelpare, W. J. (2019). The use of the environmental scan in health services delivery research: A scoping review protocol. *BMJ Open*, 9(9), e029805.
- Crank, J. E., Sandbank, M., Dunham, K., Crowley, S., Bottema-Beutel, K., Feldman, J., & Woynaroski, T. G. (2021). Understanding the effects of naturalistic developmental behavioral interventions: A Project AIM meta-analysis. *Autism Research*, 14(4), 817-834.
- Crawford, S. K., Stafford, K. N., Phillips, S. M., Scott, K. J., & Tucker, P. (2014) Strategies for Inclusion in Play among Children with Physical Disabilities in Childcare Centers: An Integrative Review. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 34(4), 404-423.
- Dionne, C., Paquet, A., Rousseau, M., Bourque, A.-C., Braconnier, M.-J., Poitras, M., Bourassa, J. (2019). *Inventaire des stratégies d'intervention (ISI)*. Réalisé dans le cadre du projet « Développement et transfert de connaissances du programme d'intervention comportementale

intensive : concilier meilleures pratiques et transférabilité en situation réelle » dirigé par Carmen Dionne.

Dionne, C., Dugas, C., Paquet, A., Dubé, A. C., Girard, S., Lemire, C., Rousseau, M., Rousseau, M., McKinnon, S. (2022). *Rapport de recherche : Résultats de l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde*. Subvention Partenariat. Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH-895-2017-1010). Université du Québec à Trois-Rivières.

Downs, A., Downs, R. C., Fossum, M., & Rau, K. (2008a). Effectiveness of discrete trial teaching with preschool students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*(4), 443-453.

Downs, A., Downs, R. C., & Rau, K. (2008b). Effects of training and feedback on discrete trial teaching skills and student performance. *Research in Developmental Disabilities, 29*(3), 235-246.

Emploi et développement social Canada. (2022a). *Plan d'action pour l'inclusion des personnes en situation de handicap du Canada*. Gouvernement du Canada. Récupéré à partir de https://www.canada.ca/content/dam/esdc-edsc/documents/programs/disability-inclusion-action-plan-2/action-plan-2022/ESDC_PDF_DIAP_FR_20221005.pdf

Emploi et développement social Canada. (2022b). *Rapport de base national du Canada—La qualité dans l'éducation et la garde des jeunes enfants*. Gouvernement du Canada. Récupéré à partir de <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/apprentissage-garde-jeunes-enfants/rapports/2021-base-national-canada-qualite.html>

Emploi et développement social Canada. (2022c). *Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants*. Gouvernement du Canada. Récupéré à partir de <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/apprentissage-garde-jeunes-enfants/rapports/2017-cadre-multilateral.html>

Emploi et développement social Canada. (2022d). *Résumé de la Loi canadienne sur l'accessibilité*. Gouvernement du Canada. Récupéré à partir de <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/canada-accessible/loi-resume.html>

Franz, L., Goodwin, C. D., Rieder, A., Matheis, M., & Damiano, D. L. (2022). Early intervention for very young children with or at high likelihood for autism spectrum disorder: An overview of reviews. *Developmental Medicine and Child Neurology, 64*(9), 1063-1076.

Frost, K. M., Brian, J., Gengoux, G. W., Hardan, A., Rieth, S. R., Stahmer, A., & Ingersoll, B. (2020). Identifying and measuring the common elements of naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder: Development of the NDBI-Fi. *Autism, 24*(8), 2285-2297.

Gladh, M., Siljehag, E., Allodi, M. W., & Odom, S. L. (2022). Supporting children's social play with peer-based intervention and instruction in four inclusive Swedish preschools. *Frontiers in Education, 7*.

Gouvernement du Québec. (1997). *Le programme éducatif des centres de la petite enfance*. Ministère de la Famille et de l'Enfance.

Graham, P., Evitts, T., Thomas-MacLean, R. (2008). Environmental scans: how useful are they for primary care research? *Canadian Family Physician*, 54(7), 1022-1023.

Guralnick, M. J., & Bruder, M. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States: Goals, current status, and future directions. *Infants & Young Children*, 29(3), 166-177.

Ingvarsson, E. T., & Le, D. D. (2011). Further evaluation of prompting tactics for establishing intraverbal responding in children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 27(1), 75-93.

Julien-Gauthier, F., Legendre, M.-P., & Lévesque, J. (2015). Chapitre 3: Accroître la résilience des éducatrices en services de garde qui accueillent un enfant ayant un retard global de développement. Dans F. Julien-Gauthier et C. Jourdan-Ionescu (Éds.), *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation*. Quebec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Récupéré à partir de https://crires.ulaval.ca/full-text/resilience_assistee_reussite_educative_et_readaptation.pdf

Kerr, S., Findlay, L., & Arim, R. (2024). *Rapports sur la santé : Services de garde pour les jeunes enfants ayant une incapacité*. Statistique Canada. <https://www.doi.org/10.25318/82-003-x202401000003-fra>

Koliouli, F., Pinel-Jacquemin, S., & Zaouche Gaudron, C. (2021). Barriers and facilitators in inclusive daycare facilities: Mothers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 28(5), 642-656.

Lalumière-Cloutier, M., & Cantin, G. (2016). Les composantes d'une intégration de qualité en services de garde éducatifs. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 1(73), 125-140.

Lawton, K., & Kasari, C. (2012). Teacher-implemented joint attention intervention: Pilot randomized controlled study for preschoolers with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(4), 687-693.

Légaré, F., Bekker, H., Desroches, S., Politi, M., Stacey, D., Borduas, F., et al. (2010). Effective continuing professional development for translating shared decision making in primary care: A study protocol. *Implementation Science*, 5, 83.

Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(69).

Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants and Young Children*, 24(3), 225-245.

- McDowell, L. S., Gutierrez, A., & Bennett, K. D. (2015). Analysis of live modeling plus prompting and video modeling for teaching imitation to children with autism. *Behavioral Interventions*, 30(4), 333-351.
- Meert, D., Torabi, N., & Costella, J. (2016). Impact of librarians on reporting of the literature searching component of pediatric systematic reviews. *Journal of the Medical Library Association*, 104(4), 267-277.
- Ministère des Finances Canada. (2021). *Budget de 2021 – Un plan d'apprentissage et de garde des jeunes enfants pancanadien*. Gouvernement du Canada. Récupéré à partir de <https://www.canada.ca/fr/ministere-finances/nouvelles/2021/04/budget-de-2021--un-plan-dapprentissage-et-de-garde-des-jeunes-enfants-pancanadien.html>
- Mohay, H. A., & Reid, E. N. (2006). The inclusion of children with a disability in child care: The influence of experience, training, and attitudes of childcare staff. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(1), 35-42.
- Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A Step-by-Step Process of Thematic Analysis to Develop a Conceptual Model in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 16094069231205789.
- National Institute for Health and Care Excellence (NICE). (2013). *Autism spectrum disorder in under 19s: Support and management*. London: National Institute for Health and Care Excellence. Récupéré à partir de <https://www.nice.org.uk/guidance/cg170>
- Newbury, J., & Gerlach, A. (2022). “I just want to see my child thrive”: Parents pushing for equity and inclusion in the child care system in BC. A summary of research with BC parents of young children with support needs. University of Victoria School of Child & Youth Care.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13.
- Observatoire des tout-petits. (2023). *Tout-petits ayant besoin de soutien particulier : Comment favoriser leur plein potentiel?* Montréal : Fondation Lucie et André Chagnon.
- Odom, S. L., & Kaul, S. (2003). Early intervention themes and variations from around the world: Summary. In S. Odom, M. Hanson, J.A. Blackman, and S. Kaul (Eds.), *Early intervention practices around the world* (pp. 333-346). Baltimore, MD: Brookes.
- Organisation mondiale de la Santé. (2012). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : Version pour les enfants et adolescents*. Organisation mondiale de la Santé. Récupéré à partir de https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/81988/9789242547320_fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Organisation des Nations Unies (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Organisation des Nations Unies. Récupéré à partir de <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Organisation des Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Organisation des Nations Unies. Récupéré à partir de <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Pratte, G., Trottier, N., Couture, M., Beaudoin, A. J., & Camden, C. (2024a). Proposed framework and knowledge synthesis of services delivered by specialized professionals in childcare settings: A scoping review. *Child: Care, Health and Development*, 50(4), Article e13282.

Pratte, G., Beaudoin, A. J., Camden, C., & Couture, M. (2024b). Current and preferred services of specialized professionals in childcare settings in Quebec, Canada: A descriptive survey of childcare administrators' perspectives. *Child: Care, Health and Development*, 50(4), Article e13305.

Raver, S. A., Bobzien, J., Richels, C., Hester, P., & Anthony, N. (2014). Using dyad-specific social stories to increase communicative and social skills of preschoolers with hearing loss in self-contained and inclusive settings. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 18-35.

Rethlefsen, M. L., Farrell, A. M., Trzasko, L. C. O., & Brigham, T. J. (2015). Librarian co-authors correlated with higher quality reported search strategies in general internal medicine systematic reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, 68(6), 617-626.

Ring, E., Grey, T., O'Sullivan, L., Corbett, M., Sheerin, J., & Heeney, T. (n.d.). *Universal design guidelines for early learning and care settings: Literature review*. Dublin: The Centre for Excellence in Universal Design, National Disability Authority and Department of Children and Youth Affairs.

Routhier, F., Lettre, J., Lemieux, M., Longchamps, F., Kiki, G. M., Gagnon, M., Desmarais, C., Grandisson, M., Morales, E., Lamontagne, M.-E., Julien-Gauthier, F., Mortenson, W. B., Field, D., Zwicker, J. G., Kangkoyiri, F., Campbell, W., Phoenix, M., Belleau, M.-C., Tellier, F., Lamothe, S., Gordon, J., Edgington, K., Gagnon, G., Goulet, M., Guillot, A.-M., Taylor, B., Wan, M. (2025). Accessibility of childcare services for children with disabilities aged 0 to 5 years: A scoping review of promising solutions. *Child: Care, Health and Development*, 51(3), Article e70087.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428.

Statistique Canada. (2024). *Tableau 42-10-0059-01 Type de difficulté rencontré dans les modes de garde d'enfants en raison de l'état de santé de l'enfant, enfants ayant un problème de santé de longue durée ou une incapacité âgés de 0 à 5 ans*. <https://doi.org/10.25318/4210005901-fra>

St-Louis, A. (2021a). *Universal Accessibility: Designing Environments for All*. Québec: Institut national de santé publique du Québec, OPUS, No 6.

St-Louis, M.-P. (2021b). *Trajectoire de l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers: Du service de garde éducatif à l'enfance jusqu'à l'entrée à l'école* [Report submitted to the TISGM by the Centre de recherche sociale appliquée]. https://tisgm.ca/wp-content/uploads/2021/12/Trajectoire_RAPPORT_web.pdf

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

Thiemann-Bourque, K. S., Brady, N. C., & Fleming, K. K. (2012). Symbolic play of preschoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 863-873.

Tricco A. C., Lillie E., Zarin W., O'Brien K. K., Colquhoun H., Levac D., Moher D., et al. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473.

Tzanakaki, P., Grindle, C. F., Dungait, S., Hulson-Jones, A., Saville, M., Hughes, J. C., & Hastings, R. P. (2014). Use of a tactile prompt to increase social initiations in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(6), 726-736.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2014). *Teachers, Inclusive, Child-Centred Teaching and Pedagogy: Webinar 12 – Companion Technical Booklet*. New York: UNICEF.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. New York: UNICEF.

Van Campenhoudt, L., Marquet, J., Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 5^e édition. Dunod.

Weglarz-Ward, J. M., Santos, R. M., & Timmer, J. (2019). Factors that support and hinder including infants with disabilities in child care. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 163-173.

Wiar, L., Kehler, H., Rempel, G., & Tough, S. (2014). Current state of inclusion of children with special needs in child care programmes in one Canadian province. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 345-358.

Wilburn, A., Vanderpool, R. C., Knight, J. R. (2016). Environmental scanning as a public health tool: Kentucky's Human Papillomavirus vaccination project. *Preventing Chronic Disease, 13*, E109.

Zhang, B., Liang, S., Chen, J., Chen, L., Chen, W., Tu, S., Hu, L., Jin, H., & Chu, L. (2022). Effectiveness of peer-mediated intervention on social skills for children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Translational Pediatrics, 11*(5), 663-675.

ANNEXES

Annexe 1. Scan environnemental : Sites Web consultés.

Colombie-Britannique	
Ministry of Agriculture and Food	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/agriculture
Attorney General	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/justice-attorney-general
Ministry of Children and Family Development	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/children-and-family-development
Ministry of Citizens' Services	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/citizens-services
Ministry of Education and Child Care	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/education
Ministry of Emergency Management and Climate Readiness	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/emergency-management-and-climate-readiness
Ministry of Energy, Mines and Low Carbon Innovation	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/energy-mines-and-petroleum-resources
Ministry of Environment and Climate Change Strategy	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/environment-climate-change
Ministry of Finance	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/finance
Ministry of Forests	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/forests-lands-natural-resource-operations-and-rural-development
Ministry of Health	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/health
Ministry of Housing	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/housing
Ministry of Indigenous Relations and Reconciliation	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/indigenous-relations-reconciliation
Ministry of Jobs, Economic Development and Innovation	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/jobs-economic-development-and-innovation
Ministry of Labour	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/labour
Ministry of Municipal Affairs	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/municipal-affairs-housing
Ministry of Mental Health and Addictions	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/mental-health-addictions
Ministry of Post-Secondary Education and Future Skills	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/post-secondary-education-and-future-skills
Ministry of Public Safety and Solicitor General	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/public-safety-solicitor-general
Ministry of Social Development and Poverty Reduction	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/social-development-poverty-reduction
Ministry of Tourism, Art, Culture and Sport	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/tourism-arts-culture

Ministry of Transportation and Infrastructure	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/transportation-and-infrastructure
Ministry of Water, Land and Resource Stewardship	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/water-land-and-resource-stewardship/service-plan
Government of British Columbia	https://www2.gov.bc.ca
BC Public Service Agency	https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/central-government-agencies/bc-public-service-agency
Infrastructure BC	https://www.infrastructurebc.com/
BC Human Rights Tribunal	http://www.bchrt.bc.ca/
Alberta	
Ministry of Advanced Education	https://www.alberta.ca/advanced-education.aspx
Ministry of Affordability and Utilities	https://www.alberta.ca/affordability-and-utilities.aspx
Ministry of Agriculture and Irrigation	https://www.alberta.ca/agriculture-and-irrigation.aspx
Ministry of Children's Services	https://www.alberta.ca/childrens-services.aspx
Ministry of Communications and Public Engagement	https://www.alberta.ca/communications-and-public-engagement.aspx
Ministry of Culture	https://www.alberta.ca/culture
Ministry of Education	https://www.alberta.ca/education
Ministry of Energy	https://www.alberta.ca/energy
Ministry of Environment and Protected Areas	https://www.alberta.ca/environment-and-protected-areas
Ministry of Executive Council	https://www.alberta.ca/executive-council
Ministry of Forestry, Parks and Tourism	https://www.alberta.ca/forestry-parks-and-tourism.aspx
Ministry of Health	https://www.alberta.ca/health
Ministry of Indigenous Relations	https://www.alberta.ca/indigenous-relations
Ministry of Infrastructure	https://www.alberta.ca/infrastructure
Ministry of Jobs, Economy and Northern Development	https://www.alberta.ca/jobs-economy-and-northern-development
Ministry of Justice	https://www.alberta.ca/justice.aspx
Ministry of Mental Health and Addiction	https://www.alberta.ca/mental-health-and-addiction
Ministry of Municipal Affairs	https://www.alberta.ca/municipal-affairs
Ministry of Public Safety and Emergency Services	https://www.alberta.ca/public-safety-and-emergency-services.aspx
Ministry of Public Service Commission	https://www.alberta.ca/public-service-commission
Ministry of Seniors, Community and Social Services	https://www.alberta.ca/seniors-community-and-social-services

Ministry of Service Alberta and Red Tape Reduction	https://www.alberta.ca/service-alberta.aspx
Ministry of Skilled Trades and Professions	https://www.alberta.ca/skilled-trades-and-professions.aspx
Ministry of Technology and Innovation	https://www.alberta.ca/technology-and-innovation.aspx
Ministry of Trade, Immigration and Multiculturalism	https://www.alberta.ca/trade-immigration-and-multiculturalism.aspx
Ministry of Transportation and Economic Corridors	https://www.alberta.ca/transportation-and-economic-corridors.aspx
Ministry of Treasury Board and Finance	https://www.alberta.ca/treasury-board-and-finance.aspx
Government of Alberta	https://www.alberta.ca
Saskatchewan	
Ministry of Advanced Education	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/advanced-education
Ministry of Agriculture	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/agriculture
Ministry of Corrections, Policing and Public Safety	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/corrections-policing-and-public-safety
Crown Investments Corporation	https://www.cicorp.sk.ca/
Ministry of Education	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/education
Ministry of Energy and Resources	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/energy-and-resources
Ministry of Environment	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/environment
Executive Council and Office of the Premier	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/executive-council-and-office-of-the-premier
Ministry of Finance	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/finance
Ministry of Government Relations	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/government-relations
Ministry of Health	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/health
Ministry of Highways	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/highways
Ministry of Immigration and Career Training	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/immigration-and-career-training
Ministry of Justice and Attorney General	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/justice
Ministry of Labour Relations and Workplace Safety	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/labour-relations-and-workplace-safety
Ministry of Parks, Culture and Sport	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/parks-culture-and-sport
Ministry of SaskBuilds and Procurement	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/saskbuilds-and-procurement
Ministry of Social Services	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/social-services
Ministry of Trade and Export Development	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/trade-and-export-development
Government of Saskatchewan	https://www.saskatchewan.ca/

Accessible SK	https://accessiblesk.saskatchewan.ca/
Office of Disability Issues	https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/boards-commissions-and-agencies/office-of-disability-issues
Saskatchewan Human Rights Commission	https://saskatchewanhumanrights.ca/
Manitoba	
Department of Advanced Education and Training	https://www.manitoba.ca/aesi/
Department of Agriculture	https://www.gov.mb.ca/agriculture/
Department of Economic Development	https://www.gov.mb.ca/jec/
Department of Education and Early Childhood Learning	https://www.edu.gov.mb.ca/
Department of Families	https://www.gov.mb.ca/fs/
Department of Finance	https://www.gov.mb.ca/finance/
Department of Health	https://www.gov.mb.ca/health/
Department of Indigenous Reconciliation	https://www.gov.mb.ca/inr/
Department of Intergovernmental Affairs	https://www.gov.mb.ca/fpir/
Department of Justice	https://www.gov.mb.ca/justice/
Department of Labour	https://www.gov.mb.ca/central/
Department of Mental Health	https://www.gov.mb.ca/mh/
Department of Municipal Resources	https://www.gov.mb.ca/mr/
Department of Natural Resources	https://gov.mb.ca/nrnd/
Department of Public Service Commission	https://www.manitoba.ca/csc/
Department of Seniors	https://www.gov.mb.ca/seniors/
Department of Sport, Culture and Heritage	https://www.gov.mb.ca/chc/
Department of Transportation and Infrastructure	https://www.gov.mb.ca/mit/
Treasury Board Secretariat	https://www.gov.mb.ca/tbs/
Government of Manitoba	https://www.gov.mb.ca/
Ontario	
Government of Ontario	https://www.ontario.ca
Ministry of Citizenship and Multiculturalism	https://www.ontario.ca/page/ministry-citizenship-and-multiculturalism
Ministry of Francophone Affairs	https://www.ontario.ca/page/ministry-francophone-affairs
Ministry of Intergovernmental Affairs	https://www.ontario.ca/page/ministry-intergovernmental-affairs
Ministry of Municipal Affairs and Housing	https://www.ontario.ca/page/ministry-municipal-affairs-housing

Ministry of Agriculture, Food and Rural Affairs	https://www.ontario.ca/page/ministry-agriculture-food-and-rural-affairs
Ministry of Colleges and Universities	https://www.ontario.ca/page/ministry-colleges-universities
Ministry of Northern Development	https://www.ontario.ca/page/ministry-northern-development
Ministry of Economic Development, Job Creation and Trade	https://www.ontario.ca/page/ministry-economic-development-job-creation-trade
Ministry of Education	https://www.ontario.ca/page/ministry-education
Ministry of Energy	https://www.ontario.ca/page/ministry-energy
Ministry of the Environment, Conservation and Parks	https://www.ontario.ca/page/ministry-environment-conservation-parks
Ministry of Finance	https://www.ontario.ca/page/ministry-finance
Ministry of Infrastructure	https://www.ontario.ca/page/ministry-infrastructure
Ministry of Mines	https://www.ontario.ca/page/ministry-mines
Ministry of the Attorney General	https://www.ontario.ca/page/ministry-attorney-general
Ministry of Red Tape Reduction	https://www.ontario.ca/page/ministry-red-tape-reduction
Ministry of Natural Resources and Forestry	https://www.ontario.ca/page/ministry-natural-resources-and-forestry
Ministry of Health	https://www.ontario.ca/page/ministry-health
Treasury Board Secretariat	https://www.ontario.ca/page/treasury-board-secretariat
Ministry of Children, Community and Social Services	https://www.ontario.ca/page/ministry-children-community-and-social-services
Ministry for Seniors and Accessibility	https://www.ontario.ca/page/ministry-seniors-accessibility
Ministry of Public and Business Service Delivery	https://www.ontario.ca/page/ministry-public-business-service-delivery
Ministry of Long-Term Care	https://www.ontario.ca/page/ministry-long-term-care
Ministry of the Solicitor General	https://www.ontario.ca/page/ministry-solicitor-general
Ministry of Tourism, Culture and Sport	https://www.ontario.ca/page/ministry-tourism-culture-sport
Ministry of Transportation	https://www.ontario.ca/page/ministry-transportation
Ministry of Labour, Immigration, Training and Skills Development	https://www.ontario.ca/page/ministry-labour-immigration-training-skills-development
Ministry of Indigenous Affairs	https://www.ontario.ca/page/ministry-indigenous-affairs
Curriculum and Resources	https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/
Legislative Assembly of Ontario	https://www.ola.org/en
Ontario Human Rights Commission	https://www.ohrc.on.ca/en

Ontario Association for Infant and Child Development	https://www.oaicd.ca/
Provide child care and early years programs	https://www.earlyyears.edu.gov.on.ca
Human Rights Legal Support Centre	https://hrlsc.on.ca
Tribunals Ontario	https://tribunalsontario.ca
Québec	
Ministère des Affaires municipales et de l'Habitation	https://www.mamh.gouv.qc.ca/
Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation	https://www.mapaq.gouv.qc.ca/
Ministère de la Culture et des Communications	https://mcc.gouv.qc.ca/
Ministère de l'Économie, de l'Innovation et de l'Énergie	https://www.economie.gouv.qc.ca/
Ministère de l'Éducation	http://www.education.gouv.qc.ca/
Ministère de l'Emploi et Solidarité sociale	https://www.mtess.gouv.qc.ca/
Ministère de l'Environnement, de la Lutte contre les changements climatiques, de la Faune et des Parcs	https://www.environnement.gouv.qc.ca/
Ministère de la famille	https://www.mfa.gouv.qc.ca/
Ministère des Finances	http://www.finances.gouv.qc.ca/
Ministère de la Justice	https://www.justice.gouv.qc.ca/
Ministère de la Santé et des Services sociaux	https://www.msss.gouv.qc.ca/
Secrétariat du conseil du trésor	https://www.tresor.gouv.qc.ca/
Ministère des Transports et de la Mobilité durable	https://www.transports.gouv.qc.ca/
Ministère du Travail	https://www.travail.gouv.qc.ca/
Légis Québec	https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/
Régie du bâtiment du Québec	https://www.rbq.gouv.qc.ca/
Société québécoise des infrastructures	https://www.sqi.gouv.qc.ca/
Office des personnes handicapées du Québec	https://www.ophq.gouv.qc.ca
Commission des droits de la personne et de la jeunesse	https://www.cdpedj.qc.ca/fr
Société d'Habitation Québec	http://www.habitation.gouv.qc.ca/
Institut national d'excellence en santé et en services sociaux	https://www.inesss.qc.ca/
Protecteur du citoyen	https://protecteurducitoyen.qc.ca/fr

Nouveau-Brunswick	
Department of Aboriginal Affairs	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/aboriginal_affairs.html
Department of Agriculture	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/10.html
Department of Education and Early Childhood Development	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education.html
Department of Environment and Local Government	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/elg.html
Department of Executive Council Office	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/executive_council.html
Department of Finance and Treasury Board	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/finance.html
Department of Health	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/health.html
Department of Intergovernmental Affairs	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/intergovernmental_affairs.html
Department of Justice and Public Safety	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/public-safety.html
Department of Natural Resources and Energy Development	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/erd.html
Department of the Office of the Premier	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/premier.html
Department of Post-Secondary Education, Training and Labor	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/post-secondary_education_training_and_labour.html
Department of Regional Development Corporation	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/regional_development.html
Department of Social Development	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/social_development.html
Department of Tourism, Heritage and Culture	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/thc.html
Department of Transportation and Infrastructure	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/dti.html
Department of Women's Equality	https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/women.html
Government of New Brunswick	https://www2.gnb.ca/content/gnb/
Legislative Assembly of New Brunswick	https://www.legnb.ca/en/
Nouvelle-Écosse	
Department of Advanced Education	https://novascotia.ca/lae/ae/
Department of Agriculture	https://beta.novascotia.ca/government/agriculture
Department of Communities, Culture, Tourism and Heritage	https://beta.novascotia.ca/government/communities-culture-tourism-and-heritage
Department of Community Services	https://beta.novascotia.ca/government/community-services

Department of Economic Development	https://beta.novascotia.ca/government/economic-development
Department of Education and Early Childhood Development	https://beta.novascotia.ca/government/education-and-early-childhood-development
Department of Environment and Climate Change	https://novascotia.ca/nse/
Department of Finance and Treasury Board	https://beta.novascotia.ca/government/finance-and-treasury-board
Department of Fisheries and Aquaculture	https://novascotia.ca/fish/
Department of Health and Wellness	https://beta.novascotia.ca/government/health-and-wellness
Department of Intergovernmental Affairs	https://novascotia.ca/iga/
Department of Justice	https://novascotia.ca/just/
Department of Labour, Skills and Immigration	https://beta.novascotia.ca/government/labour-skills-and-immigration
Department of Municipal Affairs and Housing	https://beta.novascotia.ca/government/municipal-affairs-and-housing
Department of Natural Resources and Renewables	https://beta.novascotia.ca/government/natural-resources-and-renewables
Department of Public Works	https://novascotia.ca/tran/
Department of Seniors and Long-term Care	https://beta.novascotia.ca/government/seniors-and-long-term-care
Department of Service Nova Scotia	https://beta.novascotia.ca/government/service-nova-scotia-and-internal-services
Government of Nova Scotia	https://beta.novascotia.ca/
Terre-Neuve-et-Labrador	
Department of Children, Seniors and Social Development	https://www.gov.nl.ca/cssd/
Digital Government and Service NL	https://www.gov.nl.ca/dgsl/
Department of Education	https://www.gov.nl.ca/education/
Department of Environment and Climate Change	https://www.gov.nl.ca/ecc/
Office of the Executive Council	https://www.gov.nl.ca/exec/
Department of Finance	https://www.gov.nl.ca/fin/
Department of Fisheries, Forestry and Agriculture	https://www.gov.nl.ca/ffa/
Department of Health and Community Services	https://www.gov.nl.ca/hcs/
Department of Immigration, Population Growth and Skills	https://www.gov.nl.ca/ipgs/
Department of Industry, Energy and Technology	https://www.gov.nl.ca/iet/

Department of Justice and Public Safety	https://www.gov.nl.ca/jps/
Department of Municipal and Provincial Affairs	https://www.gov.nl.ca/mpa/
Department of Tourism, Culture, Arts and Recreation	https://www.gov.nl.ca/tcar/
Department of Transportation and Infrastructure	https://www.gov.nl.ca/ti/
Office of the Child and Youth Advocate	https://www.childandyouthadvocate.nl.ca/
Government of Newfoundland and Labrador	https://www.gov.nl.ca/
Île-du-Prince-Édouard	
Department of Agriculture and Land	https://www.princeedwardisland.ca/en/topic/agriculture-and-land
Department of Economic Growth, Tourism and Culture	https://www.princeedwardisland.ca/en/topic/economic-growth-tourism-and-culture
Department of Education and Lifelong Learning	https://www.princeedwardisland.ca/en/topic/education-and-lifelong-learning
Department of Environment, Energy and Climate Action	https://www.princeedwardisland.ca/en/topic/environment-energy-and-climate-action
Department of Finance	https://www.princeedwardisland.ca/en/topic/finance
Department of Fisheries and Communities	https://www.princeedwardisland.ca/en/topic/fisheries-and-communities
Department of Health and Wellness	https://www.princeedwardisland.ca/en/topic/health-and-wellness
Department of Justice and Public Safety	https://www.princeedwardisland.ca/en/topic/justice-and-public-safety
Department of Social Development and Housing	https://www.princeedwardisland.ca/en/topic/social-development-and-housing
Department of Transportation and Infrastructure	https://www.princeedwardisland.ca/en/topic/transportation-and-infrastructure
Government of Prince Edward Island	https://www.princeedwardisland.ca/en
Yukon	
Government of Yukon	https://yukon.ca
Department of Community Services	https://yukon.ca/en/department-community-services
Department of Economic Development	https://yukon.ca/en/your-government/departments/department-economic-development
Department of Education	https://yukon.ca/en/department-education
Department of Energy, Mines and Resources	https://yukon.ca/en/department-energy-mines-resources
Department of Environment	https://yukon.ca/en/department-environment
Department of Finance	https://yukon.ca/en/department-finance
Department of Health and Social Services	https://yukon.ca/en/department-health-social-services

Department of Highways and Public Works	https://yukon.ca/en/departement-highways-public-works
Department of Justice	https://yukon.ca/en/departement-justice
Department of Tourism and Culture	https://yukon.ca/en/departement-tourism-culture
Legislation Yukon	https://laws.yukon.ca/
Territoires du Nord-Ouest	
Department of Education, Culture and Employment	https://www.ece.gov.nt.ca
Department of Environment and Natural Resources	https://www.enr.gov.nt.ca
Department of Executive and Indigenous Affairs	https://www.eia.gov.nt.ca
Department of Finance	https://www.fin.gov.nt.ca
Department of Health and Social Services	https://www.hss.gov.nt.ca
Department of Industry, Tourism and Investment	https://www.iti.gov.nt.ca
Department of Infrastructure	https://www.inf.gov.nt.ca
Department of Justice	https://www.justice.gov.nt.ca
Department of Lands	https://www.lands.gov.nt.ca
Legislative Assembly of the Northwest Territories	https://www.ntassembly.ca/
Department of Municipal and Community Affairs	https://www.maca.gov.nt.ca/en
Government of Northwest Territories	https://www.gov.nt.ca/
Hay River Health and Social Services Authority	https://www.hrhssa.org/
Northwest Territories Health and Social Services Authority	https://www.nthssa.ca/en
Nunavut	
Government of Nunavut	https://gov.nu.ca/
Department of Community and Government Services	https://gov.nu.ca/community-and-government-services
Department of Culture and Heritage	https://gov.nu.ca/culture-and-heritage
Department of Economic Development and Transportation	https://gov.nu.ca/edt
Department of Education	https://gov.nu.ca/education
Department of Environment	https://gov.nu.ca/environment
Department of Executive and Intergovernmental Affairs	https://gov.nu.ca/eia
Department of Family Services	https://gov.nu.ca/familyservices
Department of Finance	https://gov.nu.ca/finance
Department of Health	https://gov.nu.ca/health

Department of Human Resources	https://gov.nu.ca/human-resources
Department of Justice	https://gov.nu.ca/justice
Canada	
Government of Canada	https://www.canada.ca
Jobs and the Workplace	https://www.canada.ca/en/services/jobs.html
Immigration and citizenship	https://www.canada.ca/en/services/immigration-citizenship.html
Travel and tourism	https://travel.gc.ca/
Business and industry	https://www.canada.ca/en/services/business.html
Benefits	https://www.canada.ca/en/services/benefits.html
Health	https://www.canada.ca/en/services/health.html
Taxes	https://www.canada.ca/en/services/taxes.html
Environment and natural resources	https://www.canada.ca/en/services/environment.html
National security and defence	https://www.canada.ca/en/services/defence.html
Culture, history and sport	https://www.canada.ca/en/services/culture.html
Policing, justice and emergencies	https://www.canada.ca/en/services/policing.html
Transport and infrastructure	https://www.canada.ca/en/services/transport.html
Canada and the world	https://www.international.gc.ca/world-monde/index.aspx?lang=eng
Money and finances	https://www.canada.ca/en/services/finance.html
Science and innovation	https://www.canada.ca/en/services/science.html
Populations autochtones	
Gouvernement du Canada	https://www.canada.ca/fr
Free Google Search	

Annexe 2. Scan environnemental : Références des documents conservés.

A) Population d'intérêt

Colombie-Britannique

1. Ministry of Children and Family Development (April 2021). *After your child's diagnosis of Autism Spectrum Disorder (A quick start guide for ages 0-5)*. Province of British Columbia. https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/health/managing-your-health/autism/autism_quick_start_guide_ages_0-5.pdf
2. Province of British Columbia (not mentioned). *Inclusive Child Care toolkit*. <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/family-and-social-supports/child-care/running-a-daycare-or-preschool/inclusive-child-care-toolkit/inclusive-childcare-toolkit.pdf>
3. Province of British Columbia (2022). *How funding is calculated for the Affordable Child Care Benefit*. Government of British Columbia. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/family-social-supports/caring-for-young-children/child-care-funding/child-care-benefit/how-much#:~:text=If%20you%20require%20less%20than,amount%20of%20funding%20is%20prorate&text=For%20most%20families%2C%20the%20level,have%20a%20designated%20special%20need.>

Alberta

4. Government of Alberta (2023). *Child care – Supports for inclusion*. Government of Alberta. <https://www.alberta.ca/child-care-supports-for-inclusion.aspx>

Saskatchewan

5. Province of Saskatchewan (2009). *Personal Program Plan Guidelines*. https://pubsaskdev.blob.core.windows.net/pubsask-prod/84871/84871-Inclusion_Program_pppguidelines.pdf
6. Province of Saskatchewan (2019). *Child Care Space Development in Saskatchewan*. <https://pubsaskdev.blob.core.windows.net/pubsask-prod/94591/Child%252BCare%252BSpace%252BDevelopment%252Bin%252BSK%252B-%252B2019.pdf>
7. Province of Saskatchewan (2019). *Inclusion Program and Application Information*. <https://pubsaskdev.blob.core.windows.net/pubsask-prod/111651/15-1%252BInclusion%252BProgram%252BApplication%252BInformation%252B-%252BFINAL.pdf>
8. Province of Saskatchewan (2021). *Child Care Licensee Manual - Section 21(a) Equipment and Furnishings*. <https://publications.saskatchewan.ca/#/products/100929>

Manitoba

S/O

Ontario

9. Province of Ontario (2021). *Coordinated service planning: policy and program guidelines*. Province of Ontario. <https://www.ontario.ca/document/coordinated-service-planning-policy-and-program-guidelines>
10. Province of Ontario (2022). *Delivery of Ontario Autism Program services and supports*. Province of Ontario. <https://www.ontario.ca/document/ontario-autism-program-guidelines/delivery-ontario-autism-program-services-and-supports>

Québec

11. Gouvernement du Québec (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec*. Gouvernement du Québec.

- https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_guide_integration_enfants_handicapes.pdf
12. Gouvernement du Québec (2022). *Mesure transitoire pour les enfants handicapés âgés de 5 ans*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/gardereries-et-services-de-garde/services-de-garde-personne-handicapee/mesure-transitoire-enfants-handicapes-5-ans>
 13. Ministère de la famille (2020). *Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (AIEH) en service de garde*². Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/PMS_handicap/brochure-allocation-AIEH.pdf
 14. Ministère de la famille (2021). *Des services de garde accessibles aux enfants handicapés*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/services-programmes-specialises/enfants-handicapes/Pages/index.aspx>
 15. Ministère de la famille (2022). *Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé de 59 mois ou moins en service de garde*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/gardereries-et-services-de-garde/services-de-garde-personne-handicapee/allocation-integration-enfant-handicape-59-mois-ou-moins-service-garde>
 16. Ministère de la famille (2022). *Mesure exceptionnelle visant l'intégration d'un enfant handicapé en services de garde*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/gardereries-et-services-de-garde/services-de-garde-personne-handicapee/aide-financiere-integration-enfants-handicapes-services-garde#:~:text=Cette%20mesure%20offre%20une%20aide,handicap%C3%A9s%20ayant%20d'importants%20besoins.>

Terre-Neuve-et-Labrador

17. Department of Education (2022). *Early Learning and Child Development Child Care Inclusion Program Child Care Service Policy and Procedures Manual*. Government of Newfoundland and Labrador. <https://www.gov.nl.ca/education/files/Child-Care-Inclusion-Program-Child-Care-Service-Policy-and-Procedures-Manual-V2.2.pdf>
18. Department of Education (2023). *Parent Notice of Inclusion Service Agreement*. Government of Newfoundland and Labrador. <https://www.gov.nl.ca/education/files/Parent-Notice-of-Inclusion-Service-Agreement-Sample-Template.pdf>
19. Department of Education (2023). *Inclusive Child Care : Frequently Asked Questions*. Government of Newfoundland and Labrador. <https://www.gov.nl.ca/education/files/Inclusive-Child-Care-Frequently-Asked-Questions-1.pdf>
20. Government of Newfoundland and Labrador (2023). *Transition guidelines and planning*. Government of Newfoundland and Labrador. https://www.gov.nl.ca/education/files/publications_childcare_transition_guidelines_and_planning.pdf

Nouveau-Brunswick

21. Province of New Brunswick (2018). *Inclusion Policy*. Province of New Brunswick. https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/eco-bce/Promo/early_childhood/inclusion_policy.pdf
22. Province of New Brunswick (2020). *Preschool Autism Program - Parent Handbook*. Province of New Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/autisme/PreschoolAutismProgramParentHandbook.pdf>

² L'appellation de ce financement a été modifiée entre le moment où les recherches ont été réalisés sur les sites Web et la rédaction de ce rapport. Il s'agit maintenant de l'*Allocation pour l'intégration en service de garde*.

23. Province of New Brunswick (2023). *Inclusion Support Program Guidelines*. Province of New Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/inclusion-support-program-guidelines.pdf>

Nouvelle-Écosse

S/O

Île-du-Prince-Édouard

24. Province of Prince Edward Island (2022). *Special Needs Grant for Licensed Early Learning and Child Care Centre*. Province of Prince Edward Island. <https://www.princeedwardisland.ca/en/information/education-and-lifelong-learning/special-needs-grant-for-licensed-early-learning-and>

Nunavut

S/O

Yukon

25. Government of Yukon (2022). *Early Learning and Child Care Subsidy Special Needs Application*. Government of Yukon. <https://yukon.ca/en/child-care-subsidy-special-needs-application-form>

Territoires du Nord-Ouest

S/O

Populations autochtones

26. Emploi et Développement social Canada (02-2022). *Présenter une demande de financement du volet petits projets d'apprentissage et garde de jeunes enfants dans le cadre du Fonds pour l'Accessibilité*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/services/financement/fonds-accessibilite-apprentissage-garde-jeunes-enfants.html>

Gouvernement du Canada

27. Employment and Social Development Canada (2021). *Applicant guide for the Early Learning and Child Care small projects component under the Enabling Accessibility Fund*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/services/funding/enabling-accessibility-fund-early-learning-child-care/guide.html>
28. Employment and Social Development Canada (2022). *Government of Canada invests in accessible and disability inclusive early learning and child care system across Canada*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/news/2022/06/government-of-canada-invests-in-accessible-and-disability-inclusive-early-learning-and-child-care-system-across-canada.html>

B) Autres populations

Colombie-Britannique

1. Aboriginal Supported Child Development Mandate (2023). *Aboriginal Supported Child Development Mandate*. <https://www.ascdp.bc.ca/>
2. Government of Canada (2023). *Canada-British Columbia Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/british-columbia-canada-wide-2021.html>
3. Province of British Columbia (2019). *British Columbia Early Learning Framework*. https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/earlylearning/early_learning_framework.pdf

4. Province of British Columbia (2021). *Accessible British Columbia Act*. King's Printer. <https://www.bclaws.gov.bc.ca/civix/document/id/complete/statreg/21019>
5. Province of British Columbia (2022). *Accessible B.C. B.C.'s Accessibility Plan*. <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/government/about-the-bc-government/accessible-bc/accessiblebc-plan.pdf>

Alberta

6. Government of Canada (2017). *Multilateral Early Learning and Child Care Framework*. https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/programs/early-learning-child-care/reports/2017-multilateral-framework/MEL_and_CCF-EN.pdf
7. Government of Alberta (2022). *Early Learning and Child Care Act*. Alberta King's Printer. https://kings-printer.alberta.ca/1266.cfm?page=E00p1.cfm&leg_type=Acts&isbncln=9780779837021
8. Government of Alberta (2023). *Early Learning and Child Care Regulations*. Alberta King's Printer. https://kings-printer.alberta.ca/1266.cfm?page=2008_143.cfm&leg_type=Regs&isbncln=9780779822478

Saskatchewan

9. Government of Canada (2017). *Multilateral Early Learning and Child Care Framework*. https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/programs/early-learning-child-care/reports/2017-multilateral-framework/MEL_and_CCF-EN.pdf
10. Government of Canada (2023). *Accessible Canada Act*. Minister of Justice. <https://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/A-0.6.pdf>
11. Province of Saskatchewan (2015). *Child Care Act*. King's Printer. <https://pubsaskdev.blob.core.windows.net/pubsask-prod/82267/C7-31.pdf>
12. Province of Saskatchewan (2015). *The Child Care Regulations*. King's Printer. <https://pubsaskdev.blob.core.windows.net/pubsask-prod/82271/C7-31r1.pdf>
13. Province of Saskatchewan (2021). *The Construction's Code Act*. King's Printer. <https://publications.saskatchewan.ca/#/products/115817>
14. Province of Saskatchewan (2021). *Building Code Regulations*. King's Printer. <https://publications.saskatchewan.ca/#/products/115823>
15. Province of Saskatchewan (2022). *Accessible Saskatchewan Act*. King's Printer. <https://pubsaskdev.blob.core.windows.net/pubsask-prod/138055/Bill-103-2022.pdf>

Manitoba

16. Manitoba Early Learning and Child Care (2015). *Best practices licensing for Family and Group Child Care Homes*. Province of Manitoba. https://www.gov.mb.ca/education/childcare/resources/pubs/bp_licensing_manual.pdf
17. Manitoba Education and Early Childhood Learning. (2022). *Annual Report of Manitoba Education and Early Childhood Learning*. Province of Manitoba <https://www.edu.gov.mb.ca/annualreports/annualreport.pdf>
18. Manitoba Early Learning and Child Care (2023). *Early Learning and Child Care Services in Manitoba*. Province of Manitoba. https://www.gov.mb.ca/education/childcare/resources/pubs/elcc_booklet.pdf
19. Province of Manitoba (2008). *On the road to best practice*. https://www.gov.mb.ca/healthychild/parentchild/pcc_bestpractices_2008.pdf
20. Province of Manitoba (2008). *Child Care Services*. https://gov.mb.ca/fs/cfsmanual/pubs/pdf/1.2.3_enp.pdf
21. Province of Manitoba (2019). *Autism Outreach Policy*. <https://www.gov.mb.ca/fs/cds/pubs/autism-outreach.pdf>

22. Province of Manitoba (2019). *Child Development Policy*.
<https://www.gov.mb.ca/fs/cds/pubs/child-development.pdf>
23. Province of Manitoba (2022). *Supplement to the Estimates of Expenditure 2022-2023*.
<https://www.edu.gov.mb.ca/reports/budget/docs/archive/2022/mainestimatessupp2022.pdf>
24. Province of Manitoba (2023). *Services and Programs for Children*.
https://www.gov.mb.ca/fs/imd/pubs/services_children.pdf
25. Province of Manitoba (2023). *A guide to childcare in Manitoba*. Province of Manitoba.
https://www.gov.mb.ca/education/childcare/families/guide_childcare/index.html

Ontario

26. Government of Canada (2020). *Canada-Ontario Early Learning and Child Care Agreement – 2020- 2021*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/ontario-2020.html>
27. Ministry of Education (2021). *Ontario Child Care and EarlyON Child and Family Centres Service Management and Funding Guideline 2021*. Province of Ontario.
<https://efis.fma.csc.gov.on.ca/faab/Child%20Care/Guidelines/Ontario%20Child%20Care%20and%20EarlyON%20Child%20and%20Family%20Centres%20Service%20Management%20and%20Funding%20Guideline%202021.pdf>
28. Ontario Human Rights Commission (2023). *Services*. Ontario Human Rights Commission.
<https://www.ohrc.on.ca/en/human-rights-and-family-ontario/services>
29. Province of Ontario (1990). *Human Rights Code*. Province of Ontario.
<https://www.ontario.ca/laws/statute/90h19>
30. Province of Ontario (1990). *Day Nurseries Act*. Province of Ontario.
<https://www.ontario.ca/laws/regulation/900262>
31. Province of Ontario (1997). *Ontario Disability Support Program Act*. Province of Ontario.
<https://www.ontario.ca/laws/statute/97o25b>
32. Province of Ontario (2005). *Accessibility for Ontarians with Disabilities Act*. Province of Ontario.
<https://www.ontario.ca/laws/statute/05a11>
33. Province of Ontario (2009). *Building Code act*. Province of Ontario.
<https://www.ontario.ca/laws/statute/92b23>
34. Province of Ontario (2014). *Child Care and Early Years Act (138-15)*. Province of Ontario.
<https://www.ontario.ca/laws/regulation/150138>
35. Province of Ontario (2014). *Child Care and Early Years Act*. Province of Ontario.
<https://www.ontario.ca/laws/statute/14c11>
36. Province of Ontario (2014). *Child Care Modernization Act*. Province of Ontario.
<https://www.ontario.ca/laws/statute/s14011>
37. Province of Ontario (2019). *Child Care Centre Licensing Manual*. Queen’s Printer for Ontario.
<https://files.ontario.ca/edu-child-care-centre-licensing-manual-en-2021-04-21.pdf>
38. Province of Ontario (2019). *Home Child Care Licensing Manual*. Queen’s Printer for Ontario.
<https://files.ontario.ca/edu-home-child-care-licensing-manual-en-2021-04-23.pdf>
39. Province of Ontario (2020). *Published plans and annual reports 2020-2021: Ministry of Education*. Province of Ontario. <https://www.ontario.ca/page/published-plans-and-annual-reports-2020-2021-ministry-education>
40. Province of Ontario (2021). *Journey to Belonging: Choice and Inclusion*. Province of Ontario.
<https://www.ontario.ca/page/journey-belonging-choice-and-inclusion>
41. Province of Ontario (2022). *Financial Support for Child Care*. Province of Ontario.
<https://www.ontario.ca/page/child-care-subsidies>
42. Province of Ontario (2022). *Child Care Deductions*. Province of Ontario.
<https://www.ontario.ca/document/ontario-works-policy-directives/54-child-care-deductions>

43. Province of Ontario (2022). *Ontario Disability Support Program policy directives for income support*. Province of Ontario. <https://www.ontario.ca/document/ontario-disability-support-program-policy-directives-income-support>
44. Province of Ontario (2023). *Canada-Ontario Early Years and Child Care Agreement*. Province of Ontario. <https://www.ontario.ca/page/canada-ontario-early-years-and-child-care-agreement>
45. Province of Ontario (2023). *Ontario Child Care Tax Credit*. Province of Ontario. <https://www.ontario.ca/page/ontario-child-care-tax-credit>
46. Province of Ontario (2023). *Coordination of services with other ministries and agencies*. Province of Ontario. <https://www.ontario.ca/document/special-education-ontario-policy-and-resource-guide-kindergarten-grade-12/coordination>
47. Province of Ontario (2023). *MCCSS Service objectives — children and youth services*. Province of Ontario. <https://www.ontario.ca/document/mccss-service-objectives-children-and-youth-services>

Québec

48. Gouvernement du Québec (2022). *Loi assurant l'exercice des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Légis Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/E-20.1.pdf>
49. Gouvernement du Québec (2022). *Projet de loi 1 : Loi modifiant la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance afin d'améliorer l'accessibilité au réseau des SGEE et de compléter son développement*. Gouvernement du Québec. https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_client/lois_et_reglements/LoisAnnuelles/fr/2022/2022C9F.PDF
50. Gouvernement du Québec (2023). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Légis Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/S-4.1.1.pdf>
51. Guide sur l'accessibilité des bâtiments (2022). *Guide sur l'accessibilité des bâtiments*. Gouvernement du Québec. https://www.rbq.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/Publications/francais/guide-accessibilite-batiment_2022.pdf
52. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Tout pour nos enfants - Stratégie 0 à 8 ans*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf
53. Ministère de la famille (2019). *Accueillir la petite enfance : Programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Gouvernement du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
54. Ministère de la famille (2022). *Règles budgétaires pour l'exercice financier 22-23 (garderies subventionnées)*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/RB-GS-2022-2023-2023-03-08.pdf>
55. Office des personnes handicapées du Québec (2011). *Guide des programmes d'aide*. Gouvernement du Québec. https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Guide_des_Programmes_complet.pdf

Terre-Neuve-et-Labrador

56. Children, Seniors and Social Development (2021). *Strategic Plan*. Government of Newfoundland and Labrador. <https://www.gov.nl.ca/cssd/files/CSSDStrategicPlan2021-23.pdf>
57. Children, Seniors and Social Development (2022). *Guide to Programs and Services for Individuals and Families*. Government of Newfoundland and Labrador. <https://www.gov.nl.ca/cssd/files/Guide-to-Programs-Services-2022.pdf>

58. Children, Seniors and Social Development (2023). *Access. Inclusion. Equality*. Government of Newfoundland and Labrador. <https://www.gov.nl.ca/cssd/disabilities/dpo-access-inclusion-equality-strategy/>
59. Department of Education (2022). *Child Care Subsidy Policy Manual*. Government of Newfoundland and Labrador. <https://www.gov.nl.ca/education/files/Child-Care-Subsidy-Policy-Manual-2022-01-01-Final-1.pdf>
60. Department of Education (2023). *Child Care Policy and Standards Manual*. Government of Newfoundland and Labrador. <https://www.gov.nl.ca/education/files/Child-Care-Policy-and-Standards-Manual-Full-Document3.0.pdf>
61. Education and Early Childhood Development (2019). *Early Learning Framework. Navigating the Early Years*. Government of Newfoundland and Labrador. <https://www.gov.nl.ca/education/files/Early-Learning-Framework.pdf>
62. Government of Canada (1985). *Canadian Human Rights Act*. Government of Canada. <https://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/H-6.pdf>
63. Government of Canada (2021). *The Constitution Act*. Government of Canada. https://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/CONST_TRD.pdf
64. Government of Canada (2023). *Child Disability Benefit*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/revenue-agency/services/child-family-benefits/child-disability-benefit.html>
65. Government of Newfoundland and Labrador (2021). *Bill 38*. Government of Newfoundland and Labrador. <https://www.assembly.nl.ca/HouseBusiness/Bills/ga50session1/bill2138.htm>
66. Government of Newfoundland and Labrador (2014). *Building Accessibility Act Regulations*. Queen's Printer. <https://www.assembly.nl.ca/legislation/sr/regulations/rc961140.htm>
67. Government of Newfoundland and Labrador (2010). *Human Rights Act Regulations*. Queen's Printer. <https://assembly.nl.ca/legislation/sr/statutes/h13-1.htm>
68. Government of Newfoundland and Labrador (2017). *Child Care Regulations*. Queen's Printer. <https://www.assembly.nl.ca/legislation/sr/regulations/rc170039.htm>
69. Office of the Child and Youth Advocate (2022). *Submission to the Department of Children, Seniors and Social Development regarding the Social And Economic Well-Being Plan. Submission to the Department of Children, Seniors and Social Development regarding the Social And Economic Well-Being Plan*. <https://www.childandyouthadvocate.nl.ca/files/SubmissionSocialAndEconomicWellBeingPlanOct2022.pdf>

Nouveau-Brunswick

70. Early Learning and Child Care Action Plan (2021). *Early Learning and Child Care Action Plan*. Province of New Brunswick. https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/eco-bce/Promo/early_childhood/early_learning_childcare_actionplan.pdf
71. Premier's Council on Disabilities (2020). *Disability Action Plan*. Province of New Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/pcsdpcpmcph/pdf/publications/DAP-APFEO-2020.pdf>
72. Province of New Brunswick (2010). *Early Childhood Services Act*. CanLII. <https://www.canlii.org/en/nb/laws/stat/snb-2010-c-e-0.5/latest/snb-2010-c-e-0.5.html>
73. Province of New Brunswick (2016). *Valuing Children, Families and Childcare*. Province of New Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/ELCC/ValuingChildrenFamiliesAndChildcare.pdf>
74. Province of New Brunswick (2016). *Barrier-Free Design Building Code Regulation*. CanLII. <https://www.canlii.org/en/nb/laws/regu/nb-reg-2011-61/latest/nb-reg-2011-61.html>

75. Province of New Brunswick (2021). *Canada-New Brunswick Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement*. Province of New Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/ELCC/action-plan-2021-2023.pdf>
76. Province New Brunswick (2023). *Policy 901*. Province of New Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/e/901A.pdf>

Nouvelle-Écosse

77. Education and Early Childhood Development (2022). *Business Plan*. Province of Nova Scotia. <https://beta.novascotia.ca/sites/default/files/documents/1-3043/business-plan-2022-23-department-education-and-early-childhood-development-en.pdf>
78. Government of Canada (2021). *Canada – Nova Scotia Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/nova-scotia-canada-wide-2021.html>
79. Province of Nova Scotia (2019). *Early Learning and Child Care Regulations - Early Learning and Child Care Act*. Province of Nova Scotia. <https://novascotia.ca/just/regulations/regs/elcc.htm>

Île-du-Prince-Édouard

80. Education and Early Childhood Development (2021). *Autism Funding Guidelines*. Province of Prince Edward Island. https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/forms/eelc_autism_funding_application_and_guidelines.pdf
81. Province of Prince Edward Island (2011). *PEI Early Learning Framework*. Province of Prince Edward Island. https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/eecd_eyfrwrk_full.pdf
82. Province of New Brunswick (2018). *Early Learning and Child Care Act Regulations*. Province of New Brunswick. <https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/legislation/E%26.01Gdoc-Early%20Learning%20and%20Child%20Care%20Act%20Regulations.pdf>
83. Province of Prince Edward Island (2019). *Early Learning and Child Care Act*. Province of Prince Edward Island. https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/legislation/e-.01-early_learning_and_child_care_act.pdf
84. Province of Prince Edward Island (2022). *Canada – Prince Edward Island Canada-wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026*. Province of Prince Edward Island. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/prince-edward-island-canada-wide-2021.html>
85. Social Development and Seniors (2023). *Federal and Provincial Benefits for Residents*. Province of Prince Edward Island. <https://www.princeedwardisland.ca/en/information/social-development-and-housing/be-aware-get-your-share>

Nunavut

86. Government of Nunavut (2014). *Section 8 Daily Program Requirements*. Government of Nunavut. https://www.gov.nu.ca/sites/default/files/daycare_handbook_eng_section_8_daily_program_requirements.pdf
87. Government of Nunavut (2014). *Section 10 Meals, Snacks and Menus*. Government of Nunavut. https://www.gov.nu.ca/sites/default/files/daycare_handbook_eng_section_10_meals_snacks_menus_0.pdf
88. Government of Canada (2017). *Multilateral Early Learning and Child Care Framework*. https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/programs/early-learning-child-care/reports/2017-multilateral-framework/MEL_and_CCF-EN.pdf

Yukon

89. Government of Yukon (2021). *Canada-Yukon Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement*. Government of Yukon. <https://yukon.ca/en/canada-yukon-early-learning-and-child-care-agreement-2021-22-2024-25>
90. Government of Yukon (2021). *Guidelines and Policies for Child Care and Family Dayhome Programs*. Government of Yukon. <https://yukon.ca/sites/yukon.ca/files/hss/hss-guidelines-policies-child-care-programs.pdf>

Territoires du Nord-Ouest

91. Education, Culture and Employment (2013). *Understanding the Child Day Care Regulations*. Northwest Territories. https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/eccd_-_early_childhood_handbook.pdf
92. Government of Canada (2017). *Multilateral Early Learning and Child Care Framework*. https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/programs/early-learning-child-care/reports/2017-multilateral-framework/MEL_and_CCF-EN.pdf
93. Government of Northwest Territories (Not mentioned). *Transforming early learning and childcare in the NWT*. Northwest Territories. <https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/transforming-elcc.pdf>
94. Government of Northwest Territories (2019). *Supporting Access to Child Care in the NWT 2019-2020 Supplementary Action Plan*. Northwest Territories. https://www.ntassembly.ca/sites/assembly/files/td_506-183.pdf
95. Health and Social Services & Education, Culture and Employment (2013). *A framework and action plan for Early Childhood Development in the Northwest Territories*. Northwest Territories. <https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/eccd-framework-and-action-plan-2013-2016.pdf>
96. Northwest Territories (2013). *Child Day Care Regulations*. CanLII. <https://www.canlii.org/en/nt/laws/regu/rnwt-1990-c-c-3/latest/rnwt-1990-c-c-3.pdf>
97. Northwest Territories (2013). *A framework and action plan for the Early Childhood Development in the Northwest Territories*. Northwest Territories. <https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/eccd-framework-and-action-plan-2013-2016.pdf>
98. Northwest Territories (2022). *2030 Early Learning and Child Care Strategy*. Northwest Territories. <https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/elcc-strategy-2030.pdf>

Populations autochtones

99. Aboriginal Supported Child Development Mandate (2023). *Aboriginal Supported Child Development Mandate*. <https://www.ascdp.bc.ca/>
100. Assembly of First Nations (2013). *Loi fédérale en matière d'accessibilité*. Assembly of First Nations. https://www.afn.ca/uploads/files/federal_access_legis-fr.pdf
101. Département de l'information de l'ONU (2007). *Déclaration des nations unies sur les droits des peuples autochtones*. Nations Unies. https://social.desa.un.org/sites/default/files/migrated/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf
102. Emploi et Développement social Canada (2021). *Rapport de base national du Canada - La qualité dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/content/dam/esdc-edsc/documents/programs/early-learning-child-care/reports/2021-canada-country-background-quality/Rapport%20de%20base%20national%20du%20Canada%20-%20La%20qualit%C3%A9%20dans%20l%E2%80%99%C3%A9ducation%20et%20l%E2%80%99accueil%20des%20jeunes%20enfants.pdf>
103. Emploi et Développement social Canada (2021). *Plateforme, engagement et messages clés*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/corporate/reports/esdc-transition-binders/3179-2021-ESDC-Pocketbook-FR.pdf>

104. Government of Canada (2018). *Indigenous Early Learning and Child Care Framework*. Her Majesty the Queen of Right of Canada. https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/programs/indigenous-early-learning/1352-IELCC_Report-EN.pdf
105. Gouvernement du Canada (2018). *Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones*. Sa majesté la Reine du chef du Canada. https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/programs/indigenous-early-learning/1352-IELCC_Report-FR.pdf
106. Gouvernement du Canada (2022). *Accord entre le Canada et l'Ontario sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants à l'échelle du Canada – 2021 à 2026*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/accord-apprentissage-garde-jeunes-enfants/accords-provinces-territoires/ontario-echelle-canada-2021.html>
107. Gouvernement du Canada (2022). *Accord entre le Canada et le Nouveau-Brunswick sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants - 2021 à 2025*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/accord-apprentissage-garde-jeunes-enfants/accords-provinces-territoires/nouveau-brunswick-2021.html>
108. Gouvernement du Canada (2022). *Accord entre le Canada et le Nunavut sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants - 2021 à 2026*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/accord-apprentissage-garde-jeunes-enfants/accords-provinces-territoires/nunavut-echelle-canada-2021.html>
109. Gouvernement du Canada (2022). *Accord entre le Canada et le Saskatchewan sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants - 2021 à 2026*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/accord-apprentissage-garde-jeunes-enfants/accords-provinces-territoires/saskatchewan-echelle-canada-2021.html>
110. Gouvernement du Canada (2022). *Accord Canada-Colombie-Britannique sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants à l'échelle du Canada – 2021 à 2026*. Gouvernement du Canada (2022). <https://www.canada.ca/fr/accord-apprentissage-garde-jeunes-enfants/accords-provinces-territoires/colombie-britannique-echelle-canada-2021.html>
111. Gouvernement du Canada (2022). *Accord Canada-Territoire du Nord-Ouest sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants à l'échelle du Canada – 2021 à 2026*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/accord-apprentissage-garde-jeunes-enfants/accords-provinces-territoires/territoires-nord-ouest-echelle-canada-2021.html>
112. Indigenous Services Canada (2023). *Jordan's Principle*. Government of Canada. <https://www.sac-isc.gc.ca/eng/1568396042341/1568396159824>
113. Ministre de la Justice (2020). *An Act respecting First Nations, Inuit and Métis children, youth and families*. Gouvernement du Canada. <https://laws.justice.gc.ca/PDF/F-11.73.pdf>
114. Ministre de la justice (2023). *Loi canadienne sur l'accessibilité*. Gouvernement du Canada. <https://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/A-0.6.pdf>
115. Nations Unies (2010). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif*. Nations Unies. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>

Gouvernement du Canada

116. Employment and Social Development Canada (2023). *Applicant guide: Funding for the Indigenous Early Learning and Child Care - Quality Improvement Projects*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/services/funding/indigenous-early-learning-child-care-quality-improvement/applicant-guide.html>
117. Employment and Social Development Canada (2023). *Apply for funding for the Indigenous Early Learning and Child Care - Quality Improvement Projects*. Government of Canada.

- <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/services/funding/indigenous-early-learning-child-care-quality-improvement.html>
118. Employment and Social Development Canada (2022). *Call for proposals launched to increase disability inclusion and accessibility in communities, workplaces and early learning and child care facilities*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/news/2022/09/call-for-proposals-launched-to-increase-disability-inclusion-and-accessibility-in-communities-workplaces-and-early-learning-and-child-care-facilities.html>
 119. Employment and Social Development Canada (2019). *Canada Country Background Report – Quality in Early Childhood Education and Care*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/content/dam/esdc-edsc/documents/programs/early-learning-child-care/reports/2021-canada-country-background-quality/Canada%20Country%20Background%20Report%20-%20Quality%20in%20Early%20Childhood%20Education%20and%20Care.pdf>
 120. Government of Canada (2023). *Canada – Manitoba Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/manitoba-canada-wide-2021.html>
 121. Government of Canada (2022). *Canada – Saskatchewan Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/saskatchewan-canada-wide-2021.html>
 122. Government of Canada (2022). *Canada – Alberta Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/alberta-canada-wide-2021.html>
 123. Government of Canada (2022). *Canada – Manitoba Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/manitoba-2021.html>
 124. Government of Canada (2022). *Canada – New Brunswick Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/new-brunswick-canada-wide-2021.html>
 125. Government of Canada (2022). *Canada – New Brunswick Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2025*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/new-brunswick-2021.html>
 126. Government of Canada (2022). *Canada – Newfoundland and Labrador Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/newfoundland-labrador-2021.html>
 127. Government of Canada (2022). *Canada – Northwest Territories Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/northwest-territories-canada-wide-2021.html>
 128. Government of Canada (2022). *Canada – Nova Scotia Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/nova-scotia-2021.html>
 129. Government of Canada (2022). *Canada – Nunavut Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2025*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/nunavut-2021.html>
 130. Government of Canada (2022). *Canada – Ontario Canada-wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/ontario-canada-wide-2021.html>

131. Government of Canada (2022). *Canada – Saskatchewan Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/saskatchewan-2021.html>
132. Government of Canada (2023). *Canada-Alberta Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/alberta-2021.html>
133. Government of Canada (2022). *Canada-Newfoundland and Labrador Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/newfoundland-labrador-canada-wide-2021.html>
134. Government of Canada (2022). *Canada-Nunavut Canada-wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/nunavut-canada-wide-2021.html>
135. Government of Canada (2022). *Canada-Prince Edward Island Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories/prince-edward-island-2021.html>
136. Government of Canada (2018). *Income Tax Folio S1-F3-C1, Child Care Expense Deduction*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/revenue-agency/services/tax/technical-information/income-tax/income-tax-folios-index/series-1-individuals/folio-3-family-unit-issues/income-tax-folio-s1-f3-c1-child-care-expense-deduction.html>
137. Government of Canada (2022). *Toward \$10-a-Day: Early Learning and Child Care*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/campaigns/child-care.html>

Annexe 3. Scan environnemental : Informations-clés issues des documents spécifiques à la population d'intérêt.

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
Financement	Bourses	(NL) Inclusive Child Care: Frequently Asked Questions (référence 19 de la section A de l'Annexe 2)	<p>The provision of financial resources to assist eligible child care services in ensuring all children can participate to their fullest potential in a regular child care service program. Where recommended by a Regional Inclusion Consultant and approved, the following financial supports are available within the Child Care Inclusion Program:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Replacement Staff: Financial support to assist with the cost of a child care service replacing a caregiver who is participating in a multi-disciplinary meeting or professional learning opportunity. This may also include some associated travel (pre-approval required). ● Professional Learning: Financial support to assist with the cost of caregivers accessing professional learning relevant to the needs of the home/homeroom. It may include professional learning fees and some associated travel (pre-approval required). ● Funded Space: Financial support to assist with cost of a child care service keeping up to two vacant spaces empty to enhance the caregiver to child ratio in the impacted home/homeroom; and ● Staffing Grant: Financial support to assist with the cost of wages and benefits for an additional caregiver to be added to the team in the impacted home/homeroom to enhance the caregiver to child ratio.
		(PE) Special Needs Grant for Licensed Early Learning and Child Care Centres (référence 24 de la section A de l'Annexe 2)	<p>The Special Needs Grant supports the inclusion of children with special needs in a licensed early learning and child care setting by providing funding for additional staff. The Special Needs Grant supports the inclusion of children with special needs in a licensed early learning and child care setting by providing funding for additional staff. For the purposes of this grant, a child with special needs is defined as a person who is under the age of 12 years and requires additional or specific types of care to meet the usual developmental goals.</p>
		(SK) Personal Program Plan (guidelines) (référence 5 de la section A de l'Annexe 2)	<p>A PPP is required for a child in a licensed child care facility in which the facility is applying for an Enhanced Accessibility Grant. A PPP may be useful for any child with diverse needs. A PPP must be submitted within four weeks following an initial enhanced accessibility grant application. Transition plan examples could be moving from a toddler group to a preschool group or from a child care facility into a school environment. (p.1)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
		(SK) Inclusion program and Application information (référence 7 de la section A de l'Annexe 2)	<p>Individual Inclusion Grant - To assist with the additional cost of supervising a child with diverse needs in an amount not to exceed \$300 per month. - Level 1 \$200/month (Support and consultation needed; minimal or no additional caregiving time; additional staff time may be needed for program preparation and to acquire knowledge, such as to attend workshops, consult with supporting professionals and read resource materials) - Level 2 \$250/month (Support and consultation needed and short term or intermittent additional staffing needed; additional caregiving time of up to one hour per day or five hours per week on average; may mean rescheduling, rearranging or increasing staff, or reducing group size) - Level 3 \$300/month (Support and consultation needed and significant and/or ongoing additional staffing needed; additional caregiving time of more than one hour per day or five hours per week on average) • Individual Inclusion grants are approved for a maximum period of one year. Prior to the expiration of the grant, the program will be reviewed and the facility must re-apply in order for funding to continue.</p> <p>Enhanced Accessibility Grant: • To assist with the additional cost of supervising a child with exceptionally high diverse needs in an amount not to exceed \$2,000 per month. • An exceptional amount of additional support is required when the child is in attendance to address the child's cognitive, physical, social, emotional, behavioural or language needs; the grant requested must reflect actual costs of additional support. • The parents of the child must be employed, engaged in a business, engaged in a formal program of education or training, or actively seeking employment and likely to become employed if a grant is provided. • Enhanced Accessibility grants are approved for a maximum period of 12 months. Prior to the expiration of the grant, the program must be reviewed and the facility must re-apply in order for funding to continue.</p> <p>Adapted Equipment Grant • To assist with the cost of purchasing adapted equipment required to meet the needs of a child with diverse needs in an amount not to exceed \$600 in a year, or in exceptional circumstances \$1,200 in a year. • Eligibility for the grant may be considered outside of eligibility for the Individual Inclusion and Enhanced Accessibility grants. Access to this grant does require the recommendation/signature of an outside referring professional. • When a child moves from one licensed facility to another, the parent may request that equipment be transferred to the new facility to be available for the child. Requests are made to the Early Learning and Child Care Consultant. Approval to transfer the equipment is based on the following considerations: o Is the equipment used solely with this child or is it shared with other children in the Inclusion Program? o Was the equipment specifically designed for this child? o Is the equipment portable?</p> <p>Training and Resource Grant • To assist with the registration for training events and resources for child care professionals working with children with diverse needs in an amount not to exceed \$100 in a year (\$200 for Enhanced Accessibility). • Eligibility for the grant may be considered outside of eligibility for the Individual</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
			Inclusion and Enhanced Accessibility grants. Access to this grant does require the recommendation/signature of an outside referring professional.
			Grant payment: Individual Inclusion and Enhanced Accessibility Grants are paid in the month the child is eligible to receive the grant.
		(SK) Child Care Licensee Manual (référence 8 de la section A de l'Annexe 2)	Number of Inclusion Grants a Facility May Receive - Centres: Licensed child care centres are approved to apply for Individual Inclusion and Enhanced Accessibility Grant funding for children in 15% of their licensed spaces. Approval for an increased number of Inclusion grants may be requested to a maximum of 25% of licensed spaces. - Homes: Licensed child care homes are approved to apply for funding for one Individual Inclusion or Enhanced Accessibility Grant for a child with diverse needs enrolled in their home. Approval for an increased number of Inclusion grants may be requested to a maximum of 2 Inclusion grants in family child care homes and teen student support family child care homes and a maximum of 3 in group family child care homes. Approval for increased Inclusion grants in child care centres and homes is based on the resources and capabilities of the facility
		(CAN) Government of Canada invests in accessible and disability inclusive early learning and child care system across Canada (référence 28 de la section A de l'Annexe 2)	The Enabling Accessibility Fund (EAF) is a federal grants and contributions program that supports infrastructure projects across Canada that improve the accessibility, safety and inclusion of persons with disabilities in communities and the labour market. Over 6,000 projects have been funded under the EAF since its launch in 2007, helping thousands of Canadians gain access to programs, services and employment opportunities in their communities.
	Subventions	(QC) Des services de garde accessibles aux enfants handicapés (référence 14 de la section A de l'Annexe 2)	Le Ministère a prévu différents soutiens financiers, dont l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé, pour favoriser la participation sociale des enfants handicapés et pour inciter les prestataires de services de garde à les accueillir. De plus, les prestataires de services de garde subventionnés ont accès à une allocation pour un enfant handicapé admissible à la mesure transitoire. Cette mesure permet au parent d'un enfant handicapé âgé de 5 ans au 30 septembre de l'année de référence, qui ne fréquente pas la maternelle, et ce, sous la recommandation d'un professionnel reconnu par le Ministère, d'être admissible au paiement de la contribution de base pour une période de 12 mois à compter du 1er septembre de l'année de référence.

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
		(QC) Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (AIEH) en service de garde (référence 13 de la section A de l'Annexe 2)	Le service de garde qui accueille un enfant handicapé a la responsabilité d'utiliser l'allocation pour favoriser l'intégration de l'enfant dans un groupe. (p.2-4)
		(QC) Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé de 59 mois ou moins en service de garde (référence 15 de la section A de l'Annexe 2)	Pour recevoir l'allocation, votre service de garde doit fournir les documents suivants : une preuve de la reconnaissance de la déficience ou de l'incapacité de l'enfant par Retraite Québec ou par un professionnel reconnu par le gouvernement du Québec avec des recommandations signées quant aux besoins d'intégration de l'enfant (les sections D et E du rapport du professionnel (PDF 195 Ko) du gouvernement peuvent être utilisées); un plan d'intégration (PDF 784 Ko) élaboré par le service de garde en collaboration avec le parent ou le tuteur et avec d'autres intervenants, au besoin. Exception faite des droits acquis, le CPE ou la garderie est admissible à l'allocation pour un nombre maximal de jours d'occupation équivalant à 15 % des places subventionnées annualisées de l'installation.
		(QC) Mesure exceptionnelle visant l'intégration d'un enfant handicapé en services de garde (référence 16 de la section A de l'Annexe 2)	Vous pourriez obtenir du financement pour la totalité ou une partie des frais supplémentaires occasionnés par les heures d'accompagnement nécessaires pour une personne chargée d'accompagner et d'assister l'enfant handicapé. Deux appels de demandes sont envoyés chaque année par courriel à tous les services de garde subventionnés. Ces appels les invitent à renouveler leurs demandes ou à en effectuer de nouvelles dans le cadre de la mesure.
		(QC) Mesure transitoire pour les enfants handicapés âgés de 5 ans (référence 12 de la	Un enfant est admissible à cette mesure s'il répond à toutes les conditions suivantes : être considéré comme un enfant handicapé; fréquenter un service de garde subventionné selon un horaire usuel; ne pas fréquenter la maternelle; être âgé de 5 ans au 30 septembre de l'année de référence. Vous pourriez obtenir un financement pour des dépenses associées à la fréquentation d'un enfant en service de garde subventionné. Cela inclut la rémunération des éducatrices, le matériel éducatif, la formation, les denrées, la préparation de repas et

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
		section A de l'Annexe 2)	l'entretien ménager. Les dépenses financées pour les enfants admissibles à cette mesure sont les mêmes que celles pour les enfants handicapés plus jeunes occupant une place subventionnée.
		(SK) Child Care Space Development in Saskatchewan (référence 6 de la section A de l'Annexe 2)	In addition to this grant funding, non-profit child care centres and licensed child care homes may receive child care fee subsidies on behalf of eligible parents from the Ministry of Social Services. A range of other grant funding is also available from the Ministry of Education to support areas including, but not limited to: • Early Childhood Education training; • inclusion of children with additional support needs; • creating an enriched early learning environment; • nutrition in child care homes; and, • annual equipment costs in child care homes. (p.5)
		(YT) Early Learning and Child Care Subsidy Special Needs Application (référence 25 de la section A de l'Annexe 2)	The above-named applicant has applied for an Early Learning and Child Care Subsidy for his/her child(ren) to attend a early learning and child care facility under one or more of the following special needs. Check at least one applicable area and give an explanation of the special need. The information provided will be used to access the need for early learning and child care. More than one area may apply. If necessary, you may attach additional documentation to this application: (...) Early learning and child care is required on the basis of an individual assessment of special needs of the family or the child. (Typically recommended by a physician, nurse, social worker, support worker, child development specialist. Maximum 6 months of care.
	Projets	(Populations autochtones) Présenter une demande de financement du volet petits projets d'apprentissage et garde de jeunes enfants dans le cadre du Fonds pour l'Accessibilité (référence 26 de la	<p>faire en sorte que toutes les familles aient accès à des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants de grande qualité, abordables, souples et inclusifs, peu importe où elles vivent.</p> <p>Le volet petits projets d'Apprentissage et Garde de Jeunes Enfants (AGJE) du Fonds pour l'Accessibilité (FA) vise à améliorer l'accessibilité et la sécurité dans les centres. Ces centres doivent être réglementés ou agréés d'AGJE.</p> <p>L'appel de propositions (AP) de l'AGJE fournira un financement pouvant atteindre 25 000 000 \$ sur 2 ans (12 500 000 \$ en 2021 à 2022 et 12 500 000 \$ en 2022 à 2023). Les organismes admissibles ne peuvent soumettre que 1 demande dans le cadre du présent AP et peuvent demander jusqu'à 70 000 \$ pour :</p> <p>organismes autochtones de garde d'enfants; EDSC reconnaît que ce ne sont pas tous les sites autochtones d'AGJE qui ont un numéro d'enregistrement ou de licence (ou permis pour opérer). Veuillez noter que ces organisations autochtones de garde d'enfants sont toujours admissibles à présenter une demande dans le cadre du volet des petits projets de l'appel de propositions du FA.</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
		section A de l'Annexe 2)	Demandeurs non admissibles Fournisseurs/organismes de services de garde en milieu familial; Organismes de garde d'enfants situés dans des sites provinciaux ou fédéraux (sauf les écoles publiques); Organismes de garde d'enfants dans des établissements de soins de santé publics ou dans des hôpitaux publics; et Les garderies ou établissements non agréés ou non réglementés.
		(CAN) Applicant guide for the Early Learning and Child Care small projects component under the Enabling Accessibility Fund (référence 27 de la section A de l'Annexe 2)	In 500 words or less, you must: describe the current barriers to accessibility and safety for persons with disabilities in the early learning and childcare centre or facility, describe how your project will increase the overall accessibility of the child care centre, consider a barrier free path of travel throughout the facility, enable Canadians with disabilities to access child care centres, indicate if there are other accessible features in the space. Consult the flowchart for information on sequencing your accessibility projects, if you are a childcare centre that operates in a public school (primary and secondary) or on public school property you must clearly describe how the project is intended for exclusive use of the childcare facility. For projects other than ramps, accessible washrooms, accessible doors, elevators, accessible lifts, pool lifts and non-flat rate activities (for example: accessible kitchens, playgrounds, accessible equipment and information and communications technology). Explain how your project will allow persons with disabilities to access and/or use child care centres or facilities. Note: Your project activities must be usable/transferable to other persons with disabilities who experience similar accessibility barriers within the child care centre. In 500 words or less, describe how the proposed project meets the objective(s) and/or priority(ies) of the funding program under which you are applying. You must: explain the need for the proposed project within the child care centre by specifying: the gaps in services, programs or employment opportunities for persons with disabilities (this could include lack of programs or services and/or long wait times to access programs or services) indicate how your project will help persons with disabilities (children, parents/guardians, employees).
		Government of Canada invests in accessible and disability inclusive early learning and child care system across Canada (référence 28 de la section A de l'Annexe 2)	Minister of Employment, Workforce Development and Disability Inclusion, Carla Qualtrough, joined with Minister of Families, Children and Social Development, Karina Gould, to announce \$12.5 million in funding support for 225 regulated and/or licensed early learning and child care centres across Canada through the Early Learning and Child Care (ELCC) small projects component of the Enabling Accessibility Fund (EAF). The centre is receiving \$37,009 under the ELCC-EAF to provide its educational centre with specialized equipment for children with special needs including the creation of a sensory room, which will enable children with disabilities to thrive in a stimulating environment that is safe and respects their needs.
	Allocations	(BC) How funding is calculated for	Children who have a designated special need and require extra support may be eligible for an additional \$150 per month towards the cost of child care. The combined total of the special needs supplement and the

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
		the Affordable Child Care Benefit (référence 3 de la section A de l'Annexe 2)	Affordable Child Care Benefit cannot be more than the rate charged by the child care provider. If it is, the supplement amount will be reduced so that the combined amount is equal to the child care provider's rate.
	Programmes	(AB) Child Care - Supports for inclusion (référence 4 de la section A de l'Annexe 2)	access to funding for short-term engagement supports and resources to support knowledge and skill development
	Autres	(BC) After your child's diagnosis of Autism Spectrum Disorder (A quick start guide for ages 0-5) (référence 1 de la section A de l'Annexe 2)	Autism funding: to help with the cost of intervention services. (p.3)
		(NB) Inclusion Support Program Guidelines (référence 23 de la section A de l'Annexe 2)	<p>Funding is only available for intensive inclusion support. The funding supports the wages of an Inclusion Support Worker for either individualized or shared support for preschool and school aged children. (p.5)</p> <p>Types of support: Individualized support: Funding: Preschool Children - Facilities will receive funding for a maximum of 35 hours per week. Preschool Children who are receiving onsite autism intervention service will receive ISP funding based on the difference between the number of hours in their service level agreement with VIVA and the total number of hours of attendance. (p.7)</p> <p>Funding: • Preschool Children - Facilities will receive a maximum of 40 hours per week (additional hours under shared support is provided to give flexibility and account for the additional responsibilities of supporting more than one child). (p.8)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
Législation	Loi/Projet de loi	(SK) Child Care Licensee Manual (référence 8 de la section A de l'Annexe 2)	In accordance with this Division, the minister may make grants to licensees to assist with the additional costs associated with the provision of services for children with diverse needs and children with exceptionally high diverse needs. The Child Care Inclusion Program provides support to families and child care facilities to include children with diverse needs in child care programs. (Division 3- Section 93)
Services individualisés	Soutien à l'inclusion	(AB) Child Care - Supports for inclusion (référence 4 de la section A de l'Annexe 2)	<p>The ICC program assists child care programs and educators to build their capacity and confidence to include children who have extra support needs, increase families' access to inclusive child care, and prevent the exclusion or removal of children from child care programs. (...) The ICC program provides a range of short-term, intensive resources and supports to licensed child care programs that include: - access to on-site, evidence-based consultation to support quality enhancement of program delivery and/or guidance for individualized strategies -training and professional development delivered with coaching supports to promote capacity building of inclusive practices</p> <p>ASaP aims to provide access to the supports needed to ensure each child's meaningful participation in child care programs.</p>
		(BC) Inclusive Child Care toolkit (référence 2 de la section A de l'Annexe 2)	<p>The Inclusive Child Care Toolkit is a user-friendly resource intended to support high quality, inclusive practices in child care settings throughout British Columbia. Inclusion in this context is supporting all children to participate fully within child care regardless of their abilities. The purpose of this toolkit is to guide you, as child care staff, to reflect and expand your understanding of inclusion in your child care programs. (p.4)</p> <p>Access: All children are able to participate in typical activities offered at the centre. There should be no barriers to any child's enrollment in offered programs. The hours and days of attendance need to be available to all families and their children regardless of their support needs. (p.16)</p> <p>Participation: All children are able to fully and meaningfully participate to encourage the developmental of real relationships which foster belonging for all children. This involves nurturing belonging for all children, allowing them to develop respect for diversity, dignity, and equity. (p.19)</p>
		(NB) Inclusion Policy (référence 21 de la section A de l'Annexe 2)	The provincial inclusion policy will establish guidelines and practices for licensed early learning and child care facilities to ensure inclusion of all children and to ensure all children actively participate in quality early learning throughout the day.

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
			As a first step, the Department of Education and Early Childhood Development will design a provincial policy for inclusion in licensed early learning and child care facilities in collaboration with stakeholders. This provincial policy will serve as the framework for individual facilities to build their own inclusion policy.
		(NB) Inclusion Support Program Guidelines (référence 23 de la section A de l'Annexe 2)	<p>The Department of Education and Early Childhood Development is responsible for the management of the Inclusion Support Program. The purpose of the Inclusion Support Program is to provide supports and resources that promote and help sustain high quality inclusive early childhood environments throughout New Brunswick. It is recognized that building capacity in early learning and childcare to include all children and to effectively implement inclusive policies and practices requires a comprehensive Inclusion Support Program Model. (p.5)</p> <p>Targeted Inclusion Support: Early learning and childcare facilities will have access to Early Learning Consultant (s) to support the following: • Child specific support on observation, documentation, and planning. • Specific situational strategies and ideas to make improvements and changes to the learning environment to be more inclusive of children who may have additional needs. • Coaching on family engagement strategies. • Access to a range of quality professional learning to build capacity for implementation of inclusion and diversity practices in early learning and childcare environments. (p.5-6)</p> <p>Shared Support: Shared Support allows for an Inclusion Support Worker to support multiple children (from 2 to a maximum of 4 children) based on their individual additional needs. The Inclusion Support Worker observes, reflects, and plans, in partnership with other educators in the 9 early learning environment. As a team they work with the child(ren)'s strengths while supporting their additional needs and challenges to maximize their independence. Shared Support provides a balanced level of support for child(ren) to meaningfully participate during certain times, activities, transitions, and routines. (p.8-9)</p>
		(NL) Inclusive Child Care: Frequently Asked Questions (référence 19 de la section A de l'Annexe 2)	Inclusive child care ensures children of all abilities, including children with exceptionalities, have equitable access to quality child care and the opportunity to learn through play along with their peers in a regular child care service program.
		(NL) Early Learning and Child	Consultative Support The provision of guidance and information to assist eligible child care services in identifying and accessing resources to plan and ensure all children can participate to their fullest potential in a regular child care service program. (p.3)

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
		Development Child Care Inclusion Program Child Care Service Policy and Procedures Manual (référence 17 de la section A de l'Annexe 2)	The purpose of the Inclusion Program is to provide assistance to regulated child care services to ensure children with exceptionalities can participate to their fullest potential in a regular child care service program. (p.3)
		(NL) Transition guidelines and planning (référence 20 de la section A de l'Annexe 2)	Who is responsible for transition planning for children with exceptionalities? Effective transition planning involves a multi-disciplinary approach. The team may include parents/guardians, early childhood educators, inclusion consultants and other professionals such as early intervention specialists, school teachers, and health care involved with the family, who can support a successful and inclusive transition from one environment to another. (p.2) Transitional plans and activities must be documented in the child's Individual Program Plan (IPP). (p.2)
		(ON) Delivery of Ontario Autism Program services and supports (référence 10 de la section A de l'Annexe 2)	Caregiver involvement is promoted by providing choice and overcoming potential barriers by offering: service in a variety of formats (e.g. group, individual, self-directed) that respect differences in learning styles, flexible options regarding time, intensity and location of parent/ caregiver training, learning materials that are written clearly in family-friendly language and when possible translated into a variety of languages based on the needs of the community.
		(QC) Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (AIEH) en service de garde (référence 13 de la section A de l'Annexe 2)	l'embauche d'une ressource supplémentaire pour le groupe d'enfants ou la diminution du nombre d'enfants dans le groupe Plan d'intégration : Il s'agit d'un document qui brosse un portrait de l'enfant et qui permet de suivre son niveau d'apprentissage dans chacune des sphères de son développement. Le plan d'intégration indique les moyens qui seront utilisés pour aider l'enfant à s'intégrer et à participer aux activités du service de garde. Il indique aussi les ressources humaines et matérielles auxquelles le service de garde aura recours pour suivre le plus possible les recommandations des professionnels qui ont évalué l'enfant. Il faut toutefois noter que le service de garde n'est pas dans l'obligation d'appliquer toutes les recommandations des professionnels s'il

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
			n'en a pas la capacité ou si des mesures de soutien, qui peuvent bénéficier à l'enfant, sont déjà en place. Le plan d'intégration est réévalué au minimum une fois par année. (p.3)
		(QC) Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du QC (référence 11 de la section A de l'Annexe 2)	CPE : • Informer les parents de l'importance d'élaborer un plan de services individualisé (PSI) pour l'enfant et la famille. • Participer aux démarches d'identification des besoins de l'enfant et au PSI. • Observer les difficultés rencontrées en matière de collaboration et en faire part aux parents et au regroupement. • Obtenir le soutien humain, organisationnel et financier nécessaires à la réalisation de ces activités. • Faciliter les contacts permettant d'établir des mécanismes de collaboration entre les CLSC, les CR, les CHSGS, les CJ, le réseau scolaire, les organismes communautaires et les services de garde. • Collaborer au développement de programmes de perfectionnement offerts par les partenaires en vue d'encourager et de faciliter l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. • Collaborer à l'élaboration et à la mise en œuvre, s'il y a lieu, du plan d'intervention en adaptation-réadaptation de l'enfant. • Déterminer avec les parents et les intervenants du Réseau de la santé et des services sociaux les modalités de mise en œuvre du plan d'intervention en adaptation-réadaptation dans le service de garde. • Développer des modalités de coopération souples entre le service de garde et le CLSC, le CR ou le Centre jeunesse (même lorsque le service de garde n'œuvre pas dans la localité ou la région de l'établissement de santé et de services sociaux fréquenté par l'enfant). • Élaborer et appliquer le plan d'intervention en service de garde afin d'assurer une continuité de travail avec les parents et les partenaires engagés. • Avoir accès à des possibilités de financement de mesures particulières de soutien à l'intervention et envisager des solutions pour obtenir plus facilement des ressources d'accompagnement. (p.24-25-26)
		(SK) Inclusion program and Application information (référence 7 de la section A de l'Annexe 2)	Individual Inclusion Grant - To assist with the additional cost of supervising a child with diverse needs in an amount not to exceed \$300 per month. - Level 1 \$200/month (Support and consultation needed; minimal or no additional caregiving time; additional staff time may be needed for program preparation and to acquire knowledge, such as to attend workshops, consult with supporting professionals and read resource materials) - Level 2 \$250/month (Support and consultation needed and short term or intermittent additional staffing needed; additional caregiving time of up to one hour per day or five hours per week on average; may mean rescheduling, rearranging or increasing staff, or reducing group size) - Level 3 \$300/month (Support and consultation needed and significant and/or ongoing additional staffing needed; additional caregiving time of more than one hour per day or five hours per week on average) • Individual Inclusion grants are approved for a maximum period of one year. Prior to the expiration of the grant, the program will be reviewed and the facility must re-apply in order for funding to continue. (p.1)
			Enhanced Accessibility Grant: • To assist with the additional cost of supervising a child with exceptionally high diverse needs in an amount not to exceed \$2,000 per month. • An exceptional amount of additional support is required when the child is in attendance to address the child's cognitive, physical, social,

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
			<p>emotional, behavioural or language needs; the grant requested must reflect actual costs of additional support.</p> <ul style="list-style-type: none"> • The parents of the child must be employed, engaged in a business, engaged in a formal program of education or training, or actively seeking employment and likely to become employed if a grant is provided. • Enhanced Accessibility grants are approved for a maximum period of 12 months. Prior to the expiration of the grant, the program must be reviewed and the facility must re-apply in order for funding to continue. (p.1-2)
	Programmes	(NB) Preschool Autism Program - Parent Handbook (référence 22 de la section A de l'Annexe 2)	<p>Eligibility To be eligible for enrolment, your child must: • be five years or younger as of December 31 in year of the diagnosis; • not be attending school; • be diagnosed with ASD by a professional authorized to do so; and • be a full-time resident of New Brunswick. (p.5)</p> <p>For intervention in an early learning and childcare facility, your child's team will work with you and the childcare facility staff to create a learning plan and schedule that works for everyone involved. To help make this experience go smoothly, the following issues need to be discussed between you, your child's team and the childcare facility staff. (p.11)</p>
		(NL) Inclusive Child Care: Frequently Asked Questions (référence 19 de la section A de l'Annexe 2)	<p>The Inclusion Program provides assistance to regulated child care services to ensure children with exceptionalities (diagnosed or undiagnosed) can participate to their fullest potential in a regular child care service program.</p> <p>WHO IS ELIGIBLE TO APPLY? Any regulated child care service including licensed child care centres; individually licensed family child care homes, and family child care providers approved under an agency licence.</p>
		(NL) Early Learning and Child Development Child Care Inclusion Program Child Care Service Policy and Procedures Manual (référence 17 de la section A de l'Annexe 2)	<p>1. All regulated child care services are eligible to apply for support from the inclusion program, including licensed child care centres; individually licensed family child care homes; and affiliated child care service providers approved under an Agency. (p.6)</p> <p>1. The role of the Regional Inclusion Consultant includes but is not limited to: i. Assessment and recommendation of Inclusion Support requests; ii. Monitoring and Evaluating child care services actively involved with the Child Care Inclusion Program; iii. Disbursement of Funding; iv. File Management and Reporting; v. Participation in multi-disciplinary or individual team meetings (where applicable); vi. Consultation and collaboration with other professionals (where applicable); vii. Assisting in the development, implementation and evaluation of: a. Action Plans; b. Individual Program Plan; c. Behaviour guidance principles; d. Intervention strategies; e. Visual strategies; f. Environmental impacts; and g. Required</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
			equipment; viii. Developing and delivering professional learning (where applicable); and ix. Providing knowledge, skill teaching and resources applicable to the child care service. (p.10)
		(NL) Parent Notice of Inclusion Service Agreement (référence 18 de la section A de l'Annexe 2)	The Child Care Service Provider will provide parents/guardians with a Notice, as well as Notice of any renewals, termination, or amendments made to an approval for services under the Agreement. • The Child Care Service Provider shall ensure that the parent/guardian is informed of and invited to participate in Individual Program Plans (IPP), Transition Planning or other multi-disciplinary meeting(s) relevant to their child and provide a copy of the IPP to the parent/guardian each time it is reviewed and/or updated. • Inclusion Program Consultants will complete scheduled and unscheduled visits to the Child Care Service to review, monitor and support the Child Care Service Provider in inclusive practices, and support the child care service in developing, implementing, and reviewing Individual Program Plans for children enrolled in the service and assist, as needed, in transitional planning from one environment to another. • Inclusion Program Consultants will monitor the ongoing need for inclusion support services in relation to the child.
		(ON) Delivery of Ontario Autism Program services and supports (référence 10 de la section A de l'Annexe 2)	<p>All Ontario Autism Program (OAP) services will be delivered in a family-centred approach that promotes the active engagement of parents/caregivers through access to resources and support, informed and transparent decision making and the delivery of flexible and responsive service based on family priorities, strengths and needs. Parents/caregivers will be engaged, oriented, and supported from initial contact throughout their service pathway in the program. Services are planned and captured in each child/youth and family's OAP Family Service Plan.</p> <p>The approach to family services and training in the OAP is driven by a family-centred, child-focused philosophy that promotes collaboration between families and providers.</p> <p>The timing, duration, intensity and scope of behavioural services will be adapted to meet the individual needs of each child/youth and their family.</p> <p>An OAP Behaviour Plan is required for every child/youth receiving evidence based behavioural services in the OAP.</p>
		(ON) Coordinated service planning: policy and program guidelines (référence 9 de la	The Coordinated Service Plan is a written document for a child/youth with multiple and/or complex special needs and his/her family, as well as all service providers involved in his or her care. Once the Coordinated Service Plan has been documented, the plan will be shared with child/youth and their family. The final decision about who should see the plan, or specific parts of the plan, rests with the family and/or child/youth.

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
		section A de l'Annexe 2)	
		(QC) Des services de garde accessibles aux enfants handicapés (référence 14 de la section A de l'Annexe 2)	Enfin, afin de favoriser l'accessibilité réciproque et la continuité des services offerts par les centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) et les centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS), les centres de la petite enfance ou les garderies peuvent signer un protocole d'entente permettant de réserver des places pour accueillir des enfants référés par le CISSS/CIUSSS. En contrepartie, les prestataires de services de garde bénéficient des services du CISSS/CIUSSS. Depuis le 1er juin 2006, le ministère de la Famille a imposé un moratoire sur la conclusion de protocoles d'entente entre un CISSS/CIUSSS et un bureau coordonnateur de la garde en milieu familial (BC). Par contre, les places qui étaient réservées en milieu familial en vertu de protocoles d'entente avant la mise en place des BC peuvent être maintenues.
		(SK) Inclusion program and Application information (référence 7 de la section A de l'Annexe 2)	<p>The Inclusion program's intent is to provide support to families and child care facilities to include children with diverse needs in child care programs.</p> <p>The Inclusion program is guided by the following principles: - Families require child care services that meet their needs; - Child care facilities need support to respond to the child care needs of families of children with diverse needs; - Every child has the right to a program that meets that child's needs; - Early provision of support services and program planning contributes to each child's optimum development; - Families, child care professionals and referring professions must work as a team; - Parents maintain the right and the responsibility to make program choices for their children.</p>
	Services professionnels	(BC) After your child's diagnosis of Autism Spectrum Disorder (A quick start guide for ages 0-5) (référence 1 de la section A de l'Annexe 2)	Behaviour Plan of Intervention (BPI) : individualized program that identifies goals for a specific child and focuses on determining areas where the child needs intervention. Services can take place in different places (home, centre, agency). Goals can be worked on in different settings (for example: at daycare, at home). (p.7)
		(BC) Inclusive Child Care toolkit (référence 2 de la	Individual planning and goal setting: It is important that individual planning and goal setting is guided by family concerns and priorities. This ensures that families are involved in all decision making processes. As a child care provider, you will work with families and consultants to develop child-centred approaches to guarantee a joint approach in setting goals within the context of your unique centre and community settings.

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
		section A de l'Annexe 2)	When working with children with diverse abilities, individual planning and goal setting is a key way to ensure that the childcare environment is accessible and meets the needs and priorities of the family and child. This involves working with families and other professionals (e.g. SCD Consultants, Speech and Language Pathologists, Occupational Therapists, Physiotherapists, etc.) to develop individualized approaches that are guided by family concerns and priorities and ensure meaningful participation in your childcare environment. This can help you and your team develop relationships with families to create personalized care plans that meet the support needs of their children. (p.19)
		(NB) Preschool Autism Program - Parent Handbook (référence 22 de la section A de l'Annexe 2)	<p>The Intervention Team Your child's clinical intervention team is responsible for delivering intervention services. Each regional office has a director responsible for overseeing the overall program delivery for their regional office and overseeing employees. Your child's team's structure will be individualized to best meet their needs. Intervention teams may consist of the following professionals: • A clinical supervisor leads the team, oversees your child's programming, and mentors employees. • A behaviour consultant shares the programming and monitoring responsibilities with the clinical supervisor. • A lead therapist supports training and program implementation. • A behaviour interventionist delivers intervention directly to children under the supervision of a behaviour consultant and/or a clinical supervisor. (p.10)</p> <p>The consultative intervention model is less intensive and focusses on supporting you and community partners to address a specific area of skill deficit or challenge for your child or a specific family challenge. Both models are customizable to be responsive to meet the various needs of your child and your family. The intervention model may change over time to support your child in achieving independence, learning and success in natural environments. (p.10)</p> <p>Intervention Locations: There are three possible locations for intervention services: 1. In most cases, your home is the best place for your child to learn since it is their natural environment. Home-based intervention is recommended whenever possible. 2. When home-based intervention is not possible, the next best location is an early learning and childcare facility. (p.11)</p>
		(NL) Parent Notice of Inclusion Service Agreement (référence 18 de la section A de l'Annexe 2)	<ul style="list-style-type: none"> • The Inclusion Program will obtain consent from a child's parent/guardian prior to conducting any direct observations, reviewing any assessments or referral letters from qualified professionals, participating in any planning meetings in regard to the actual or perceived exceptional needs of the child, and/or coordinating/facilitating any specialized consultation with other professionals involved in the child's circle of care

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
		(ON) Coordinated service planning: policy and program guidelines (référence 9 de la section A de l'Annexe 2)	<p>Coordinated Service Planning, families and children/youth with multiple and/or complex special needs will: Have a clear point of contact for Coordinated Service Planning (their Service Planning Coordinator) and know who is accountable for developing and monitoring their child/youth's Coordinated Service Plan; Not have to repeat their stories and goals to multiple providers; Have a single Coordinated Service Plan that is responsive to their child/youth's goals, strengths, and needs;</p> <p>Family members (parents/guardians), and child/youth as appropriate, are critical partners in Coordinated Service Planning and should be identified as equal members of the team. With family and/or child/youth consent, the team may include providers from outside the children's services sectors, e.g. from school, healthcare, child welfare. Examples of service providers that may be included are: speech and language therapists, behavioural therapists, occupational therapists, special education teachers or other educators, social workers, healthcare care coordinator.</p>
		(QC) Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (AIEH) en service de garde (référence 13 de la section A de l'Annexe 2)	<p>Les sommes accordées ne doivent pas servir à payer des services d'adaptation et de réadaptation réguliers et continus dans le temps (ex. : suivi avec un physiothérapeute chaque semaine durant toute l'année). Ces sommes peuvent tout de même servir à des interventions professionnelles ponctuelles auprès de l'enfant si celles-ci favorisent son intégration au service de garde. (p.2)</p>
	Formations pour les travailleurs	(AB) Child Care - Supports for inclusion (référence 4 de la section A de l'Annexe 2)	<p>-training and professional development delivered with coaching supports to promote capacity building of inclusive practices</p> <p>ASaP partners with child care programs who have staff committed to a long-term learning process (up to 2 years). Through active participation in ASaP's professional learning series and on-site coaching, educators and program leadership teams adopt the Pyramid Model framework to learn new professional practices. These practices include nurturing children's social and emotional development, how to prevent and respond to challenging behaviour, and leadership development to create inclusive policy to guide the creation of a high quality inclusive Early Learning and Childcare program and to sustain change overtime.</p>
		(NB) Inclusion Policy (référence 21 de la section A de l'Annexe 2)	<p>This policy will be accompanied by resources (guide, training and support) to support the licensed early learning and child care facilities.</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
		(NB) Inclusion Support Program Guidelines (référence 23 de la section A de l'Annexe 2)	Universal Inclusion Support: • Access to a range of quality professional learning to build capacity for implementation of inclusion and diversity practices in early learning and childcare environments. • Support in developing their Inclusion and Diversity Policy and Practices for Early Learning and Childcare facilities. (p.6)
		(NL) Inclusive Child Care: Frequently Asked Questions (référence 19 de la section A de l'Annexe 2)	Inclusive child care requires the involvement of all Early Childhood Educators to work as a team to support the individual strengths and needs of each child so that they may participate meaningfully in all aspects of the child care day.
		(QC) Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (AIEH) en service de garde (référence 13 de la section A de l'Annexe 2)	l'éducatrice qui va suivre une formation, (p.2) dépense de rémunération, d'embauche ou de formation. (p.2)
		(SK) Inclusion program and Application information (référence 7 de la section A de l'Annexe 2)	Training and Resource Grant • To assist with the registration for training events and resources for child care professionals working with children with diverse needs in an amount not to exceed \$100 in a year (\$200 for Enhanced Accessibility). • Eligibility for the grant may be considered outside of eligibility for the Individual Inclusion and Enhanced Accessibility grants. Access to this grant does require the recommendation/signature of an outside referring professional.
	Accessibilité physique	(Populations autochtones) Présenter une	les nouvelles activités de construction, de rénovation ou de réaménagement qui élargiront l'accès aux centres d'AGJE dans les collectivités canadiennes; et/ou des technologies de l'information et des communications accessibles.

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
		demande de financement du volet petits projets d'apprentissage et garde de jeunes enfants dans le cadre du Fonds pour l'Accessibilité (référence 26 de la section A de l'Annexe 2)	Taux fixe – les activités du FA les plus souvent demandées. Ces activités comprennent les rampes, des toilettes accessibles, des portes accessibles, des ascenseurs, des plates-formes élévatrices ou des lève-personne de piscine. Taux non fixe – autres types d'activités d'accessibilité. Il peut s'agir notamment : de terrains de jeu accessibles, de salles multi sensorielles, de cuisines accessibles, d'équipement d'accessibilité, et de projets de technologies de l'information et des communications (TIC).
		(BC) Inclusive Child Care toolkit (référence 2 de la section A de l'Annexe 2)	<p data-bbox="770 676 1946 796">Access: All children are able to participate in typical activities offered at the centre. There should be no barriers to any child's enrollment in offered programs. The hours and days of attendance need to be available to all families and their children regardless of their support needs. (p.16)</p> <p data-bbox="770 804 1946 1107">Environment: Inclusive environments consider the unique needs of all children in the set up of the physical environment, to provide full and meaningful participation. Environmental considerations involve reflection of the physical environmental and materials such as wheelchair accessibility to sensory putty in a child care centre. Reviewing the environmental considerations of your child care improves the inclusivity of your program. Structural modifications: Some structural modifications are straight forward such as installing a wheelchair ramp at all entrances to your centre, while others are vague such as considering the colour of the classroom, lighting, sound, and opportunities for movement/sensory input to meet sensory needs. It is important to discuss with your team both big and small structural modification that can be made to your centre to better support all children. (p.17)</p>
		(QC) Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (AIEH) en service de garde (référence 13 de la section A de l'Annexe 2)	Une partie du financement va à la gestion du dossier et à l'achat de ressources matérielles (équipement et matériel spécialisés, adaptation du matériel déjà en place, aménagement des locaux, etc.). (p.2)

Thèmes	Sous-thèmes	Titres des documents	Phrases pertinentes (et pages associées, si nécessaire)
		(QC) Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé de 59 mois ou moins en service de garde (référence 15 de la section A de l'Annexe 2)	achat ou adaptation de matériel ou aménagement de locaux;
		(SK) Inclusion program and Application information (référence 7 de la section A de l'Annexe 2)	Adapted Equipment Grant • To assist with the cost of purchasing adapted equipment required to meet the needs of a child with diverse needs in an amount not to exceed \$600 in a year, or in exceptional circumstances \$1,200 in a year. • Eligibility for the grant may be considered outside of eligibility for the Individual Inclusion and Enhanced Accessibility grants. Access to this grant does require the recommendation/signature of an outside referring professional. • When a child moves from one licensed facility to another, the parent may request that equipment be transferred to the new facility to be available for the child. Requests are made to the Early Learning and Child Care Consultant. Approval to transfer the equipment is based on the following considerations: o Is the equipment used solely with this child or is it shared with other children in the Inclusion Program? o Was the equipment specifically designed for this child? o Is the equipment portable?
	Politiques	(NB) Inclusion Policy (référence 21 de la section A de l'Annexe 2)	The provincial inclusion policy will establish guidelines and practices for licensed early learning and child care facilities to ensure inclusion of all children and to ensure all children actively participate in quality early learning throughout the day.

Annexe 4. Scan environnemental : Informations-clés issues des documents non spécifiques à la population d'intérêt.

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
Services de garde	Accords	Ce sous-thème contient les documents décrivant des accords gouvernementaux (ex. : entre le gouvernement provincial et le gouvernement fédéral) concernant l'offre de services en milieu de garde à l'enfance.	<p>(Populations autochtones) Rapport de base national du Canada (chap. 2-3 de la référence 102 de la section B de l'Annexe 2) Accord entre le Canada et le Nouveau-Brunswick sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants - 2021 à 2025 (référence 107 de la section B de l'Annexe 2) Accord entre le Canada et le Nunavut sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants - 2021 à 2026 (référence 108 de la section B de l'Annexe 2) Accord entre le Canada et le Saskatchewan sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants - 2021 à 2026 (référence 109 de la section B de l'Annexe 2) Accord Canada-Colombie-Britannique sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants à l'échelle du Canada – 2021 à 2026 (référence 110 de la section B de l'Annexe 2) Accord Canada-Territoire du Nord Ouest sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants à l'échelle du Canada – 2021 à 2026 (référence 111 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(MB) Annual Report of Manitoba Education and Early Childhood Learning (p.24 de la référence 17 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NB) Canada-New Brunswick Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement (p.6-7 de la référence 75 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NS) Canada – Nova Scotia Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026 (référence 78 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(ON) Canada-Ontario Early Years and Child Care Agreement (référence 44 de la section B de l'Annexe 2) Canada-Ontario Early Learning and Child Care Agreement – 2020- 2021 (référence 26 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			<p>(PE) Canada – Prince Edward Island Canada-wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026 (référence 84 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(YT) Canada-Yukon Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement (p.17-21 de la référence 89 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(CAN) Canada – Manitoba Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026 (référence 120 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Saskatchewan Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026 (référence 121 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Alberta Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026 (référence 122 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Manitoba Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025 (référence 123 de la section B de l'Annexe 2) Canada – New Brunswick Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026 (référence 124 de la section B de l'Annexe 2) Canada – New Brunswick Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2025 (référence 125 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Newfoundland and Labrador Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025 (référence 126 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Northwest Territories Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026 (référence 127 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Nova Scotia Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025 (référence 128 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Nunavut Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2025 (référence 129 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Ontario Canada-wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026 (référence 130 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Saskatchewan Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025 (référence 131 de la section B de l'Annexe 2) CANADA COUNTRY BACKGROUND REPORT – QUALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE (référence 119 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			<p>Canada-Alberta Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025 (référence 132 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Canada-Newfoundland and Labrador Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026 (référence 133 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Canada-Nunavut Canada-wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026 (référence 134 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Canada-Prince Edward Island Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025 (référence 135 de la section B de l'Annexe 2)</p>
	<p>Inclusion et participation de tous les enfants</p>	<p>Ce sous-thème concerne les mesures mises en place et les recommandations favorisant l'inclusion et la participation de tous les enfants (ex. : enfants autochtones, enfants provenant de milieu socio-économique précaire). À noter que les enfants en situation de handicap ne sont pas ciblés spécifiquement ici, mais font tout de même partie des enfants ciblés.</p>	<p>(AB)</p> <p>Multilateral Early Learning and Child Care Framework (p. 2, 6 de la référence 6 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(Populations autochtones)</p> <p>Accord entre le Canada et l'Ontario sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants à l'échelle du Canada – 2021 à 2026 (référence 106 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Rapport de base national du Canada - La qualité dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (p. 6, 11, 12, 29, 32 de la référence 102 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Accord entre le Canada et le Nouveau-Brunswick sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants - 2021 à 2025 (référence 107 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Accord entre le Canada et le Nunavut sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants - 2021 à 2026 (référence 108 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Accord entre le Canada et le Saskatchewan sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants - 2021 à 2026 (référence 109 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Plateforme, engagement et messages clés (p.11 de la référence 103 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones (p.11 de la référence 105 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Accord Canada-Colombie-Britannique sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants à l'échelle du Canada – 2021 à 2026 (référence 110 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Accord Canada-Territoire du Nord Ouest sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants à l'échelle du Canada – 2021 à 2026 (référence 111 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			<p>(BC) Aboriginal Supported Child Development (référence 1 de la section B de l'Annexe 2) Canada-BC Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement (référence 2 de la section B de l'Annexe 2) Early Learning Framework (p.19 de la référence 3 de la section B de l'Annexe 2) Accessible BC : BC's Accessibility Plan (p. 20 de la référence 5 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(MB) Annual Report of Manitoba Education and Early Childhood Learning (p. 25 de la référence 17 de la section B de l'Annexe 2) Child Development Policy (référence 22 de la section B de l'Annexe 2) Autism Outreach Policy (référence 21 de la section B de l'Annexe 2) Child Care Services (référence 20 de la section B de l'Annexe 2) Best practices licensing for Family and Group Child Care Homes (sections G-H de la référence 16 de la section B de l'Annexe 2) Early Learning and Child Care Services in Manitoba (référence 18 de la section B de l'Annexe 2) A guide to child care in Manitoba (référence 25 de la section B de l'Annexe 2) On the road to best practice (référence 19 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NB) Early Learning and Child Care Action Plan (p. 3, 4, 7 de la référence 70 de la section B de l'Annexe 2) Valuing Children, Families and Childcare (p. 26 de la référence 73 de la section B de l'Annexe 2) Canada-New Brunswick Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement (référence 75 de la section B de l'Annexe 2) Policy 901 (p. 2 de la référence 76 de la section B de l'Annexe 2) Early Childhood Services Act (section 18 de la référence 72 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NL) Child Care Regulations (sections 20, 22 de la référence 68 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			<p>Child Care Policy and Standards Manual (référence 60 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Early Learning Framework (p. 4, 10, 44 de la référence 61 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Submission to the Department of Children, Seniors and Social- Development regarding the Social And Economic Well-Being Plan (p. 15 de la référence 69 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NS)</p> <p>Canada – Nova Scotia Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026 (référence 78 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NU)</p> <p>Section 8 Daily Program Requirements (8-2, 8-6, 8-7 de la référence 86 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Section 10 Meals, Snacks and Menus (10-10 de la référence 87 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Multilateral Early Learning and Child Care Framework (p. 2, 6 de la référence 88 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NT)</p> <p>Understanding the Child Day Care Regulations (regulations 24-31) (référence 91 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>A framework and action plan for Early Childhood Development in the Northwest Territories (p. 23, 27 de la référence 97 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Child Day Care Regulations (sections 24, 27) (référence 96 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>2030 Early Learning and Child Care Strategy (p. 19-20 de la référence 98 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Transforming early learning and child care in the NWT (référence 93 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Supporting Access to Child Care in the NWT 2019-2020 Supplementary Action Plan (p. 12 de la référence 94 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(ON)</p> <p>Child Care and Early Years Act (référence 35 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			<p>Child Care Centre Licensing Manual (p. 17, 32, 43, 110 de la référence 37 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Home Child Care Licensing Manual (p. 30 de la référence 38 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Canada-Ontario Early Years and Child Care Agreement (référence 44 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Canada-Ontario Early Learning and Child Care Agreement – 2020- 2021 (référence 26 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Child Care and Early Years Act (138-15) (référence 34 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Coordination of services with other ministries and agencies (référence 46 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Child Care Modernization Act (référence 36 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Ontario Child Care and EarlyON Child and Family Centres Service Management and Funding Guideline 2021 (p. 55-56 de la référence 27 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(PE)</p> <p>PEI Early Learning Framework (section inclusion) (référence 81 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Canada – Prince Edward Island Canada-wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026 (référence 84 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Early Learning and Child Care Act Regulations (p. 12 de la référence 82 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(QC)</p> <p>Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance (p. 4 de la référence 50 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Guide des programmes d'aide (section 95) (référence 55 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Tout pour nos enfants - Stratégie 0 à 8 ans (p. 23 de la référence 52 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Accueillir la petite enfance : Programme éducatif pour les services de garde du Québec (p. 77 de la référence 53 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			<p>Projet de loi 1 : Loi modifiant la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance afin d'améliorer l'accessibilité au réseau des SGEE et de compléter son développement (référence 49 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Règles budgétaires pour l'exercice financier 22-23 (garderies subventionnées) (p. 38-39 de la référence 54 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(SK) Child Care Act (regulation 30) (référence 11 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(YT) Canada-Yukon Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement (référence 89 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(CAN) Applicant guide: Funding for the Indigenous Early Learning and Child Care - Quality Improvement Projects (référence 116 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Manitoba Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026 (référence 120 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Saskatchewan Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026 (référence 121 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Alberta Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026 (référence 122 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Manitoba Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025 (référence 123 de la section B de l'Annexe 2) Canada – New Brunswick Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026 (référence 124 de la section B de l'Annexe 2) Canada – New Brunswick Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2025 (référence 125 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Newfoundland and Labrador Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025 (référence 126 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Northwest Territories Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026 (référence 127 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Nova Scotia Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025 (référence 128 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Nunavut Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2025 (référence 129 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			<p>Canada – Ontario Canada-wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026 (référence 130 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>CANADA COUNTRY BACKGROUND REPORT – QUALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE (référence 119 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Canada-Newfoundland and Labrador Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026 (référence 133 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Canada-Nunavut Canada-wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026 (référence 134 de la section B de l'Annexe 2)</p>
	Législation	Ce sous-thème contient tous les documents de nature légale en lien avec les services de garde à l'enfance.	<p>(AB) Early Learning and Child Care Act (référence 7 de la section B de l'Annexe 2) Early Learning and Child Care Regulation (référence 8 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(Populations autochtones) Loi canadienne sur l'accessibilité (p. 3) (référence 114 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(MB) Best practices licensing for Family and Group Child Care Homes (regulation 26) (référence 16 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NB) Early Childhood Services Act (18) (référence 72 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(ON) Child Care Centre Licensing Manual (référence 37 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NL) Child Care Regulations (section 20) (référence 68 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NS) Early Learning and Child Care Regulations - Early Learning and Child Care Act (référence 79 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			<p>(NT) Understanding the Child Day Care Regulations (regulation 2) (référence 91 de la section B de l'Annexe 2) Child Day Care Regulations (p. 15 de la référence 96 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(ON) Child Care and Early Years Act (référence 35 de la section B de l'Annexe 2) Home Child Care Licensing Manual (p. 22, 33 de la référence 38 de la section B de l'Annexe 2) Child Care Modernization Act (section 49) (référence 36 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(PE) Early Learning and Child Care Act Regulations (p. 5 de la référence 82 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(QC) Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance (1, 4, 5) (référence 50 de la section B de l'Annexe 2) Projet de loi 1 : Loi modifiant la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance afin d'améliorer l'accessibilité au réseau des SGEE et de compléter son développement (référence 49 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(SK) Child Care Act (regulations 30) (référence 11 de la section B de l'Annexe 2)</p>
	Accessibilité physique	Ce sous-thème contient les documents qui présentent des normes/recommandations en lien avec l'accessibilité physique dans les services de garde à l'enfance, de façon générale. Les documents ne ciblent pas spécifiquement les enfants en situation de handicap.	<p>(BC) Accessible BC : BC's Accessibility Plan (référence 5 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(MB) On the road to best practice (p. 25, 27 de la référence 19 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NS) Early Learning and Child Care Regulations - Early Learning and Child Care Act (section 39) (référence 79 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			<p>(NU) Section 8 Daily Program Requirements (8-6) (référence 86 de la section B de l'Annexe 2) Section 10 Meals, Snacks and Menus (10-10) (référence 87 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NT) Understanding the Child Day Care Regulations (reg 27) (référence 91 de la section B de l'Annexe 2) Child Day Care Regulations (p. 15) (référence 96 de la section B de l'Annexe 2) 2030 Early Learning and Child Care Strategy (p. 19) (référence 98 de la section B de l'Annexe 2) Supporting Access to Child Care in the NWT 2019-2020 (p. 12) (référence 94 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(ON) Home Child Care Licensing Manual (p. 30) (référence 38 de la section B de l'Annexe 2) Child Care Centre Licensing Manual (p. 41) (référence 37 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(PE) Canada – Prince Edward Island Canada-wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026 (référence 84 de la section B de l'Annexe 2) Early Learning and Child Care Act Regulations (section 27) (référence 82 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(QC) Guide sur l'accessibilité des bâtiments (p. 20) (référence 51 de la section B de l'Annexe 2) Accueillir la petite enfance : Programme éducatif pour les services de garde du Québec (p. 41) (référence 53 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(YT) Guidelines and Policies for Child Care and Family Dayhome Programs (p. 54) (référence 90 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			<p>(CAN) Call for proposals launched to increase disability inclusion and accessibility in communities, workplaces and early learning and child care facilities (référence 118 de la section B de l'Annexe 2)</p>
	Politiques	Ce sous-thème contient les documents qui présentent des politiques en vigueur à respecter par les services de garde (ex. : Child Development Policy).	<p>(Populations autochtones) Rapport de base national du Canada - La qualité dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (p. 17) (référence 102 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(MB) Child Development Policy (référence 22 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NB) Early Learning and Child Care Action Plan (p. 7) (référence 70 de la section B de l'Annexe 2) Canada-New Brunswick Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement (p. 13) (référence 75 de la section B de l'Annexe 2) Policy 901 (p. 2) (référence 76 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NL) Child Care Regulations (section 20) (référence 68 de la section B de l'Annexe 2) Child Care Policy and Standards Manual (référence 60 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(QC) Projet de loi 1 : Loi modifiant la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance afin d'améliorer l'accessibilité au réseau des SGEE et de compléter son développement (référence 49 de la section B de l'Annexe 2) Règles budgétaires pour l'exercice financier 22-23 (garderies subventionnées) (p. 37) (référence 54 de la section B de l'Annexe 2)</p>
	Programmes	Ce sous-thème contient les documents qui présentent des programmes implantés dans les services de garde à l'enfance (ex : programmes éducatifs).	<p>(AB) Multilateral Early Learning and Child Care Framework (référence 6 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(Populations autochtones) Rapport de base national du Canada - La qualité dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (p. 6, 32) (référence 102 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			<p>Aboriginal Supported Child Development (référence 99 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(BC) Early Learning Framework (p. 4) (référence 3 de la section B de l'Annexe 2) Accessible BC : BC's Accessibility Plan (p. 20) (référence 5 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(MB) Child Development Policy (référence 22 de la section B de l'Annexe 2) Early Learning and Child Care Services in Manitoba (référence 18 de la section B de l'Annexe 2) A guide to child care in Manitoba (référence 25 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NB) Early Learning and Child Care Action Plan (p. 3) (référence 70 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NL) Guide to Programs and Services for Individuals and Families 2022 (p. 5) (référence 57 de la section B de l'Annexe 2) Child Care Regulations (section 21) (référence 68 de la section B de l'Annexe 2) Child Care Policy and Standards Manual (référence 60 de la section B de l'Annexe 2) Early Learning Framework (p. 4) (référence 61 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NU) Section 8 Daily Program Requirements (regulation 21) (référence 86 de la section B de l'Annexe 2) Multilateral Early Learning and Child Care Framework (référence 88 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NT) A framework and action plan for Early Childhood Development in the Northwest Territories (p. 23, 27) (référence 97 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			<p>Transforming early learning and child care in the NWT (référence 93 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(ON) Published plans and annual reports 2020-2021: Ministry of Education (référence 39 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(PE) PEI Early Learning Framework (référence 81 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(QC) Tout pour nos enfants - Stratégie 0 à 8 ans (p. 23) (référence 52 de la section B de l'Annexe 2) Accueillir la petite enfance : Programme éducatif pour les services de garde du Québec (p. 5) (référence 53 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(SK) Multilateral Early Learning and Child Care Framework (p. 2) (référence 9 de la section B de l'Annexe 2)</p>
Enfants en situation de handicap	Politiques	Ce sous-thème contient les documents qui présentent des politiques touchant les enfants en situation de handicap. Notons ici que ces enfants ne fréquentent pas nécessairement un service de garde.	(MB) Autism Outreach Policy (référence 21 de la section B de l'Annexe 2)
	Programmes	Ce sous-thème contient les documents qui présentent des programmes pour les enfants en situation de handicap. Notons ici que ces enfants ne fréquentent pas nécessairement un service de garde. Les programmes peuvent plutôt viser les familles, par exemple.	(MB) Autism Outreach Policy (référence 21 de la section B de l'Annexe 2) Child Care Services (référence 20 de la section B de l'Annexe 2)

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
Financement	Services de garde	Ce sous-thème présente l'ensemble des sources de financement en lien avec les services de garde à l'enfance. Les enfants n'ont pas besoin d'avoir des incapacités. Le financement peut être offert à un prestataire de services de garde ou à des parents.	<p>(AB) Multilateral Early Learning and Child Care Framework (p. 3) (référence 6 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(Populations autochtones) Rapport de base national du Canada - La qualité dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (p. 13) (référence 102 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(MB) On the road to best practice (référence 19 de la section B de l'Annexe 2) Child Care Services (référence 20 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NB) Canada-New Brunswick Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement (p. 6) (référence 75 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NL) Guide to Programs and Services for Individuals and Families 2022 (p. 5) (référence 57 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NS) Canada – Nova Scotia Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026 (référence 78 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(NT) Early Learning and Child Care Funding Programs Review (p. 10) (référence 98 de la section B de l'Annexe 2) Multilateral Early Learning and Child Care Framework (p. 3) (référence 92 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(ON) Financial Support for Child Care (référence 41 de la section B de l'Annexe 2) Child care deductions (référence 42 de la section B de l'Annexe 2) Ontario Child Care and EarlyON Child and Family Centres Service Management and Funding Guideline 2021 (p. 26) (référence 27 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			<p>(PE) Autism Funding Guidelines (p. 1-2) (référence 80 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(QC) Guide des programmes d'aide (section 95) (référence 55 de la section B de l'Annexe 2) Tout pour nos enfants - Stratégie 0 à 8 ans (p. 23) (référence 52 de la section B de l'Annexe 2) Règles budgétaires pour l'exercice financier 22-23 (garderies subventionnées) (p. 37, 38, 39) (référence 54 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(SK) The Child Care Regulations (référence 12 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(YT) Canada-Yukon Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement (référence 89 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(CAN) Apply for funding for the Indigenous Early Learning and Child Care - Quality Improvement Projects (référence 117 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Saskatchewan Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026 (référence 121 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Alberta Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026 (référence 122 de la section B de l'Annexe 2) Canada – New Brunswick Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026 (référence 124 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Northwest Territories Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026 (référence 127 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Nova Scotia Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025 (référence 128 de la section B de l'Annexe 2) Canada – Nunavut Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2025 (référence 129 de la section B de l'Annexe 2) CANADA COUNTRY BACKGROUND REPORT – QUALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE (référence 119 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			Canada-Newfoundland and Labrador Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026 (référence 133 de la section B de l'Annexe 2) Canada-Nunavut Canada-wide Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2026 (référence 134 de la section B de l'Annexe 2) Toward \$10-a-Day: Early Learning and Child Care (référence 137 de la section B de l'Annexe 2)
	Enfants âgés de 0 à 5 ans	Ce sous-thème présente l'ensemble des sources de financement en lien avec les enfants d'âge préscolaire. Ces enfants ne fréquentent pas essentiellement un milieu de garde. Le financement vise principalement les parents.	(ON) Ontario Child Care Tax Credit (référence 45 de la section B de l'Annexe 2)
	Enfants en situation de handicap	Ce sous-thème présente l'ensemble des sources de financement pour les enfants en situation de handicap. Ces enfants ne fréquentent pas essentiellement un milieu de garde. Le financement vise principalement les parents.	(Populations autochtones) Jordan's Principle (référence 112 de la section B de l'Annexe 2) Loi fédérale en matière d'accessibilité (référence 100 de la section B de l'Annexe 2) (MB) Annual Report of Manitoba Education and Early Childhood Learning (p. 25) (référence 17 de la section B de l'Annexe 2) Autism Outreach Policy (référence 21 de la section B de l'Annexe 2) Child Care Services (référence 20 de la section B de l'Annexe 2) A guide to child care in Manitoba (référence 25 de la section B de l'Annexe 2) (NL) Child Disability Benefit (référence 64 de la section B de l'Annexe 2) Child Care Subsidy Policy Manual (p. 9) (référence 59 de la section B de l'Annexe 2) Submission to the Department of Children, Seniors and Social Development regarding the Social And Economic Well-Being Plan (p. 15) (référence 69 de la section B de l'Annexe 2) (ON) Ontario Child Care Tax Credit (référence 45 de la section B de l'Annexe 2)

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			<p>Ontario Disability Support Program Act (référence 31 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Child care deductions (référence 42 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Ontario Child Care and EarlyON Child and Family Centres Service Management and Funding Guideline 2021 (p. 55) (référence 27 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(PE)</p> <p>Autism Funding Guidelines (p. 1-2) (référence 80 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Federal and Provincial Benefits for Residents (référence 85 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(QC)</p> <p>Règles budgétaires pour l'exercice financier 22-23 (garderies subventionnées) (p. 38-39) (référence 54 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(SK)</p> <p>The Child Care Regulations (division 3) (référence 12 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(YT)</p> <p>Canada-Yukon Canada-Wide Early Learning and Child Care Agreement (référence 89 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(CAN)</p> <p>Call for proposals launched to increase disability inclusion and accessibility in communities, workplaces and early learning and child care facilities (référence 118 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Canada – New Brunswick Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2025 (référence 124 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Canada – Newfoundland and Labrador Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025 (référence 126 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Canada – Ontario Canada-wide Early Learning and Child Care Agreement - 2021 to 2026 (référence 130 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>Canada – Saskatchewan Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025 (référence 131 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			Canada-Prince Edward Island Early Learning and Child Care Agreement – 2021 to 2025 (référence 135 de la section B de l'Annexe 2) Income Tax Folio S1-F3-C1, Child Care Expense Deduction (référence 136 de la section B de l'Annexe 2)
Droits humains	Accessibilité	Ce sous-thème contient les documents en lien avec les droits humains qui discutent d'accessibilité physique ou sociales.	(Populations autochtones) Loi canadienne sur l'accessibilité (p. 4-5) (référence 114 de la section B de l'Annexe 2) Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif (p.5-6) (référence 115 de la section B de l'Annexe 2) (BC) Accessible British Columbia Act (section 11) (référence 4 de la section B de l'Annexe 2) (NB) Disability Action Plan (référence 71 de la section B de l'Annexe 2) Barrier-Free Design Building Code Regulation (référence 74 de la section B de l'Annexe 2) (NL) Bill 38 (référence 65 de la section B de l'Annexe 2) Canadian Human Rights (p. 9) (référence 62 de la section B de l'Annexe 2) Access. Inclusion. Equality. (référence 58 de la section B de l'Annexe 2) Building Accessibility Act Regulations (référence 66 de la section B de l'Annexe 2) (ON) Building Code Act (référence 33 de la section B de l'Annexe 2) Accessibility for Ontarians with Disabilities Act (référence 32 de la section B de l'Annexe 2) (QC) Guide sur l'accessibilité des bâtiments (p. 20) (référence 51 de la section B de l'Annexe 2) Accueillir la petite enfance : Programme éducatif pour les services de garde du Québec (p. 5) (référence 53 de la section B de l'Annexe 2)

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			(SK) Accessible Saskatchewan Act (p. 3) (référence 15 de la section B de l'Annexe 2) Accessible Canada Act (p. 3) (référence 10 de la section B de l'Annexe 2) The Constructions Code Act (part 2) (référence 13 de la section B de l'Annexe 2) Building Code Regulations (p. 27) (référence 14 de la section B de l'Annexe 2)
	Code	Ce sous-thème contient les documents présentent le code des droits de la personne.	(ON) Ontario Human Rights Code (part 1) (référence 29 de la section B de l'Annexe 2) Services (référence 28 de la section B de l'Annexe 2)
	Convention	Ce sous-thème contient les documents qui présentent une convention en lien avec les droits humains (ex. : convention relative aux droits des personnes handicapées).	(Populations autochtones) Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif (p.2, 5, 6, 7, 8) (référence 115 de la section B de l'Annexe 2) (NL) Access. Inclusion. Equality. (référence 58 de la section B de l'Annexe 2)
	Déclaration	Ce sous-thème contient les documents qui présentent une déclaration en lien avec les droits humains.	(Populations autochtones) Déclaration des nations unies sur les droits des peuples autochtones (référence 101 de la section B de l'Annexe 2)
	Législation	Ce sous-thème contient les documents de nature légale en lien avec les droits humains (ex. : Act respecting First Nations, Inuit and Métis children, youth and families).	(Populations autochtones) An Act respecting First Nations, Inuit and Métis children, youth and families (p. 5-7) (référence 113 de la section B de l'Annexe 2) Loi fédérale en matière d'accessibilité (référence 100 de la section B de l'Annexe 2) (NL) Bill 38 (part 1) (référence 65 de la section B de l'Annexe 2) Canadian Human Rights (p. 1-2) (référence 62 de la section B de l'Annexe 2) The Constitution Acts (15) (référence 63 de la section B de l'Annexe 2) Building Accessibility Act Regulations (section 4) (référence 66 de la section B de l'Annexe 2) Human Rights Act (sections 9, 11) (référence 67 de la section B de l'Annexe 2) (ON) Ontario Disability Support Program Act (référence 31 de la section B de l'Annexe 2)

Thèmes	Sous-thèmes	Description des sous-thèmes	Références associées
			<p>Accessibility for Ontarians with Disabilities Act (référence 32 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(QC) Loi assurant l'exercice des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (1.1) (référence 48 de la section B de l'Annexe 2)</p> <p>(SK) Accessible Saskatchewan Act (1-3) (référence 15 de la section B de l'Annexe 2) Accessible Canada Act (p. 3) (référence 10 de la section B de l'Annexe 2) Building Code Regulations (part 9) (référence 14 de la section B de l'Annexe 2)</p>

Annexe 5. Revue de la portée : Stratégie de recherche pour la base de données CINAHL (EBSCO)

1	TI ("daycare" or "day care" or nurser* or creche* or preschool# or childcare* or "child care*") or AB ("daycare" or "day care" or nurser* or creche* or preschool# or childcare* or "child care*")
2	(MH "Child Day Care")
3	S1 OR S2
4	TI ((Child* or infant* or toddler* or preschooler* or baby or babies) N2 (disab* or handicap* or "special need*" or deficien*)) OR AB ((Child* or infant* or toddler* or preschooler* or baby or babies) N2 (disab* or handicap* or "special need*" or deficien*))
5	(MH "Children with Disabilities")
6	S4 OR S5
7	TI ("attention deficit*") or AB ("attention deficit*")
8	(MH "Attention Deficit Hyperactivity Disorder")
9	TI (("Down syndrome" or trisom*)) OR AB (("Down syndrome" or trisom*))
10	(MH "Down Syndrome")
11	TI ((Autis* or "Pervasive Developmental Disorder*" or Asperger)) OR AB ((Autis* or "Pervasive Developmental Disorder*" or Asperger))
12	(MH "Child Development Disorders, Pervasive+")
13	TI "cerebral pals*" OR AB "cerebral pals*"
14	(MH "Cerebral Palsy")
15	S7 OR S8 OR S9 OR S10 OR S11 OR S12 OR S13 OR S14
16	TI ((child* or infant* or toddler* or preschooler* or baby or babies)) OR AB ((child* or infant* or toddler* or preschooler* or baby or babies))
17	(MH "Child, Preschool") OR (MH "Infant")
18	S16 OR S17
19	S15 AND S18
20	S6 OR S19
21	S3 AND S20

Annexe 6. Revue de la portée : Études retenues (n=65)

1. Barker R. M., Akaba S., Brady N. C., Thiemann-Bourque K. (2013). Support for AAC use in preschool, and growth in language skills, for young children with developmental disabilities. *Augment Altern Commun*, 29(4):334-346.
2. Bateman K. J., Schwartz I. S. (2022). Effects of the system of least prompts on pretend play skills for children with autism spectrum disorder. *Educ Train Autism Dev Disabil*, 57(4):417-429.
3. Bauminger-Zviely N., Eytan D., Hoshmand S., Rajwan Ben-Shlomo O. (2020). Preschool Peer Social Intervention (PPSI) to enhance social play, interaction, and conversation: Study outcomes. *J Autism Dev Disord*, 50(3):844-863.
4. Bejnö H., Roll-Pettersson L., Klintwall L., Långh U., Odom S. L., Bölte S. (2023). Adapting the preschool environment to the needs of children on the autism spectrum in Sweden: A quasi-experimental study. *Scand J Occup Ther*, 30(3):278-297.
5. Beneke S., Ostrosky M. M. (2015). Effects of the project approach on preschoolers with diverse abilities. *Infants Young Child*, 28(4):355-369.
6. Bennett K., Reichow B., Wolery M. (2011). Effects of structured teaching on the behavior of young children with disabilities. *Focus Autism Other Dev Disabil*, 26(3):143-152.
7. Berman Z. R. (2018). Increasing the social interaction of two children with autism spectrum disorder and their peers. *Int J Early Child Spec Educ*, 10(2):62-74.
8. Boulware G.-L., Schwartz I. S., Sandall S. R., McBride B. J. (2006). Project DATA for toddlers: An inclusive approach to very young children with autism spectrum disorder. *Top Early Child Spec Educ*, 26(2):94-105.
9. Bourque K. S., Goldstein H. (2020). Expanding communication modalities and functions for preschoolers with autism spectrum disorder: Secondary analysis of a peer partner speech-generating device intervention. *J Speech Lang Hear Res*, 63(1):190-205.
10. Bravo A., Schwartz I. (2022). Teaching imitation to young children with autism spectrum disorder using discrete trial training and contingent imitation. *J Dev Phys Disabil*, 34(4):655-672.
11. Bugghey T., Hoomes G., Sherberger M. E., Williams S. (2011). Facilitating social initiations of preschoolers with autism spectrum disorders using video self-modeling. *Focus Autism Other Dev Disabil*, 26(1):25-36.
12. Chmiliar L. (2017). Improving learning outcomes: The iPad and preschool children with disabilities. *Front Psychol*, 8:660.
13. Coelho V., Cadima J., Pinto A. I. (2019). Child engagement in inclusive preschools: Contributions of classroom quality and activity setting. *Early Educ Dev*, 30(6):800-816.
14. Coogle C. G., Ottley J. R., Storie S., Rahn N. L., Burt A. K. (2017). eCoaching to enhance special educator practice and child outcomes. *Infants Young Child*, 30(1):58-75.

15. Coogle C. G., Storie S., Ottley J. R., Price L. H., Rahn N. L. (2019). Prompting peers' use of choices to promote communication in children with autism spectrum disorder. *Int J Early Child Spec Educ*, 11(2):116-127.
16. Crozier S., Tincani M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 37(9):1803-1814.
17. Downs A., Downs R. C., Fossum M., Rau K. (2008a). Effectiveness of discrete trial teaching with preschool students with developmental disabilities. *Educ Train Dev Disabil*, 43(4):443-453.
18. Downs A., Downs R. C., Rau K. (2008b). Effects of training and feedback on Discrete Trial Teaching skills and student performance. *Res Dev Disabil*, 29(3):235-246.
19. Elmore S. R., Vail C. O. (2011). Effects of isolate and social toys on the social interactions of preschoolers in an inclusive head start classroom. *NHSA Dialog*, 14(1):1-15.
20. Engelstad A.-M., Hologue C., Landa R. J. (2020). Early achievements for education settings: An embedded teacher-implemented social communication intervention for preschoolers with autism spectrum disorder. *Perspect ASHA Spec Interest Groups*, 5:582-601.
21. Finnigan E., Starr E. (2010). Increasing social responsiveness in a child with autism. *Autism*, 14(4):321-348.
22. Frantz R., Hansen S. G., Erturk B., Machalicek W., Squires J., Raulston T. J. (2019). Play to teach: Coaching paraeducators to facilitate communication in the preschool classroom. *Am J Intellect Dev Disabil*, 124(6):497-510.
23. Frey J. R., Kaiser A. P. (2011). The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Top Early Child Spec Educ*, 31(2):99-111.
24. Gladh M., Siljehag E., Allodi M. W., Odom S. L. (2022). Supporting children's social play with peer-based intervention and instruction in four inclusive Swedish preschools. *Front Educ*, 7:943601.
25. Gulboy E., Yucesoy-Ozkan S. (2022). The effects of video priming on facilitating the transition of children with autism spectrum disorder between activities and settings. *J Theor Educ Sci*, 15(2):373-394.
26. Hampshire P. K., Crawford M. (2022). Expanding toy play through visually structured tasks and scripting for young children with developmental disabilities. *J Res Spec Educ Needs*, 22(1):44-53.
27. Hu X., Lee G. T., Watkins L., Jiang Y. (2021). Combining preferred activities with peer support to increase social interactions between preschoolers with ASD and typically developing peers. *J Posit Behav Interv*, 23(4):272-287.
28. Hume K., Sam A., Mokrova I., Reszka S., Boyd B. A. (2019). Facilitating social interactions with peers in specialized early childhood settings for young children with ASD. *School Psychol Rev*, 48(2):123-132.

29. Hundert J. P. (2007). Training classroom and resource preschool teachers to develop inclusive class interventions for children with disabilities. *J Posit Behav Interv*, 9(3):159-173.
30. Jacko V. A., Chica I., Lewis S., Shearer R. B. (2021). Innovative inclusion program for early learners with visual impairments offered by Miami Lighthouse Learning Center for Children. *J Visual Impair Blin*, 115(2):143-151.
31. Johora F. T., Fleer M., Veresov N. (2021). Inclusion of a child with expressive language difficulties in a mainstream Australian preschool – Roundabout ways can create opportunities for participation. *Int J Incl Educ*, 25(11):1252-1269.
32. Kartal M. S., Ozkan S. Y. (2015). Effects of class-wide self-monitoring on on-task behaviors of preschoolers with developmental disabilities. *Educ Train Autism Dev Disabil*, 50(4):418-432.
33. Katz E., Girolametto L. (2013). Peer-mediated intervention for preschoolers with ASD implemented in early childhood education settings. *Top Early Child Spec Educ*, 33(3):133-143.
34. Kemp C., Stephenson J., Cooper M., Hodge K. (2019). The use of peer mediation and educator facilitation to promote turn taking in young children with autism spectrum disorder in inclusive childcare. *Infants Young Child*, 32(3):151-171.
35. Kern P., Aldridge D. (2006). Using embedded music therapy interventions to support outdoor play of young children with autism in an inclusive community-based child care program. *J Music Ther*, 43(4):270-294.
36. Lane J. D., Gast D. L., Ledford J. R., Shepley C. (2017). Increasing social behaviors in young children with social-communication delays in a group arrangement in preschool. *Educ Treat Child*, 40(2):115-144.
37. Lawton K., Kasari C. (2012). Teacher-implemented joint attention intervention: Pilot randomized controlled study for preschoolers with autism. *J Consult Clin Psychol*, 80(4):687-693.
38. Lee G. T., He L., Xu S. (2022). Using cooperative physical activities in inclusive settings to enhance social interactions for preschoolers with autism spectrum disorder in China. *J Posit Behav Interv*, 24(3):236-249.
39. Lee S. H., Lee L. W. (2015). Promoting snack time interactions of children with autism in a Malaysian preschool. *Top Early Child Spec Educ*, 35(2):89-101.
40. Logan S. W., Lobo M. A., Feldner H. A., Schreiber M., MacDonald M., Winden H. N., Stoner T., Galloway J. C. (2017). Power-up: Exploration and play in a novel modified ride-on car for standing. *Pediatr Phys Ther*, 29(1):30-37.
41. Martinez Cueto A. P., Barton E. E., Bancroft J. C. (2022). The effects of training and performance feedback on preservice teachers' use of statements that promote preschool children's social interactions. *J Posit Behav Interv*, 24(3):196-207.
42. Meadan H., Ostrosky M. M., Zaghlawan H. Y., Yu S. (2012). Using coaching with preschool teachers to support the social skills of children with and without autism spectrum disorders. *Int J Early Child Spec Educ*, 4(2):74-94.

43. Mills P. E., Beecher C. C., Dale P. S., Cole K. N., Jenkins J. R. (2014). Language of children with disabilities to peers at play: Impact of ecology. *J Early Interv*, 36(2):111-130.
44. Neely L., Rispoli M., Gerow S., Hong E. R. (2016). Preparing interventionists via telepractice in incidental teaching for children with autism. *J Behav Educ*, 25(4):393-416.
45. Nelson C., McDonnell A. P., Johnston S. S., Crompton A., Nelson A. R. (2007). Keys to play: A strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing peers. *Educ Train Dev Disabil*, 42(2):165-181.
46. Nelson C., Paul K., Johnston S. S., Kidder J. E. (2017). Use of a creative dance intervention package to increase social engagement and play complexity of young children with autism spectrum disorder. *Educ Train Autism Dev Disabil*, 52(2):170-185.
47. Petursdottir A.-L., Sigurdardottir Z. G. (2006). Increasing the skills of children with developmental disabilities through staff training in behavioral teaching techniques. *Educ Train Dev Disabil*, 41(3):264-279.
48. Piller A., Pfeiffer B. (2016). The sensory environment and participation of preschool children with autism spectrum disorder. *OTJR-Occup Part Heal*, 36(3):103-111.
49. Radley K. C., Jenson W. R., Clark E., Hood J. A., Nicholas P. (2014). Using a multimedia social skills intervention to increase social engagement of young children with autism spectrum disorder. *Interv Sch Clin*, 50(1):22-28.
50. Rakap S., Balikci S. (2017). Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism. *Int J Dev Disabil*, 63(1):17-26.
51. Raver S. A., Bobzien J., Richels C., Hester P., Anthony N. (2014). Using dyad-specific social stories to increase communicative and social skills of preschoolers with hearing loss in self-contained and inclusive settings. *Int J Incl Educ*, 18(1):18-35.
52. Reszka S. S., Odom S. L., Hume K. A. (2012). Ecological features of preschools and the social engagement of children with autism. *J Early Interv*, 34(1):40-56.
53. Ruel J., Moreau A. C., Normand C. L., Arvisais L. L. (2010). Intensive early intervention in an inclusive context for children with intellectual disability aged between 2 and 5 years. *Rev Francoph Defic Intellect*, 21:90-100.
54. Sam A. M., Reszka S. S., Boyd B. A., Pan Y., Hume K., Odom S. L. (2016). The association between adult participation and the engagement of preschoolers with ASD. *Autism Res Treat*, 2016:6029837.
55. Schenkelberg M. A., McIver K. L., Brown W. H., Pate R. R. (2020). Preschool environmental influences on physical activity in children with disabilities. *Med Sci Sports Exerc*, 52(12):2682-2689.
56. Severini K. E., Ledford J. R., Barton E. E., Osborne K. C. (2019). Implementing stay-play-talk with children who use AAC. *Top Early Child Spec Educ*, 38(4):220-233.

57. Sinai-Gavrilov Y., Gev T., Mor-Snir I., Vivanti G., Golan O. (2020). Integrating the Early Start Denver Model into Israeli community autism spectrum disorder preschools: Effectiveness and treatment response predictors. *Autism*, 24(8):2081-2093.
58. Snyder P., Hemmeter M. L., McLean M., Sandall S., McLaughlin T., Algina J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. *Except Child*, 84(2):213-232.
59. Talkington N., McLaughlin T. F., Derby K. M., Clark A. (2013). Using an augmentative and alternative communication device to teach a preschooler with developmental delays to request assistance and seek attention. *J School Educ Tech*, 8(4):16-21.
60. Theodorou F., Nind M. (2010). Inclusion in play: A case study of a child with autism in an inclusive nursery. *J Res Spec Educ Needs*, 10(2):99-106.
61. Therrien M. C. S., Light J. (2016). Using the iPad to facilitate interaction between preschool children who use AAC and their peers. *Augment Altern Commun*, 32(3):163-174.
62. Trembath D., Balandin S., Togher L., Stancliffe R. J. (2009). Peer-mediated teaching and augmentative and alternative communication for preschool-aged children with autism. *J Intellect Dev Disabil*, 34(2):173-86.
63. Ueda K., Goto A., Imamoto T., Yamazaki Y. (2021). An inclusive early childhood intervention program for children with disabilities: Possible effects on children and nursery teachers. *Front Rehabil Sci*, 2:759932.
64. Wong C. S. (2013). A play and joint attention intervention for teachers of young children with autism: a randomized controlled pilot study. *Autism*, 17(3):340-357.
65. Ziegler S. M. T., Morrier M. J. (2022). Increasing social interactions of preschool children with autism through cooperative outdoor play. *J Spec Educ*, 56(1):49-60.

Annexe 7. Revue de la portée : Solutions prometteuses et variables de résultats^a documentées dans les études retenues^b, catégorisées selon la CIF-EA

SOLUTIONS PROMETTEUSES	VARIABLES DE RÉSULTATS								
	Activités et participation							Fonctions organiques	
	Apprentissage et application des connaissances	Tâches et exigences générales	Communication	Mobilité	Entretien personnel	Relations et interactions avec autrui	Grands domaines de la vie	Fonctions mentales	Fonctions de l'appareil locomoteur et liées au mouvement
ENVIRONNEMENT SOCIAL									
Soutiens et relations									
Stratégies d'enseignement naturalistes et interventions naturalistes comportementales développementales (ex. : enseignement fortuit, délai progressif, opportunités d'apprentissage intégrées, imitation contingente, expansions de jeu, <i>Enhanced Milieu Teaching</i> , <i>Joint Attention</i> , <i>Symbolic Play</i> , <i>Engagement and Regulation</i> (JASPER)) [4, 8, 10, 14, 20, 22, 23, 36, 37, 42, 44, 45, 57, 58, 64] ^c	Apprentissage élémentaire Appliquer des connaissances Perceptions sensorielles intentionnelles	Gérer son comportement	Communiquer – produire des messages Communiquer – recevoir des messages Conversation et utilisation des appareils et des techniques de communication	Porter, déplacer et manipuler des objets Marcher et se déplacer Changer et maintenir la position du corps	Entretien personnel (pas de catégorie spécifique) Aller aux toilettes	Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation	Fonctions mentales globales Fonctions mentales spécifiques	
Techniques et supports pédagogiques (ex. : incitation, guidance, modelage, instructions verbales, rétroaction, démonstrations, renforcement) [2, 6, 7, 9, 13, 15, 16, 21, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 35, 38, 41, 46, 50, 51, 59, 61]	Apprentissage élémentaire Appliquer des connaissances	Entreprendre une tâche unique Gérer son comportement	Communiquer – produire des messages Conversation et utilisation des appareils et des techniques de communication	Porter, déplacer et manipuler des objets	Manger S'habiller	Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation	Fonctions mentales spécifiques	Fonctions liées au mouvement
Apprentissage par essais discrets (<i>Discrete Trial Teaching</i>) [8, 10, 17, 18, 47]	Apprentissage élémentaire	Entreprendre une tâche unique	Communiquer – produire des messages	Porter, déplacer et	Aller aux toilettes	Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation	Fonctions mentales globales	

SOLUTIONS PROMETTEUSES	VARIABLES DE RÉSULTATS								
	Activités et participation						Fonctions organiques		
	Apprentissage et application des connaissances	Tâches et exigences générales	Communication	Mobilité	Entretien personnel	Relations et interactions avec autrui	Grands domaines de la vie	Fonctions mentales	Fonctions de l'appareil locomoteur et liées au mouvement
	Appliquer des connaissances	Gérer son comportement Effectuer la routine quotidienne	Communiquer – recevoir des messages Conversation et utilisation des appareils et des techniques de communication	manipuler des objets				Fonctions mentales spécifiques	
Intervention médiée par les pairs/soutien par les pairs/activités coopératives [1, 3, 4, 7, 9, 15, 24, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 45, 49, 56, 61, 62, 65]	Apprentissage élémentaire	Entreprendre une tâche unique Gérer son comportement	Communiquer – produire des messages Communiquer – recevoir des messages Conversation et utilisation des appareils et des techniques de communication	Porter, déplacer et manipuler des objets Marcher et se déplacer Changer et maintenir la position du corps	Entretien personnel (pas de catégorie spécifique)	Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation	Fonctions mentales globales Fonctions mentales spécifiques	
Activités de groupe/ interventions à l'échelle de la classe/expériences en groupe de jeux inclusifs [3, 5, 7, 8, 32, 45, 53, 57, 63]	Apprentissage élémentaire Appliquer des connaissances Perceptions sensorielles intentionnelles	Entreprendre une tâche unique Gérer son comportement Effectuer la routine quotidienne	Communiquer – produire des messages Communiquer – recevoir des messages Conversation et utilisation des appareils et des techniques de communication	Porter, déplacer et manipuler des objets Marcher et se déplacer Changer et maintenir la position du corps	Entretien personnel (pas de catégorie spécifique) Manger Aller aux toilettes	Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation	Fonctions mentales globales Fonctions mentales spécifiques	

SOLUTIONS PROMETTEUSES	VARIABLES DE RÉSULTATS								
	Activités et participation							Fonctions organiques	
	Apprentissage et application des connaissances	Tâches et exigences générales	Communication	Mobilité	Entretien personnel	Relations et interactions avec autrui	Grands domaines de la vie	Fonctions mentales	Fonctions de l'appareil locomoteur et liées au mouvement
Composition/taille du groupe [4, 13, 28, 29, 52, 55]	Apprentissage élémentaire	Gérer son comportement	Communiquer – produire des messages Communiquer – recevoir des messages	Porter, déplacer et manipuler des objets Marcher et se déplacer Changer et maintenir la position du corps	Entretien personnel (pas de catégorie spécifique)	Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation	Fonctions mentales globales	Fonctions liées au mouvement
Activités de musique et/ou de danse [7, 21, 35, 46]	Apprentissage élémentaire	Gérer son comportement				Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu		
Apprentissage par l'expérience [63]	Apprentissage élémentaire	Gérer son comportement	Communiquer – produire des messages Communiquer – recevoir des messages	Porter, déplacer et manipuler des objets Marcher et se déplacer Changer et maintenir la position du corps	Manger	Interactions générales avec autrui		Fonctions mentales globales Fonctions mentales spécifiques	
Soutien aux parents/ collaboration avec les parents [8, 30, 47, 53, 57]	Apprentissage élémentaire Appliquer des connaissances Perceptions sensorielles intentionnelles	Entreprendre une tâche unique Gérer son comportement	Communiquer – produire des messages Communiquer – recevoir des messages Conversation et utilisation des	Porter, déplacer et manipuler des objets Marcher et se déplacer Changer et maintenir la	Entretien personnel (pas de catégorie spécifique) Aller aux toilettes	Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation	Fonctions mentales globales Fonctions mentales spécifiques	

SOLUTIONS PROMETTEUSES	VARIABLES DE RÉSULTATS								
	Activités et participation							Fonctions organiques	
	Apprentissage et application des connaissances	Tâches et exigences générales	Communication	Mobilité	Entretien personnel	Relations et interactions avec autrui	Grands domaines de la vie	Fonctions mentales	Fonctions de l'appareil locomoteur et liées au mouvement
		Effectuer la routine quotidienne	appareils et des techniques de communication	position du corps					
Participation/implication de l'adulte [13, 28, 31, 42, 43, 52, 54, 55, 60]	Apprentissage élémentaire	Gérer son comportement	Communiquer – produire des messages Conversation et utilisation des appareils et des techniques de communication	Porter, déplacer et manipuler des objets Marcher et se déplacer Changer et maintenir la position du corps	Entretien personnel (pas de catégorie spécifique)	Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation		Fonctions liées au mouvement
Modification/adaptation de la routine [37, 39, 48]	Appliquer des connaissances	Gérer son comportement	Communiquer – produire des messages			Interactions générales avec autrui	Éducation		
Soutien sensoriel [48]		Gérer son comportement					Éducation		
Collaboration/liaison entre tous les intervenants (ex. : coordinateur de services, intervenant pivot) [8, 53]	Apprentissage élémentaire Appliquer des connaissances	Gérer son comportement Effectuer la routine quotidienne	Communiquer – produire des messages Communiquer – recevoir des messages Conversation et utilisation des appareils et des techniques de communication	Porter, déplacer et manipuler des objets Marcher et se déplacer Changer et maintenir la position du corps	Entretien personnel (pas de catégorie spécifique) Aller aux toilettes	Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation	Fonctions mentales globales Fonctions mentales spécifiques	

SOLUTIONS PROMETTEUSES	VARIABLES DE RÉSULTATS								
	Activités et participation						Fonctions organiques		
	Apprentissage et application des connaissances	Tâches et exigences générales	Communication	Mobilité	Entretien personnel	Relations et interactions avec autrui	Grands domaines de la vie	Fonctions mentales	Fonctions de l'appareil locomoteur et liées au mouvement
Soutien offert par une personne accompagnatrice-éducatrice [53]	Apprentissage élémentaire	Gérer son comportement Effectuer la routine quotidienne	Communiquer – produire des messages Communiquer – recevoir des messages	Porter, déplacer et manipuler des objets Marcher et se déplacer Changer et maintenir la position du corps	Entretien personnel (pas de catégorie spécifique)	Interactions générales avec autrui	Éducation	Fonctions mentales globales	
Services, systèmes et politiques									
Formation/accompagnement du personnel éducateur/préscolaire [4, 5, 9, 14, 20, 22, 24, 29, 30, 33, 34, 35, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 47, 51, 57, 58, 63, 64, 65]	Apprentissage élémentaire Appliquer des connaissances Perceptions sensorielles intentionnelles	Entreprendre une tâche unique Gérer son comportement	Communiquer – produire des messages Communiquer – recevoir des messages Conversation et utilisation des appareils et des techniques de communication	Porter, déplacer et manipuler des objets Marcher et se déplacer Changer et maintenir la position du corps	Entretien personnel (pas de catégorie spécifique) Manger	Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation	Fonctions mentales globales Fonctions mentales spécifiques	
Programme/modèle/curriculum structuré [4, 8, 28, 30, 53, 57, 63]	Apprentissage élémentaire Appliquer des connaissances Perceptions sensorielles intentionnelles	Gérer son comportement Effectuer la routine quotidienne	Communiquer – produire des messages Communiquer – recevoir des messages Conversation et utilisation des appareils et des	Porter, déplacer et manipuler des objets Marcher et se déplacer Changer et maintenir la	Entretien personnel (pas de catégorie spécifique) Manger	Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation	Fonctions mentales globales Fonctions mentales spécifiques	

SOLUTIONS PROMETTEUSES	VARIABLES DE RÉSULTATS								
	Activités et participation						Fonctions organiques		
	Apprentissage et application des connaissances	Tâches et exigences générales	Communication	Mobilité	Entretien personnel	Relations et interactions avec autrui	Grands domaines de la vie	Fonctions mentales	Fonctions de l'appareil locomoteur et liées au mouvement
			techniques de communication	position du corps	Aller aux toilettes				
ENVIRONNEMENT PHYSIQUE									
Produits et systèmes techniques									
Aide technique/dispositif d'assistance (ex. : aide à la mobilité, ustensile adapté, matériel sensoriel) [30, 40, 48, 50]	Apprentissage élémentaire	Gérer son comportement		Porter, déplacer et manipuler des objets Marcher et se déplacer Changer et maintenir la position du corps	Manger	Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation	Fonctions mentales spécifiques	
Support visuel/horaire visuel/stratégie visuelle [2, 3, 4, 6, 8, 26, 36, 39, 45, 48]	Apprentissage élémentaire Appliquer des connaissances	Entreprendre une tâche unique Gérer son comportement	Communiquer – produire des messages Communiquer – recevoir des messages Conversation et utilisation des appareils et des techniques de communication	Porter, déplacer et manipuler des objets Marcher et se déplacer Changer et maintenir la position du corps	Entretien personnel (pas de catégorie spécifique) Aller aux toilettes	Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation	Fonctions mentales globales Fonctions mentales spécifiques	Fonctions liées au mouvement
Matériel ou outil pour une communication améliorée et alternative (ex. : cartes avec images/pictogrammes, dispositifs générateurs de parole, tableaux de	Apprentissage élémentaire Appliquer des connaissances	Gérer son comportement	Communiquer – produire des messages		Aller aux toilettes	Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation	Fonctions mentales globales Fonctions mentales	

SOLUTIONS PROMETTEUSES	VARIABLES DE RÉSULTATS								
	Activités et participation						Fonctions organiques		
	Apprentissage et application des connaissances	Tâches et exigences générales	Communication	Mobilité	Entretien personnel	Relations et interactions avec autrui	Grands domaines de la vie	Fonctions mentales	Fonctions de l'appareil locomoteur et liées au mouvement
communication, outils de médiation) [1, 8, 9, 30, 31, 33, 50, 56, 59, 61, 62]			Communiquer – recevoir des messages Conversation et utilisation des appareils et des techniques de communication					spécifiques	
Matériel de jeu/ensemble de jouets [3, 5, 19, 21, 27, 28, 29, 35, 37, 42, 46, 52, 55]	Apprentissage élémentaire Appliquer des connaissances	Gérer son comportement	Communiquer – produire des messages Conversation et utilisation des appareils et des techniques de communication	Marcher et se déplacer Changer et maintenir la position du corps		Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation		Fonctions liées au mouvement
iPad [12, 34]	Apprentissage élémentaire Appliquer des connaissances		Communiquer – produire des messages			Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu		
Histoire sociale/livre d'histoires [16, 20, 33, 49, 51]	Perceptions sensorielles intentionnelles	Gérer son comportement	Communiquer – produire des messages Communiquer – recevoir des messages	Porter, déplacer et manipuler des objets		Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu		
Vidéo (ex. : amorçage vidéo, modelage vidéo) [11, 25, 49]		Entreprendre une tâche unique	Communiquer – produire des messages			Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu		

SOLUTIONS PROMETTEUSES	VARIABLES DE RÉSULTATS								
	Activités et participation						Fonctions organiques		
	Apprentissage et application des connaissances	Tâches et exigences générales	Communication	Mobilité	Entretien personnel	Relations et interactions avec autrui	Grands domaines de la vie	Fonctions mentales	Fonctions de l'appareil locomoteur et liées au mouvement
Environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement									
Aménagement de l'environnement physique (ex. : délimitations physiques, organisation des espaces pour favoriser la communication des enfants, organisation de la structure physique/ environnement d'apprentissage, disposition des jouets, utilisation des espaces ouverts) [4, 6, 20, 29, 30, 37, 44, 55]	Apprentissage élémentaire Appliquer des connaissances Perceptions sensorielles intentionnelles	Entreprendre une tâche unique Gérer son comportement	Communiquer – produire des messages Communiquer – recevoir des messages	Porter, déplacer et manipuler des objets Marcher et se déplacer Changer et maintenir la position du corps	Entretien personnel (pas de catégorie spécifique)	Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu Éducation	Fonctions mentales globales Fonctions mentales spécifiques	Fonctions liées au mouvement
Modifications des aspects sensoriels de l'environnement (ex. : minimiser les distractions, modifier l'éclairage, réduire au minimum les stimuli visuels dans la pièce, créer un espace séparé et calme dans la classe) [20, 37, 48]	Appliquer des connaissances Perceptions sensorielles intentionnelles	Gérer son comportement	Communiquer – produire des messages Communiquer – recevoir des messages	Porter, déplacer et manipuler des objets		Interactions générales avec autrui	Éducation		
Aménagement/utilisation de l'environnement extérieur [35, 55, 65]			Communiquer – produire des messages	Marcher et se déplacer Changer et maintenir la position du corps		Interactions générales avec autrui	Engagement dans le jeu		Fonctions liées au mouvement

^aLorsque plusieurs solutions étaient présentées dans le cadre d'une même étude, il n'était pas possible d'isoler à quelle solution spécifiquement les impacts relevés étaient associés. Par exemple, l'impact sur la mobilité d'une aide technique et du soutien apporté par le personnel éducateur a été associé à ces deux types de solutions prometteuses.

^bVoir l'Annexe 2 pour les références des études incluses dans cette revue de la portée.

^cRéférences en rouge : études menées seulement auprès d'enfants autistes. Références en bleu : études menées notamment auprès d'enfants autistes, mais pas exclusivement.

Annexe 8. Guides d'entrevues

Guide d'entrevue : Parents

Je vous rappelle que l'objectif de ce projet est d'améliorer l'accessibilité des services de garde au Canada pour les enfants âgés de 0 à 5 ans ayant des besoins particuliers. Le but de ces entrevues est de décrire la situation vécue dans les services de garde de différentes provinces canadiennes depuis la perspective de parents d'enfants ayant des besoins particuliers ainsi que de gestionnaires et éducateurs. Les questions qui suivent portent donc sur votre expérience comme parent d'un jeune enfant ayant des besoins particuliers qui fréquente un service de garde ou qui a déjà fréquenté un service de garde (depuis moins de 3 ans). Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Êtes-vous toujours intéressé(e) à prendre part à une telle entrevue? Acceptez-vous toujours que cette entrevue soit enregistrée?

Note : Si vous avez plus d'un enfant ayant des besoins particuliers et fréquentant un service de garde (ou ayant déjà fréquenté un service de garde depuis moins de 3 ans), merci de répondre à chaque question pour chacun de vos enfants.

Consigne pour l'interviewer : Si l'enfant ne fréquente plus le service de garde (depuis moins de 3 ans), il faut ajuster les questions et les mettre au passé (ex. : 1. Quel type de service de garde fréquentait votre enfant?).

Définition de l'accessibilité

L'accessibilité assure que tout le monde, peu importe le type de handicap, puisse avoir accès, utiliser et bénéficier de son environnement. Dans le cadre de ce projet, nous référons tant aux facteurs de l'environnement physique (ex. : architecture du bâtiment, couleur des murs, acoustique, aides techniques disponibles) qu'aux facteurs de l'environnement social (ex.: programme éducatif, politique d'inclusion, programmes de financement, collaboration avec les parents, soutien de professionnels spécialisés) qui peuvent permettre de favoriser l'accessibilité des services de garde pour les enfants âgés de 0 à 5 ans ayant des besoins particuliers.

Caractéristiques du service de garde fréquenté par l'enfant

1. Quel type de service de garde fréquente votre enfant? (c'est-à-dire : centre de la petite enfance, service de garde en milieu familial, garderie subventionnée ou garderie non subventionnée)
2. Combien de jours par semaine votre enfant fréquente-t-il ce service de garde environ?
 - a. Si votre enfant ne fréquente pas ce service de garde à temps plein, est-ce que vous (ou une autre personne qui s'occupe de lui) devez vous absenter du travail ou adapter vos conditions de travail pour répondre à ses besoins?
 - b. Aviez-vous le choix du nombre de jours de fréquentation par semaine?
3. Quel âge avait votre enfant lorsqu'il a commencé à fréquenter un service de garde?
4. Votre enfant a-t-il reçu un diagnostic alors qu'il fréquentait un service de garde ou avez-vous trouvé un service de garde après qu'il ait reçu un diagnostic?
 - a. Si le diagnostic a été reçu alors que votre enfant fréquentait le service de garde, ce dernier a-t-il contribué à l'établissement du diagnostic (ex. : par des observations et du soutien)?
5. Pouvez-vous décrire brièvement le processus vécu pour trouver un service de garde pour votre enfant? (si des indices sont nécessaires : délais, refus, nombre de milieux visités, accès ou non à des programmes de financement, sources de financement trop faibles, soutien obtenu dans votre

communauté pour faciliter la recherche d'un service de garde accessible, référence d'un intervenant afin de prioriser la place, place protocole CLSC-CPE)

- a. Votre enfant a-t-il déjà été exclu d'un service de garde parce que le prestataire n'était pas en mesure de répondre à ses besoins? Si oui, expliquez brièvement.
 - b. Avez-vous déjà décidé de ne pas choisir un service de garde en raison de la nature des services ou de l'absence de service pour votre enfant? Si oui, expliquez brièvement.
6. Quels sont les facteurs que vous avez pris en considération lorsque vous avez choisi un service de garde pour votre enfant?
7. Quelle est votre expérience associée à l'accessibilité dans le service de garde que fréquente votre enfant?
- a. Qu'a fait le service de garde pour répondre aux besoins SPÉCIFIQUES de VOTRE enfant? Votre réponse peut également inclure des stratégies ou des ressources fournies à l'ensemble du groupe qui profitent à votre enfant.
 - i. A-t-il été facile ou difficile pour le service de garde de répondre aux besoins de votre enfant? Comment s'est déroulé le processus?
 - ii. Est-ce que cela a bien répondu aux besoins de votre enfant? (si des indices sont nécessaires : impacts sur son fonctionnement, sa réalisation d'activités, sa participation, son bien-être, son plaisir à prendre part à ces activités, son développement social)
 - iii. Est-ce que vos préoccupations ont été prises en considération? Si oui, comment? Des actions de sensibilisation/défense de droits ont-elles été nécessaires pour assurer l'inclusion de votre enfant dans ce service de garde?
 - iv. Comment se passe la communication avec ce service de garde?
 - v. Pouvez-vous accéder à des services de soutien spécifiques dans ce service de garde (ex. : orthophoniste, ergothérapeute)? Si oui, pouvez-vous décrire brièvement les services de soutien spécifiques que reçoit votre enfant? Est-ce offert par le service de garde, un centre de santé (ex. : CISSS ou CIUSSS), une clinique privée ou un autre organisme?
 - vi. Comment votre enfant est soutenu et inclus dans ce service de garde?
 - vii. Avez-vous déjà eu le sentiment que votre enfant était exclu? Si oui, expliquez brièvement.
 - b. Que fait ce service de garde pour promouvoir l'accessibilité/l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers de manière plus générale?
 - i. Dans quelle mesure cela répond-il aux besoins des enfants?

Accessibilité des services de garde en général

1. Selon vous, et selon votre expérience, quels sont les éléments de l'environnement physique qui favorisent ou soutiennent l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants ayant des besoins particuliers? Vous pouvez penser à des choses à l'extérieur du service de garde (comme l'entrée ou la cour) et à des choses à l'intérieur du service de garde. (voici des exemples : architecture/aménagement du bâtiment (ex. : rampes d'accès, largeur des portes), couleur des murs, acoustique, organisation de l'espace, luminosité des pièces, aides techniques disponibles, matériel éducatif disponible, jeux/jouets disponibles)
2. Selon vous, et selon votre expérience, quels sont les éléments de l'environnement social qui favorisent ou soutiennent l'accessibilité à des services de garde de qualité pour les jeunes enfants ayant des besoins particuliers? (voici des exemples : programme éducatif, politique d'inclusion, milieu inclusif, programmes de financement, formation du personnel éducateur, présence de

personnes éducatrices spécialisées, soutien de professionnels spécialisés, attitude (ouverture) des gestionnaires/travailleurs, relations avec les autres enfants, collaboration avec les parents)

3. Pour terminer, avez-vous d'autres préoccupations ou informations dont vous aimeriez nous faire part en lien avec l'accessibilité des services de garde pour les enfants âgés de 0 à 5 ans ayant des besoins particuliers?
 - a. Pour vous, à quoi ressemblerait un service de garde de rêve pour votre enfant et pour d'autres identifiés comme ayant des besoins particuliers?

Guide d'entrevue : Personnes travaillant en service de garde

Je vous rappelle que l'objectif de ce projet est d'améliorer l'accessibilité des services de garde au Canada pour les enfants âgés de 0 à 5 ans ayant des besoins particuliers. Le but de ces entrevues est de décrire la situation vécue dans les services de garde de différentes provinces canadiennes depuis la perspective de parents d'enfants ayant des besoins particuliers ainsi que de gestionnaires et éducateurs. Les questions qui suivent portent donc sur votre expérience comme travailleur dans un service de garde. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Êtes-vous toujours intéressé(e) à prendre part à une telle entrevue? Acceptez-vous toujours que cette entrevue soit enregistrée?

Définition de l'accessibilité

L'accessibilité assure que tout le monde, peu importe le type de handicap, puisse avoir accès, utiliser et bénéficier de son environnement. Dans le cadre de ce projet, nous référons tant aux facteurs de l'environnement physique (ex. : architecture du bâtiment, couleur des murs, acoustique, aides techniques disponibles) qu'aux facteurs de l'environnement social (ex. : programme éducatif, politique d'inclusion, programmes de financement, collaboration avec les parents, soutien de professionnels spécialisés) qui peuvent permettre de favoriser l'accessibilité des services de garde pour les enfants âgés de 0 à 5 ans ayant des besoins particuliers.

Caractéristiques du service de garde

1. Dans quel type de service de garde travaillez-vous actuellement? (c'est-à-dire : centre de la petite enfance, service de garde en milieu familial, garderie subventionnée ou garderie non subventionnée)
2. Est-ce que votre service de garde offre des services à des enfants ayant des besoins particuliers?
 - a. Si oui : Actuellement et/ou dans le passé? Combien? Quels sont leurs diagnostics (ex. : paralysie cérébrale, autisme)? Quelles sont leurs principales incapacités/difficultés pour lesquelles ils nécessitent un soutien (ex. : motrices, communication)?
 - b. Si non : Quelles sont quelques-unes des raisons pour lesquelles les enfants ayant des besoins particuliers ne fréquentent pas le service de garde dans lequel vous travaillez?
 - c. Avez-vous déjà dû annoncer à une famille que son enfant ne pouvait plus fréquenter votre service de garde parce que vous n'aviez pas les ressources nécessaires pour répondre à ses besoins?
3. Est-ce que le service de garde dans lequel vous travaillez s'est doté d'une politique d'inclusion pour les enfants ayant des besoins particuliers? Si oui, pouvons-nous y avoir accès?
 - a. Quelles adaptations ou politiques, s'il y en a, sont en place dans ce service de garde pour promouvoir l'accessibilité/l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers? (au besoin, se référer à la définition de l'accessibilité, voici quelques exemples : accessibilité de l'environnement bâti, adaptation des services offerts, ressources disponibles (matérielles et/ou humaines), formation des éducateurs, programme éducatif)

- b. Comment s'est déroulé la mise en œuvre de ces adaptations/politiques? Quels impacts, s'il y en a, avez-vous remarqué chez les enfants concernés? (si des indices sont nécessaires : impacts sur leur fonctionnement, leur réalisation d'activités, leur participation, leur bien-être, leur plaisir à prendre part à ces activités, leur développement social)
- c. Selon votre expérience, quels sont les principaux facteurs qui ont facilité l'implantation de ces adaptations/politiques?
- d. Selon votre expérience, quelles sont les principales difficultés rencontrées pour l'implantation de ces adaptations/politiques?
- e. Avez-vous connaissance d'un financement provenant du gouvernement ou d'un organisme à but non lucratif pour aider votre service de garde à assurer l'accessibilité/l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers?
- f. Y a-t-il eu des efforts pour promouvoir l'accessibilité et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers qui n'ont pas été mis en œuvre avec succès? Quels étaient ces efforts et pourquoi ils n'ont pas abouti?

Accessibilité des services de garde en général

1. Selon vous, et selon votre expérience, quels sont les éléments de l'environnement physique qui favorisent ou soutiennent l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants ayant des besoins particuliers? Vous pouvez penser à des choses à l'extérieur du service de garde (comme l'entrée ou la cour) et à des choses à l'intérieur du service de garde. (voici des exemples : architecture/aménagement du bâtiment (ex. : rampes d'accès, largeur des portes), couleur des murs, acoustique, organisation de l'espace, luminosité des pièces, aides techniques disponibles, matériel éducatif disponible, jeux/jouets disponibles)
2. Selon vous, et selon votre expérience, quels sont les éléments de l'environnement social qui favorisent ou soutiennent l'accessibilité à des services de garde de qualité pour les jeunes enfants ayant des besoins particuliers? (voici des exemples : programme éducatif, politique d'inclusion, milieu inclusif, programmes de financement, formation du personnel éducateur, présence de personnes éducatrices spécialisées, soutien de professionnels spécialisés, attitude (ouverture) des gestionnaires/travailleurs, relations avec les autres enfants, collaboration avec les parents)
3. Pour terminer, avez-vous d'autres préoccupations ou informations dont vous aimeriez nous faire part en lien avec l'accessibilité des services de garde pour les enfants âgés de 0 à 5 ans ayant des besoins particuliers?

Accessibilité des services de garde au Canada pour les jeunes enfants ayant des besoins particuliers

Information et consentement

Le gouvernement du Canada s'est engagé à créer au cours des prochaines années un système d'apprentissage et de garde visant à fournir aux familles un accès à des services de garde de grande qualité, abordables et inclusifs. Ces services de garde doivent être adaptés aux besoins des tout-petits ayant des besoins particuliers. Notre équipe mène un projet visant à émettre des recommandations pour améliorer l'accessibilité des services de garde au Canada pour ces enfants. À terme, il fournira des idées et des preuves qui pourront orienter l'élaboration de normes pour des services de garde de haute qualité et inclusifs.

Objectif

Le but de ce sondage est de décrire la situation vécue dans les services de garde au Canada. Notez que les services de garde en milieu scolaire sont EXCLUS de ce projet. **En remplissant ce sondage, vous nous aiderez à documenter les principaux défis rencontrés par les familles et les travailleur(se)s, et à prioriser les solutions qui pourraient être mises en place en réponse à ces défis.**

Les questions portent sur votre expérience comme :

- Parent d'un jeune enfant ayant des besoins particuliers qui fréquente un service de garde ou qui a déjà fréquenté un service de garde (depuis moins de 3 ans).
OU
- Travailleur(se) dans un service de garde accueillant ou ayant déjà accueilli un jeune enfant ayant des besoins particuliers (ex. : gestionnaire, personne éducatrice, éducateur(trice) spécialisé(e)).

Qu'est-ce que l'accessibilité?

L'accessibilité assure que tout le monde, peu importe le type de handicap, puisse avoir accès, utiliser et bénéficier de son environnement, c'est-à-dire de ses espaces de vie, de travail et de jeu. Dans le cadre de ce projet, nous référons tant aux facteurs de l'environnement physique (ex. : architecture du bâtiment, couleur des murs, acoustique, aides techniques disponibles) qu'aux facteurs de l'environnement social (ex. : programme éducatif, politique d'inclusion, programmes de financement, collaboration avec les parents, soutien d'intervenants du domaine de la réadaptation) qui peuvent permettre de favoriser l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants ayant des besoins particuliers.

Déroulement

Il vous prendra environ 20 à 30 minutes pour remplir ce questionnaire. Notez toutefois qu'au bas de chacune des pages, il y a un bouton vous permettant de le poursuivre à un autre moment. Afin de faciliter votre navigation dans le questionnaire, nous vous recommandons de le remplir sur un ordinateur ou une tablette.

Il n'y a aucun risque associé à ce projet. Toute l'information vous concernant restera strictement confidentielle et ne servira qu'à des fins de recherche. Les données collectées seront protégées à l'aide d'un mot de passe. Elles seront conservées pendant 7 ans suivant la fin du projet, puis

détruites. En fin de questionnaire, vous pourrez vous inscrire à un tirage pour avoir la possibilité de gagner une tablette iPad.

Pour toute question ou préoccupation, n'hésitez pas à contacter Mme Josiane Lettre, professionnelle de recherche, à josiane.lettre@cirris.ulaval.ca ou au 418-529-9141, poste 46151.

Merci de l'intérêt que vous portez à notre projet de recherche,

François Routhier, ing., PhD

Chercheur responsable

École des sciences de la réadaptation, Université Laval, Québec, Québec

Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale (Cirris), Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale, Québec, Québec

418-529-9141, poste 46256 | francois.routhier@rea.ulaval.ca



Co-chercheurs : Chantal Desmarais^{1,2}, Marie Grandisson^{1,2}, Ernesto Morales^{1,2}, Marie-Eve Lamontagne^{1,2}, Francine Julien-Gauthier^{2,3}, W. Ben Mortenson⁴, Debra Field⁴, Jill G. Zwicker^{4,5}, Wenonah Campbell^{5,6}, Michelle Phoenix^{5,6}

Collaborateurs : Marie-Claude Belleau⁷, Francine Tellier⁸, Stéfanie Lamothe⁸, Jason Gordon⁹, Keely Edgington¹⁰, Gabrielle Gagnon¹⁰, Michelle Goulet¹⁰, Anne-Marie Guillot¹⁰, Bobbi Taylor¹⁰, Michelle Wan¹⁰

¹École des sciences de la réadaptation, Université Laval, Québec, Québec

²Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale (Cirris), Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale (CIUSSS-CN), Québec, Québec

³Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval, Québec, Québec

⁴Department of Occupational Science and Occupational Therapy, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia

⁵CanChild, McMaster University, Hamilton, Ontario

⁶School of Rehabilitation Science, McMaster University, Hamilton, Ontario

⁷Centre de la petite enfance Allô mon Ami!, Québec, Québec

⁸Association québécoise des centres de la petite enfance, Montréal, Québec

⁹BC Association for Child Development and Intervention, British Columbia

¹⁰Parents partenaires

En cliquant sur le bouton “Suivant” pour passer à l'étape suivante, vous confirmez que vous avez lu et compris les informations ci-dessus, notamment les critères d'inclusion, et que vous consentez à participer au projet.

Sélection du questionnaire

Êtes-vous (choisir une option) :

- Parent d'un jeune enfant ayant des besoins particuliers qui fréquente un service de garde ou qui a déjà fréquenté un service de garde (depuis moins de 3 ans).
 - Travailleur(se) dans un service de garde accueillant ou ayant déjà accueilli un jeune enfant ayant des besoins particuliers (ex. : gestionnaire, personne éducatrice, éducateur(trice) spécialisé(e)).
-

PARENTS

Questionnaire sociodémographique

Les prochaines questions portent sur vos caractéristiques personnelles. Elles visent à décrire qui a complété le sondage.

Caractéristiques du parent

1. Quelle est votre langue maternelle? Français Anglais Autre. Précisez :
2. Quel âge avez-vous (en années)?
3. Quel est le sexe qui vous a été assigné à la naissance? Masculin Féminin Non spécifié
4. À quel genre vous identifiez-vous le plus?
 Homme Femme Non-binaire
 Un genre non listé ici (veuillez préciser) : _____
 Je préfère ne pas répondre
5. Vous considérez-vous comme faisant partie de la communauté LGBTQ2S+ (ex. : personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres, *queers*, bi-spirituelles)?
 Oui Non Je préfère ne pas répondre
6. Vous considérez-vous en situation de handicap? Oui Non
7. Quelle est votre origine ethnique ou culturelle? Choisissez toutes les réponses qui s'appliquent :
 Africaine Asiatique
 Nord-Américaine Océanie
 Premières Nations, Inuit ou Métis Non listée. Veuillez préciser : _____
 Amérique latine, centrale et du Sud Je préfère ne pas répondre
 Européenne
8. Êtes-vous un nouvel arrivant au Canada, c'est-à-dire avez-vous récemment quitté un autre pays pour venir vous installer au Canada? Oui Non
9. Dans quelle province ou quel territoire du Canada demeurez-vous? (menu déroulant)
10. Quels sont les trois premiers caractères de votre code postal?

11. Vivez-vous en famille monoparentale (c'est-à-dire un adulte seul avec un ou des enfants à charge)? Oui Non
12. Occupez-vous un emploi rémunéré présentement? Oui Non
Si oui, est-ce à : Temps plein Temps partiel Autre. Veuillez préciser :
13. Quel est votre niveau d'études le plus élevé?
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'études secondaires | <input type="checkbox"/> Maîtrise professionnelle |
| <input type="checkbox"/> Certificat, diplôme ou attestation d'un collège, d'un cégep ou d'un autre établissement d'enseignement non universitaire | <input type="checkbox"/> Maîtrise de recherche |
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'études professionnelles | <input type="checkbox"/> Doctorat |
| <input type="checkbox"/> Baccalauréat | <input type="checkbox"/> Autre. Veuillez préciser : _____ |
14. Au meilleur de votre connaissance, quel est votre revenu annuel familial brut (c'est-à-dire avant déduction)?
- Moins de 25 000\$
 - De 25 000\$ à moins de 50 000\$
 - De 50 000\$ à moins de 75 000\$
 - De 75 000\$ à moins de 100 000\$
 - 100 000\$ ou plus
 - Je ne sais pas
 - Je préfère ne pas répondre

Caractéristiques de l'enfant ayant des besoins particuliers

1. Combien d'enfants ayant des besoins particuliers et fréquentant un service de garde avez-vous? L'enfant doit fréquenter présentement le service de garde ou l'avoir fréquenté depuis moins de 3 ans.

Note : Répondre aux questions 2 à 7 pour chaque enfant.

2. Quel âge a votre enfant (années, mois)?
3. Quel est le sexe qui a été assigné à votre enfant à la naissance?
 Masculin Féminin Non spécifié
4. Votre enfant a-t-il été identifié formellement par un professionnel de la santé comme ayant : (cochez tout ce qui s'applique) :
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Trouble du spectre de l'autisme | <input type="checkbox"/> Retard de développement cognitif |
| <input type="checkbox"/> Syndrome de Down | <input type="checkbox"/> Déficience intellectuelle |
| <input type="checkbox"/> Paralysie cérébrale | <input type="checkbox"/> Déficience auditive |
| <input type="checkbox"/> Spina bifida | <input type="checkbox"/> Déficience visuelle |
| <input type="checkbox"/> Retard de développement global | <input type="checkbox"/> Déficience physique. Veuillez préciser : |
| <input type="checkbox"/> TDA/TDAH | <input type="checkbox"/> Maladie neuromusculaire. Veuillez préciser : |
| <input type="checkbox"/> Retard de développement du langage ou de la parole | <input type="checkbox"/> Maladie génétique. Veuillez préciser : |
| | <input type="checkbox"/> Non listé. Veuillez préciser : |

- Retard de développement socio-affectif
- Retard de développement moteur

Mon enfant n'a pas été identifié comme ayant une telle condition ou un tel diagnostic

5. Quelle est la dernière année au cours de laquelle votre enfant a fréquenté un service de garde (note : s'il fréquente toujours un service de garde, indiquez 2024 ou 2025)?

6. Quel(s) type(s) de service de garde fréquente ou a fréquenté votre enfant? (cochez tout ce qui s'applique)

- Service de garde **en milieu familial, reconnu** (i.e., permis délivré par le ministère)
- Service de garde **en installation** (ex. : centre de la petite enfance, garderie subventionnée, garderie non subventionnée), **reconnu** (i.e., permis délivré par le ministère)
 - Centre de la petite enfance
 - Garderie privée subventionnée
 - Garderie privée non subventionnée
 - Autre. Veuillez préciser :
 - Je ne sais pas ou je ne suis pas certain(e)
- Service de garde **non reconnu** (i.e., non reconnu par le ministère, ex. : en milieu familial, organisme communautaire, jardin d'enfants)
- Autre. Veuillez préciser :
- Je ne sais pas ou je ne suis pas certain(e)

7. En moyenne, combien de jours par semaine votre enfant fréquente-t-il ou fréquentait-il ce service de garde?

Expérience générale

Sur une échelle de 1 (« pas du tout ») à 5 (« extrêmement »), à quel point êtes-vous satisfait(e) de votre expérience associée à l'accessibilité dans le service de garde que fréquente ou a fréquenté votre enfant?

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait(e)	Peu satisfait(e)	Assez satisfait(e)	Très satisfait(e)	Extrêmement satisfait(e)

Défis rencontrés

1. La liste d'items ci-dessous présente des défis pouvant être rencontrés par les parents d'enfants ayant des besoins particuliers qui fréquentent un service de garde, et par les enfants eux-mêmes. Ils proviennent essentiellement d'une enquête menée par Statistique Canada (2024).

Afin de connaître les principaux défis rencontrés par les familles et de cibler les priorités d'intervention, nous vous demandons de distribuer 100 points parmi les items de la liste qui se trouve ci-dessous. Vous devez allouer plus de points aux défis qui, selon vous, devraient être considérés en priorité. Vous pouvez allouer « 0 » à un ou des défis s'ils ne sont pas significatifs pour vous. Vous devez indiquer les points dans chacune des cases situées à la droite des items (ne pas laisser de case vide). Une boîte au bas de la liste vous permet de vous assurer que le total de vos points est bien de 100.

(Info-bulle : Par exemple, le défi 1 pourrait recevoir 50 points si vous le trouvez très prioritaire, le défi 3 pourrait recevoir 30 points, le défi 7 pourrait recevoir 10 points, le défi 8 pourrait recevoir 10 points, et tous les autres défis pourraient recevoir 0 point s'ils ne vous semblent pas importants. Au final, le total des points attribués à l'ensemble des défis donnera 100 points.)

- 1) Augmentation du coût du service de garde associée aux besoins spécifiques de l'enfant
- 2) Difficulté à trouver un service de garde pouvant répondre aux besoins de l'enfant en termes d'espace physique et de sécurité
- 3) Difficulté à trouver un service de garde avec du personnel éducateur ayant la formation et le soutien appropriés nécessaires pour prendre soin de l'enfant (ex. : formation à l'approche inclusive, formation pour l'utilisation des aides techniques et du matériel spécialisé, incluant entre autres cathétérisme, alimentation par sonde gastrique, soins de stomie, aides à la communication, chaises adaptées, aides à la mobilité, etc.)
- 4) Difficulté concernant la flexibilité du service de garde pour s'adapter à l'horaire du parent ou de l'enfant
- 5) Information inadéquate ou incomplète sur les services offerts par le service de garde
- 6) Manque de soutien affectif ou d'encouragement de la part du personnel du service de garde
- 7) Difficulté pour l'enfant de composer avec les attitudes négatives à son égard OU difficulté pour le parent de composer avec les attitudes négatives à l'égard de son enfant
- 8) Insuffisance ou absence d'aides techniques ou de matériel spécialisé au service de garde (ex. : aides techniques à la communication, matériel éducatif adapté, supports visuels, matériel braille, aides à la mobilité, chaises adaptées)
- 9) Assistance physique inadéquate ou insuffisante de la part du personnel éducateur
- 10) Accès inadéquat ou manque d'accès à des services thérapeutiques tels que l'orthophonie, l'ergothérapie ou la physiothérapie ou les services de soutien à l'autisme au sein du service de garde
- 11) Difficulté pour l'enfant à participer aux activités OU l'enfant est exclu de certaines activités au service de garde

2. Sur une échelle de 1 (« pas du tout ») à 5 (« extrêmement »), à quel point la liste de défis ci-dessus est représentative de votre situation ou est significative pour vous?

1	2	3	4	5
Pas du tout représentative	Peu représentative	Assez représentative	Très représentative	Extrêmement représentative

3. Si vous ou votre enfant avez rencontré des défis qui ne sont pas présents dans la liste ci-dessus, merci de nous les partager.

Solutions

1. La liste d'items ci-dessous présente des solutions pouvant être mises en œuvre afin de répondre aux défis énumérés précédemment. Ces solutions sont issues d'étapes précédentes de ce même projet de recherche, ainsi que de ce rapport réalisé par l'Observatoire des tout-petits (2023).
 - 1) Apporter des modifications physiques au bâtiment, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, pour optimiser l'accessibilité et la sécurité de l'environnement (ex. : rampes d'accès, largeur des portes, cour extérieure accessible, salle de toilette accessible)
 - 2) Apporter des modifications à l'environnement physique pour répondre aux besoins sensoriels de l'enfant (ex. : luminosité, acoustique, création d'un espace séparé et calme dans le local, salle sensorielle)

- 3) Avoir accès à des aides techniques et à du matériel spécialisé (ex. : aides techniques à la communication, matériel éducatif adapté, supports visuels, matériel braille, aides à la mobilité, chaises adaptées)
- 4) Élaborer une politique d'inclusion dans le service de garde
- 5) Favoriser l'accès à des programmes de financement, et simplifier les démarches pour les familles et les services de garde
- 6) Optimiser/favoriser le soutien offert par des intervenants du réseau de la santé (ex. : ergothérapeute, orthophoniste, physiothérapeute, éducatrice spécialisée, psychoéducateur)
- 7) Sensibiliser les autres enfants qui fréquentent le service de garde à la réalité des enfants ayant des besoins particuliers et les former/encourager à aider ces derniers
- 8) Rehausser la formation initiale des personnes éducatrices et encourager la formation continue pour renforcer leurs capacités
- 9) Sensibiliser les gestionnaires et le personnel éducateur à la situation des enfants ayant des besoins particuliers
- 10) Favoriser la collaboration avec les parents (les informer et les impliquer)
- 11) Favoriser la collaboration avec les partenaires de la communauté (ex. : centres locaux de services communautaires (CLSC, au Québec), centres de réadaptation, organismes communautaires)

Selon votre vécu et votre perspective, quelle serait la meilleure solution pour répondre à chacun des défis ci-dessous? Pour chacun de ces défis, veuillez associer la solution qui pour vous y répond le mieux, en la choisissant dans le menu déroulant.

- Augmentation du coût du service de garde associée aux besoins spécifiques de l'enfant
- Difficulté à trouver un service de garde pouvant répondre aux besoins de l'enfant en termes d'espace physique et de sécurité
- Difficulté à trouver un service de garde avec du personnel éducateur ayant la formation et le soutien appropriés nécessaires pour prendre soin de l'enfant (ex. : formation à l'approche inclusive, formation pour l'utilisation des aides techniques et du matériel spécialisé)
- Difficulté concernant la flexibilité du service de garde pour s'adapter à l'horaire du parent ou de l'enfant
- Information inadéquate ou incomplète sur les services offerts par le service de garde
- Manque de soutien affectif ou d'encouragement de la part du personnel du service de garde
- Difficulté pour l'enfant de composer avec les attitudes négatives à son égard OU difficulté pour le parent de composer avec les attitudes négatives à l'égard de son enfant
- Insuffisance ou absence d'aides techniques ou de matériel spécialisé au service de garde (ex. : aides techniques à la communication, matériel éducatif adapté, supports visuels, matériel braille, aides à la mobilité, chaises adaptées)
- Assistance physique inadéquate ou insuffisante de la part du personnel éducateur
- Accès inadéquat ou manque d'accès à des services thérapeutiques tels que l'orthophonie, l'ergothérapie ou la physiothérapie ou les services de soutien à l'autisme au sein du service de garde
- Difficulté pour l'enfant à participer aux activités OU l'enfant est exclu de certaines activités au service de garde

2. Parmi la liste de solutions ci-dessous, lesquelles devraient être mises en place en priorité selon vous? Nous vous demandons de distribuer 100 points parmi les items de la liste qui se trouve ci-dessous. Vous devez allouer plus de points aux solutions qui, selon vous, devraient être mises en place en priorité. Vous pouvez allouer « 0 » à une ou des solutions si elles ne sont pas

significatives pour vous. Vous devez indiquer les points dans chacune des cases situées à la droite des items (ne pas laisser de case vide). Une boîte au bas de la liste vous permet de vous assurer que le total de vos points est bien de 100.

(Info-bulle : Par exemple, la solution 1 pourrait recevoir 50 points si vous la trouvez très prioritaire, la solution 3 pourrait recevoir 30 points, la solution 7 pourrait recevoir 10 points, la solution 8 pourrait recevoir 10 points, et toutes les autres solutions pourraient recevoir 0 point si elles ne vous semblent pas importantes. Au final, le total des points attribués à l'ensemble des solutions donnera 100 points.)

- 1) Apporter des modifications physiques au bâtiment, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, pour optimiser l'accessibilité et la sécurité de l'environnement (ex. : rampes d'accès, largeur des portes, cour extérieure accessible, salle de toilette accessible)
- 2) Apporter des modifications à l'environnement physique pour répondre aux besoins sensoriels de l'enfant (ex. : luminosité, acoustique, création d'un espace séparé et calme dans le local, salle sensorielle)
- 3) Avoir accès à des aides techniques et à du matériel spécialisé (ex. : aides techniques à la communication, matériel éducatif adapté, supports visuels, matériel braille, aides à la mobilité, chaises adaptées)
- 4) Élaborer une politique d'inclusion dans le service de garde
- 5) Favoriser l'accès à des programmes de financement, et simplifier les démarches pour les familles et les services de garde
- 6) Optimiser/favoriser le soutien offert par des intervenants du réseau de la santé (ex. : ergothérapeute, orthophoniste, physiothérapeute, éducatrice spécialisée, psychoéducateur)
- 7) Sensibiliser les autres enfants qui fréquentent le service de garde à la réalité des enfants ayant des besoins particuliers et les former/encourager à aider ces derniers
- 8) Rehausser la formation initiale des personnes éducatrices et encourager la formation continue pour renforcer leurs capacités
- 9) Sensibiliser les gestionnaires et le personnel éducateur à la situation des enfants ayant des besoins particuliers
- 10) Favoriser la collaboration avec les parents (les informer et les impliquer)
- 11) Favoriser la collaboration avec les partenaires de la communauté (ex. : centres locaux de services communautaires (CLSC, au Québec), centres de réadaptation, organismes communautaires)

3. Sur une échelle de 1 (« pas du tout ») à 5 (« extrêmement »), à quel point cette liste de solutions est significative pour vous?

1	2	3	4	5
Pas du tout significative	Peu significative	Assez significative	Très significative	Extrêmement significative

4. Pensez-vous à d'autres solutions qui pourraient être mises en place pour favoriser l'accessibilité des services de garde pour les enfants ayant des besoins particuliers ou avez-vous des précisions à apporter concernant certaines des solutions listées plus haut (ex. : contenu de la formation continue pour le personnel éducateur, outils de communication pour favoriser la collaboration)?

Autres commentaires

Avez-vous d'autres préoccupations ou informations dont vous aimeriez nous faire part en lien avec l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants ayant des besoins particuliers ou en lien avec votre propre expérience et celle de votre enfant?

PERSONNES TRAVAILLANT EN SERVICE DE GARDE

Questionnaire sociodémographique

Les prochaines questions portent sur vos caractéristiques personnelles. Elles visent à décrire qui a complété le sondage.

1. Quelle est votre langue maternelle? Français Anglais Autre. Précisez :
2. Quel âge avez-vous (en années)?
3. Quel est le sexe qui vous a été assigné à la naissance? Masculin Féminin Non spécifié
4. À quel genre vous identifiez-vous le plus?
 Homme Femme Non-binaire
 Un genre non listé ici (veuillez préciser) : _____
 Je préfère ne pas répondre
5. Vous considérez-vous comme faisant partie de la communauté LGBTQ2S+ (ex. : personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres, *queers*, bi-spirituelles)?
 Oui Non Je préfère ne pas répondre
6. Vous considérez-vous en situation de handicap? Oui Non
7. Quelle est votre origine ethnique ou culturelle? Choisissez toutes les réponses qui s'appliquent :
 Africaine Asiatique
 Nord-Américaine Océanie
 Premières Nations, Inuit ou Métis Non listée. Veuillez préciser : _____
 Amérique latine, centrale et du Sud
 Européenne Je préfère ne pas répondre
8. Êtes-vous un nouvel arrivant au Canada, c'est-à-dire avez-vous récemment quitté un autre pays pour venir vous installer au Canada? Oui Non
9. Dans quelle province ou quel territoire du Canada demeurez-vous? (menu déroulant)
10. Quels sont les trois premiers caractères de votre code postal?

11. Quel est votre niveau d'études le plus élevé?
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'études secondaires | <input type="checkbox"/> Maîtrise professionnelle |
| <input type="checkbox"/> Certificat, diplôme ou attestation d'un collège, d'un cégep ou d'un autre établissement d'enseignement non universitaire | <input type="checkbox"/> Maîtrise de recherche |
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'études professionnelles | <input type="checkbox"/> Doctorat |
| <input type="checkbox"/> Baccalauréat | <input type="checkbox"/> Autre. Veuillez préciser : _____ |
12. Depuis combien d'années travaillez-vous en service de garde?
13. Quelle est votre fonction/quel est votre poste dans le service de garde dans lequel vous travaillez actuellement? Choisissez toutes les réponses qui s'appliquent :
- Gestionnaire
- Éducatrice ou éducateur
- Éducatrice spécialisée ou éducateur spécialisé
- Autre. Veuillez préciser : _____
14. Depuis combien de temps exercez-vous cette fonction/ce poste dans le service de garde dans lequel vous travaillez actuellement?
15. Dans quel type de service de garde travaillez-vous actuellement?
- Service de garde **en milieu familial, reconnu** (i.e., permis délivré par le ministère)
- Service de garde **en installation** (ex. : centre de la petite enfance, garderie subventionnée, garderie non subventionnée), **reconnu** (i.e., permis délivré par le ministère)
- Centre de la petite enfance
- Garderie privée subventionnée
- Garderie privée non subventionnée
- Autre. Veuillez préciser :
- Service de garde **non reconnu** (i.e., non reconnu par le ministère, ex. : en milieu familial, organisme communautaire, jardin d'enfants)
- Autre. Veuillez préciser :
16. Combien d'années avez-vous travaillé avec des enfants ayant des besoins particuliers?

Défis rencontrés

1. La liste d'items ci-dessous présente des défis pouvant être rencontrés par les travailleur(se)s en service de garde qui accueillent des enfants ayant des besoins particuliers. Ils proviennent essentiellement d'une enquête menée par Statistique Canada (2024). Il s'agit d'une adaptation des principaux défis rencontrés par les parents d'enfants ayant des besoins particuliers qui fréquentent un service de garde, et par les enfants eux-mêmes.

Afin de connaître les principaux défis rencontrés et de cibler les priorités d'intervention, nous vous demandons de distribuer 100 points parmi les items de la liste qui se trouve ci-dessous en vous basant sur ce que vous observez dans le service de garde dans lequel vous travaillez. Vous devez allouer plus de points aux défis qui, selon vous, devraient être considérés en priorité. Vous pouvez allouer « 0 » à un ou des défis s'ils ne sont pas significatifs pour vous. Vous devez indiquer les points dans chacune des cases situées à la droite des items (ne pas laisser de case

vide). Une boîte au bas de la liste vous permet de vous assurer que le total de vos points est bien de 100.

(Info-bulle : Par exemple, le défi 1 pourrait recevoir 50 points si vous le trouvez très prioritaire, le défi 3 pourrait recevoir 30 points, le défi 7 pourrait recevoir 10 points, le défi 8 pourrait recevoir 10 points, et tous les autres défis pourraient recevoir 0 point s'ils ne vous semblent pas importants. Au final, le total des points attribués à l'ensemble des défis donnera 100 points.)

- 1) Augmentation du coût du service de garde, associée aux besoins spécifiques de l'enfant
- 2) Défi pour le service de garde de répondre aux besoins de l'enfant en termes d'espace physique et de sécurité
- 3) Défi pour le service de garde d'avoir du personnel éducateur ayant la formation et le soutien appropriés nécessaires pour prendre soin de l'enfant (ex. : formation à l'approche inclusive, formation pour l'utilisation des aides techniques et du matériel spécialisé, incluant entre autres cathétérisme, alimentation par sonde gastrique, soins de stomie, aides à la communication, chaises adaptées, aides à la mobilité, etc.)
- 4) Défi pour le service de garde de s'adapter à l'horaire du parent ou de l'enfant
- 5) Défi pour le service de garde de fournir aux parents l'information complète sur les services offerts au sein du service de garde
- 6) Défi pour le service de garde d'offrir à l'enfant le soutien affectif ou l'encouragement adéquat et suffisant
- 7) Défi pour le service de garde à gérer les attitudes négatives à l'égard de l'enfant ayant des besoins particuliers
- 8) Insuffisance ou absence d'aides techniques ou de matériel spécialisé au service de garde (ex. : aides techniques à la communication, matériel éducatif adapté, supports visuels, matériel braille, aides à la mobilité, chaises adaptées)
- 9) Défi pour le service de garde d'offrir à l'enfant une assistance physique adéquate ou suffisante
- 10) Accès inadéquat ou manque d'accès à des services thérapeutiques tels que l'orthophonie, l'ergothérapie ou la physiothérapie ou les services de soutien à l'autisme au sein du service de garde
- 11) Défi d'inclure l'enfant dans toutes les activités au service de garde ou de favoriser sa pleine participation

2. Sur une échelle de 1 (« pas du tout ») à 5 (« extrêmement »), à quel point cette liste de défis est représentative de ce que vous observez dans le service de garde dans lequel vous travaillez?

1	2	3	4	5
Pas du tout représentative	Peu représentative	Assez représentative	Très représentative	Extrêmement représentative

3. À titre de travailleur(se) dans un service de garde qui accueille ou a déjà accueilli de jeunes enfants ayant des besoins particuliers, si vous avez rencontré des défis qui ne sont pas présents dans cette liste, merci de nous les partager.

Solutions

1. La liste d'items ci-dessous présente des solutions pouvant être mises en œuvre afin de répondre aux défis énumérés précédemment. Ces solutions sont issues d'étapes précédentes de ce même projet de recherche, ainsi que de ce rapport réalisé par l'Observatoire des tout-petits (2023) :

- 1) Apporter des modifications physiques au bâtiment, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, pour optimiser l'accessibilité et la sécurité de l'environnement (ex. : rampes d'accès, largeur des portes, cour extérieure accessible, salle de toilette accessible)
- 2) Apporter des modifications à l'environnement physique pour répondre aux besoins sensoriels de l'enfant (ex. : luminosité, acoustique, création d'un espace séparé et calme dans le local, salle sensorielle)
- 3) Avoir accès à des aides techniques et à du matériel spécialisé (ex. : aides techniques à la communication, matériel éducatif adapté, supports visuels, matériel braille, aides à la mobilité, chaises adaptées)
- 4) Élaborer une politique d'inclusion dans le service de garde
- 5) Favoriser l'accès à des programmes de financement, et simplifier les démarches pour les familles et les services de garde
- 6) Optimiser/favoriser le soutien offert par des intervenants du réseau de la santé (ex. : ergothérapeute, orthophoniste, physiothérapeute, éducatrice spécialisée, psychoéducateur)
- 7) Sensibiliser les autres enfants qui fréquentent le service de garde à la réalité des enfants ayant des besoins particuliers et les former/encourager à aider ces derniers
- 8) Rehausser la formation initiale des personnes éducatrices et encourager la formation continue pour renforcer leurs capacités
- 9) Sensibiliser les gestionnaires et le personnel éducateur à la situation des enfants ayant des besoins particuliers
- 10) Favoriser la collaboration avec les parents (les informer et les impliquer)
- 11) Favoriser la collaboration avec les partenaires de la communauté (ex. : centres locaux de services communautaires (CLSC, au Québec), centres de réadaptation, organismes communautaires)

Selon votre vécu et votre perspective, quelle serait la meilleure solution pour répondre à chacun des défis ci-dessous? Pour chacun de ces défis, veuillez associer la solution qui pour vous y répond le mieux, en la choisissant dans le menu déroulant.

- Augmentation du coût du service de garde, associée aux besoins spécifiques de l'enfant
- Défi pour le service de garde de répondre aux besoins de l'enfant en termes d'espace physique et de sécurité
- Défi pour le service de garde d'avoir du personnel éducateur ayant la formation et le soutien appropriés nécessaires pour prendre soin de l'enfant (ex. : formation à l'approche inclusive, formation pour l'utilisation des aides techniques et du matériel spécialisé)
- Défi pour le service de garde de s'adapter à l'horaire du parent ou de l'enfant
- Défi pour le service de garde de fournir aux parents l'information complète sur les services offerts au sein du service de garde
- Défi pour le service de garde d'offrir à l'enfant le soutien affectif ou l'encouragement adéquat et suffisant
- Défi pour le service de garde à gérer les attitudes négatives à l'égard de l'enfant ayant des besoins particuliers
- Insuffisance ou absence d'aides techniques ou de matériel spécialisé au service de garde (ex. : aides techniques à la communication, matériel éducatif adapté, supports visuels, matériel braille, aides à la mobilité, chaises adaptées)
- Défi pour le service de garde d'offrir à l'enfant une assistance physique adéquate ou suffisante
- Accès inadéquat ou manque d'accès à des services thérapeutiques tels que l'orthophonie, l'ergothérapie ou la physiothérapie ou les services de soutien à l'autisme au sein du service de garde

- Défi d'inclure l'enfant dans toutes les activités au service de garde ou de favoriser sa pleine participation

2. Parmi la liste de solutions ci-dessous, lesquelles devraient être mises en place en priorité selon vous? Nous vous demandons de distribuer 100 points parmi les items de la liste qui se trouve ci-dessous. Vous devez allouer plus de points aux solutions qui, selon vous, devraient être mises en place en priorité. Vous pouvez allouer « 0 » à une ou des solutions si elles ne sont pas significatives pour vous. Vous devez indiquer les points dans chacune des cases situées à la droite des items (ne pas laisser de case vide). Une boîte au bas de la liste vous permet de vous assurer que le total de vos points est bien de 100.

(Info-bulle : Par exemple, la solution 1 pourrait recevoir 50 points si vous la trouvez très prioritaire, la solution 3 pourrait recevoir 30 points, la solution 7 pourrait recevoir 10 points, la solution 8 pourrait recevoir 10 points, et toutes les autres solutions pourraient recevoir 0 point si elles ne vous semblent pas importantes. Au final, le total des points attribués à l'ensemble des solutions donnera 100 points.)

- 1) Apporter des modifications physiques au bâtiment, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, pour optimiser l'accessibilité et la sécurité de l'environnement (ex. : rampes d'accès, largeur des portes, cour extérieure accessible, salle de toilette accessible)
- 2) Apporter des modifications à l'environnement physique pour répondre aux besoins sensoriels de l'enfant (ex. : luminosité, acoustique, création d'un espace séparé et calme dans le local, salle sensorielle)
- 3) Avoir accès à des aides techniques et à du matériel spécialisé (ex. : aides techniques à la communication, matériel éducatif adapté, supports visuels, matériel braille, aides à la mobilité, chaises adaptées)
- 4) Élaborer une politique d'inclusion dans le service de garde
- 5) Favoriser l'accès à des programmes de financement, et simplifier les démarches pour les familles et les services de garde
- 6) Optimiser/favoriser le soutien offert par des intervenants du réseau de la santé (ex. : ergothérapeute, orthophoniste, physiothérapeute, éducatrice spécialisée, psychoéducateur)
- 7) Sensibiliser les autres enfants qui fréquentent le service de garde à la réalité des enfants ayant des besoins particuliers et les former/encourager à aider ces derniers
- 8) Rehausser la formation initiale des personnes éducatrices et encourager la formation continue pour renforcer leurs capacités
- 9) Sensibiliser les gestionnaires et le personnel éducateur à la situation des enfants ayant des besoins particuliers
- 10) Favoriser la collaboration avec les parents (les informer et les impliquer)
- 11) Favoriser la collaboration avec les partenaires de la communauté (ex. : centres locaux de services communautaires (CLSC, au Québec), centres de réadaptation, organismes communautaires)

3. Sur une échelle de 1 (« pas du tout ») à 5 (« extrêmement »), à quel point cette liste de solutions est significative pour vous?

1	2	3	4	5
Pas du tout significative	Peu significative	Assez significative	Très significative	Extrêmement significative

4. Pensez-vous à d'autres solutions qui pourraient être mises en place pour favoriser l'accessibilité des services de garde pour les enfants ayant des besoins particuliers ou avez-vous des précisions à apporter concernant certaines des solutions listées plus haut (ex. : contenu de la formation continue pour le personnel éducateur, outils de communication pour favoriser la collaboration)?

Autres commentaires

Avez-vous d'autres préoccupations ou informations dont vous aimeriez nous faire part en lien avec l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants ayant des besoins particuliers ou en lien avec votre propre expérience (ex. : impacts d'offrir un service de garde inclusif et/ou de ne pas être mesure d'offrir un service de garde aussi inclusif que souhaité)?

Suite du projet

Acceptez-vous d'être contacté(e) pour éclaircir, au besoin, certaines réponses fournies dans le cadre du présent sondage OU pour d'autres études menées par les chercheurs de ce projet?

- Oui, j'accepte d'être contacté(e).

Prénom et nom :

Numéro de téléphone :

Adresse courriel :

- Non, je ne souhaite pas être contacté(e).

Participation au tirage

Merci beaucoup pour votre participation à ce projet! Ayant rempli ce questionnaire, vous pourriez être éligible pour gagner une tablette iPad. Veuillez nous laisser vos coordonnées si vous êtes intéressé(e) à participer au tirage. Nous communiquerons par courriel ou téléphone avec la personne gagnante.

- Je suis intéressé(e) à participer au tirage.

Prénom et nom :

Numéro de téléphone :

Adresse courriel :

- Je ne suis pas intéressé(e) à participer au tirage.

Merci infiniment pour votre précieuse participation!