

# Accessibilité des services de garde pour les enfants d'âge préscolaire en situation de handicap : Une revue de la portée des solutions prometteuses

Rapport de recherche  
Janvier 2025



**Cirris**  
Centre interdisciplinaire  
de recherche en réadaptation  
et intégration sociale



**MAP**



# **Accessibilité des services de garde pour les enfants d'âge préscolaire en situation de handicap : Une revue de la portée des solutions prometteuses**

## **Équipe de recherche**

François Routhier<sup>1,2</sup>, Josiane Lettre<sup>2</sup>, Maude Lemieux<sup>2</sup>, Fidélia Longchamps<sup>2</sup>, Gbetogo Maxime Kiki<sup>2</sup>, Martine Gagnon<sup>3</sup>, Chantal Desmarais<sup>1,2</sup>, Marie Grandisson<sup>1,2</sup>, Ernesto Morales<sup>1,2</sup>, Marie-Eve Lamontagne<sup>1,2</sup>, Francine Julien-Gauthier<sup>2,4</sup>, W. Ben Mortenson<sup>5</sup>, Debra Field<sup>5</sup>, Jill G. Zwicker<sup>5</sup>, Felicia Kangkoyiri<sup>5</sup>, Wenonah Campbell<sup>6</sup>, et Michelle Phoenix<sup>6</sup>

## *Affiliations*

<sup>1</sup>École des sciences de la réadaptation, Université Laval, Québec, Québec

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

<sup>3</sup>Bibliothèque de l'Université Laval, Québec, Québec

<sup>4</sup>Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval, Québec, Québec

<sup>5</sup>Department of Occupational Science and Occupational Therapy, University of British Columbia, Vancouver, Colombie-Britannique

<sup>6</sup>School of Rehabilitation Science and CanChild, McMaster University, Hamilton, Ontario

## **Partenaires du milieu des services de garde**

Marie-Claude Belleau<sup>7</sup>, Francine Tellier<sup>8</sup>, Stéfanie Lamothe<sup>8</sup>, et Jason Gordon<sup>9</sup>

## *Affiliations*

<sup>7</sup>Centre de la petite enfance Allô mon Ami!, Québec, Québec

<sup>8</sup>Association québécoise des centres de la petite enfance, Montréal, Québec

<sup>9</sup>BC 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**

Nous reconnaissons l'appui financier de



Normes d'accessibilité  
Canada

Canada

**Citation suggérée**

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). *Accessibilité des services de garde pour les enfants d'âge préscolaire en situation de handicap : Une revue de la portée des solutions prometteuses.*

**Note**

Les auteurs tiennent à préciser que le présent rapport, publié en janvier 2025, reprend en partie les résultats ainsi que les idées exprimés et développés dans un manuscrit soumis le 9 décembre 2024 à la revue *Child: Care, Health and Development*.

## Table des matières

<b>Sommaire exécutif</b> .....	5
<b>Mise en contexte</b> .....	6
<b>Définitions</b> .....	7
<i>Handicap</i> .....	7
<i>Accessibilité</i> .....	7
<i>Services de garde</i> .....	7
<b>Méthode</b> .....	7
<i>Approche et devis</i> .....	7
<i>Stratégie de recherche</i> .....	8
<i>Critères de sélection</i> .....	8
<i>Processus de sélection</i> .....	9
<i>Extraction des données</i> .....	10
<i>Analyse des données</i> .....	10
<b>Résultats</b> .....	11
<i>Identification des études retenues</i> .....	11
<i>Population cible</i> .....	13
<i>Solutions prometteuses</i> .....	14
<i>Environnement social</i> .....	15
<i>Environnement physique</i> .....	16
<i>Variables de résultats</i> .....	17
<b>Discussion</b> .....	18
<i>Environnement social</i> .....	19
<i>Environnement physique</i> .....	19
<i>Limites de l'étude</i> .....	20
<b>Conclusion</b> .....	21
<b>Références</b> .....	23
<b>Annexe 1.</b> Stratégie de recherche pour la base de données CINAHL (EBSCO) .....	27
<b>Annexe 2.</b> Études retenues dans le cadre de cette revue de la portée (n=65).....	28
<b>Annexe 3.</b> Solutions prometteuses et variables de résultats documentées dans les études retenues, catégorisées selon la CIF-EA.....	33

## Sommaire exécutif

En 2021, le gouvernement du Canada s'est engagé 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. Ces services de garde doivent également être adaptés aux besoins spécifiques et particuliers des jeunes enfants en situation de handicap. Bien que la littérature scientifique et la littérature grise documentent l'apport de certains facteurs pour favoriser l'accessibilité des services de garde pour ces enfants, il n'existe pas de portrait précis de la situation actuelle des services de garde au Canada, qui sont d'ailleurs sous la juridiction de chaque province et territoire. C'est dans ce contexte que le présent projet de recherche vise à fournir des évidences scientifiques relatives à l'accessibilité des services de garde au Canada pour les enfants âgés de 0 à 5 ans en situation de handicap. 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 jeunes enfants en situation de handicap; **(2) identifier des solutions permettant de favoriser l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap, et identifier les variables de résultats collectées auprès des 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 travailleurs et de parents. **Le présent rapport de recherche est dédié au deuxième objectif spécifique.**

Afin de répondre à cet objectif, une revue de la portée a été menée. Une stratégie de recherche a été établie en étroite collaboration avec une bibliothécaire spécialisée en recherche documentaire, en incluant les deux concepts suivants : « services de garde » et « enfants en situation de handicap ». Sept bases de données pertinentes ont été identifiées (c.-à-d., Medline, CINAHL, ERIC, Web of Science, PSYCInfo, Academic Search Premier et Education Source), ainsi que les mots-clés appropriés. Deux évaluateurs ont examiné de façon indépendante les études identifiées via la recherche dans les bases de données. Au terme du processus de sélection, ce sont 65 études qui ont été retenues. L'extraction des données a été effectuée par un seul membre de l'équipe de recherche et validée par un autre membre de l'équipe. Les solutions prometteuses et les variables de résultats documentées dans les études retenues ont été catégorisées selon la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé pour enfants et adolescents* (CIF-EA; OMS, 2012). Globalement, 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, 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. Il est également possible de constater que la littérature scientifique ne fait que peu référence à des changements apportés à l'environnement physique. Néanmoins, cette revue de la portée dresse aussi 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).

À terme, ce projet de recherche permettra de soutenir l'élaboration de la prochaine génération de normes canadiennes en matière d'accessibilité des services de garde. En effet, le projet permettra de mieux comprendre la situation au Canada et de fournir des données probantes essentielles à l'établissement de normes utiles et réalistes.

# Accessibilité des services de garde pour les enfants d'âge préscolaire en situation de handicap : Une revue de la portée des solutions prometteuses

## 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 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).

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 fournir des évidences scientifiques relatives à l'accessibilité des services de garde au Canada pour les enfants âgés de 0 à 5 ans en situation de handicap. Le premier des trois objectifs spécifiques de ce projet de recherche consistait à identifier les lois et règlements en vigueur dans chaque province et chaque territoire du Canada concernant l'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap. Un rapport de recherche, disponible depuis novembre 2023, est précisément dédié à cet objectif spécifique (Routhier et al., 2023). Il en est conclu qu'aucun document ne présente du contenu de nature légale, contraignant les services de garde à ajuster leurs offres de services aux enfants en situation de handicap, et qu'il n'y a pas d'uniformité au sein du Canada relativement aux réglementations en place ou à l'offre de services destinés aux jeunes enfants en situation de handicap dans les services de garde. Veuillez vous référer à ce rapport pour plus de détails concernant la mise en contexte de ce projet de recherche.

Le présent rapport concerne le deuxième des trois objectifs spécifiques de ce projet, qui consiste à identifier des solutions, liées à l'environnement physique ou à l'environnement social, qui permettent de favoriser l'accessibilité des services de garde pour les enfants d'âge préscolaire (généralement âgés de 0 à 5 ans) en situation de handicap. De plus, il vise à identifier les variables de résultats collectées auprès de ces enfants à la suite de la mise en œuvre de ces solutions prometteuses. Comme indiqué dans notre rapport mentionné ci-dessus, bien que la littérature grise et scientifique documente l'apport de certains facteurs pour favoriser l'accessibilité des services de garde pour ces enfants, une description exhaustive des facteurs de l'environnement social et physique contribuant à cette accessibilité demeure absente. Il semble également essentiel d'explorer les solutions prometteuses en fournissant des informations sur les variables de résultats associées à leur mise en œuvre.

À titre informatif, le troisième objectif spécifique de ce projet vise à décrire la situation vécue dans les services de garde de différentes provinces et de différents territoires depuis la perspective des gestionnaires et éducateurs qui y travaillent, et de parents dont les enfants sont en situation de handicap.

## **Définitions**

### ***Handicap<sup>1</sup>***

Selon la *Loi canadienne sur l'accessibilité* (Emploi et développement social Canada, 2022b), 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 ».

### ***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), cela signifie que 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, 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) qu'aux facteurs de l'environnement social (ex. : politique d'inclusion, milieu inclusif, programmes de financement, formation des éducateurs, présence d'éducateurs spécialisés, soutien d'intervenants du domaine de la réadaptation, attitude des gestionnaires/travailleurs) qui peuvent permettre de favoriser l'accessibilité des services de garde pour les enfants âgés de 0 à 5 ans en situation de handicap. 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.

### ***Services de garde***

Nous désignons par *services de garde* tous les milieux où des enfants âgés de 0 à 5 ans (ou d'âge préscolaire) reçoivent des services de garde éducatifs.

## **Méthode**

### ***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

---

<sup>1</sup> Le terme handicap a été choisi parce qu'il s'agit de l'expression utilisée par Normes d'accessibilité Canada, l'organisation qui soutient financièrement le projet.

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>).

Pour réaliser une telle revue de la portée ainsi que pour soutenir l'équipe de recherche, deux comités de suivi (un francophone et un anglophone), composés de chercheurs (n=6), de parents partenaires (n=6) et de représentants 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 proposer des pistes d'action et de contribuer à la synthèse et à l'interprétation des résultats. Enfin, 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).

### ***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 1. 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.

### ***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 1, 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 1.** Critères d'inclusion et d'exclusion

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

### ***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.

### ***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.

### ***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 »;
- 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 [...] »;
- 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 »;
- 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 [...] »;

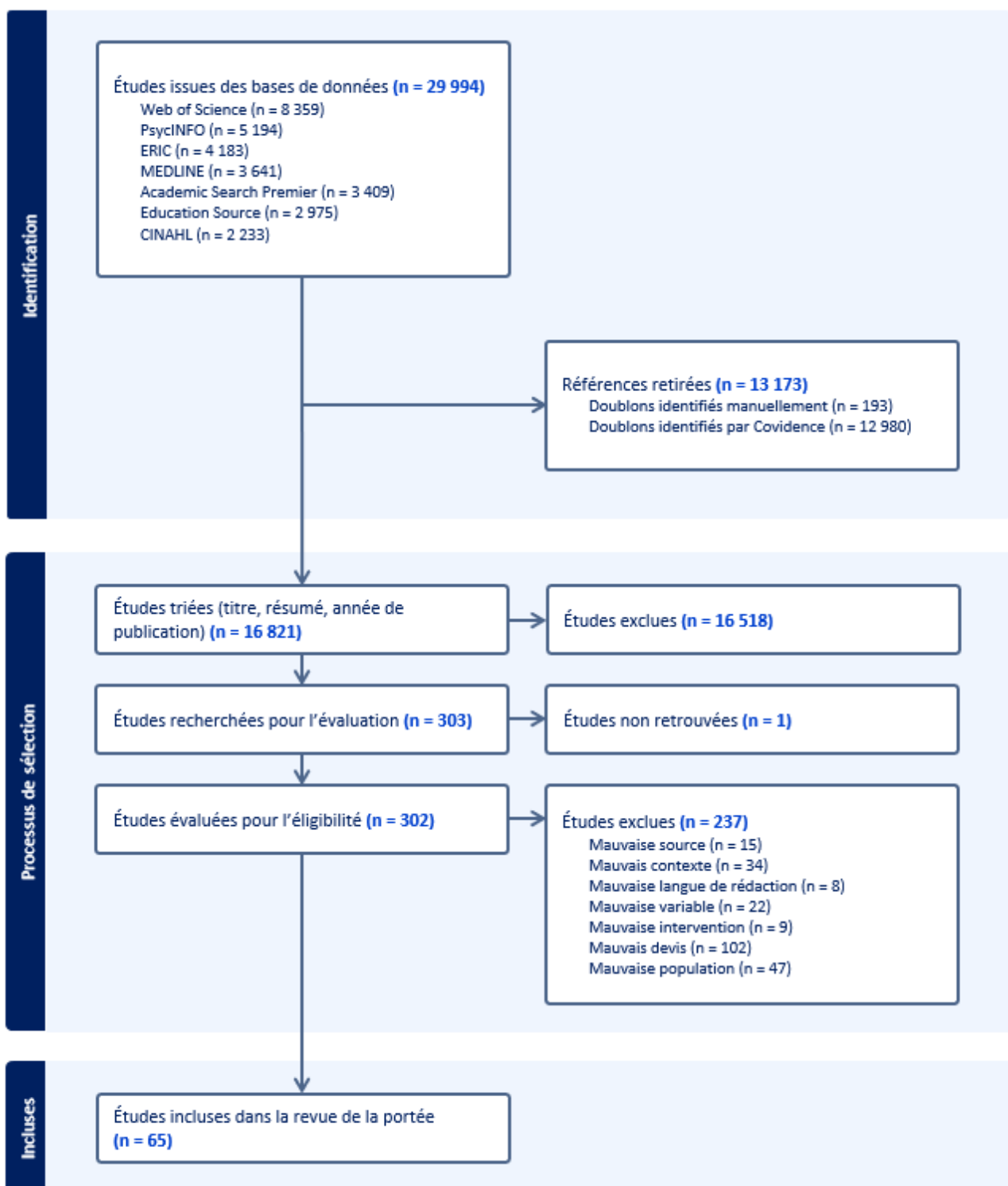
- 5) Services, systèmes et politiques : « Les *services* offrant des prestations, des programmes et des opérations structurées dans divers secteurs de la société pour répondre aux besoins de la population. La notion de service comprend les personnes qui s'en occupent [...]. Les *systèmes* représentés 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. »

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 »).

## **Résultats**

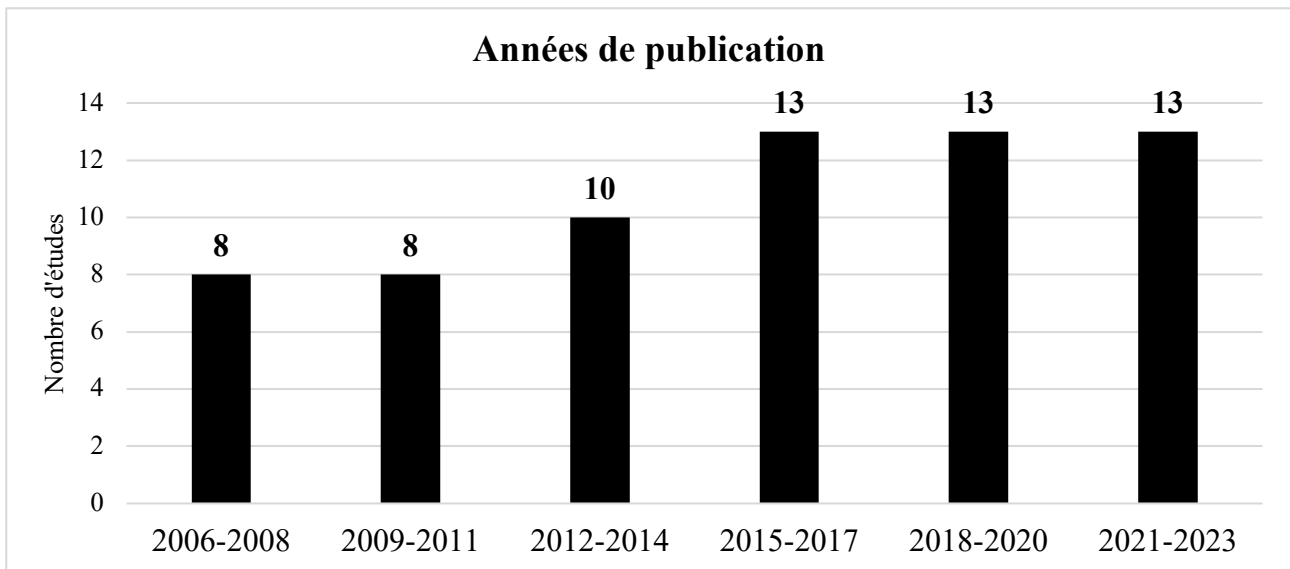
### ***Identification des études retenues***

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 2.



**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 2 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%).



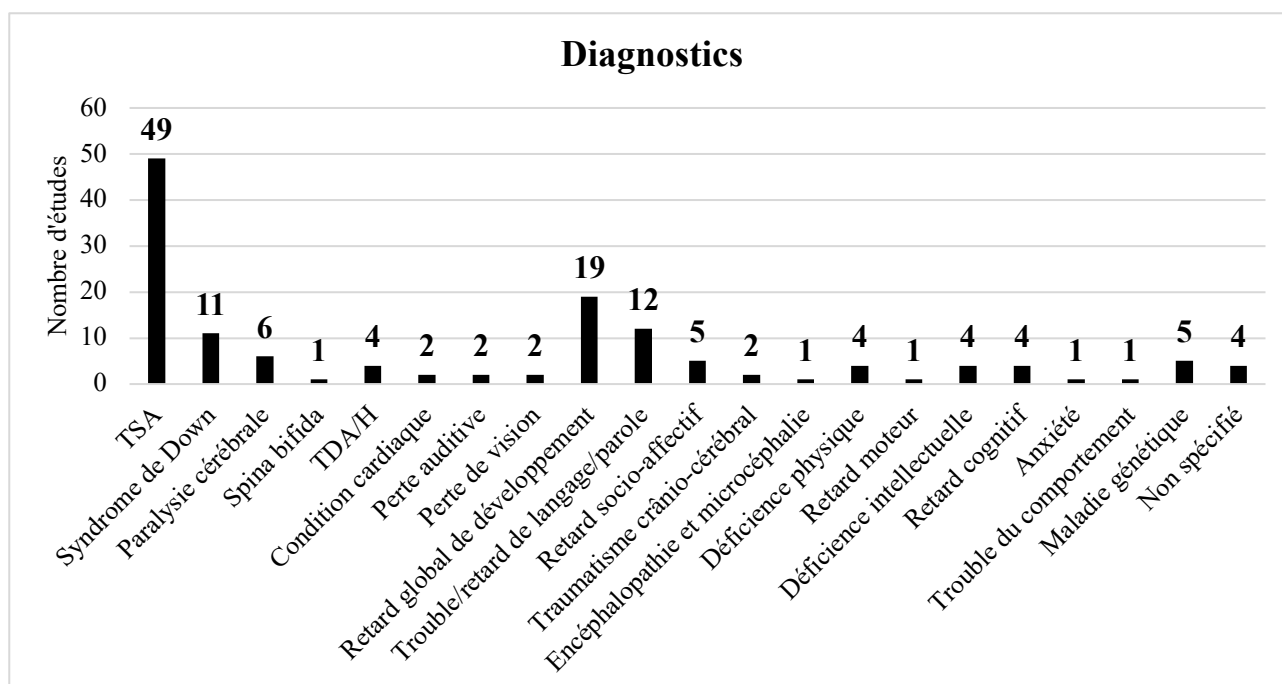
**Figure 2.** Années de publication des études retenues

**Tableau 2.** 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

### ***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.

### **Solutions prometteuses**

Le Tableau 3 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 3 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 3.** Solutions prometteuses documentées selon la CIF-EA

<b>Facteurs environnementaux (CIF-EA)</b>	<b>n (%)</b>	<b>Quelques exemples de solutions prometteuses</b>
<b>Environnement social</b>		
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
<b>Environnement physique</b>		
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

### *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 3 et l'Annexe 3. 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.

### *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%).



### *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 4 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 3 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 3. 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 3 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 4.** Variables de résultats documentées selon la CIF-EA

CIF-EA	n (%)	Quelques exemples de variables de résultats
<b>Activités et participation</b>		
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
<b>Fonctions organiques</b>		
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

## 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.

### ***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., 2024). 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).

### ***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 3 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, 2021). 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, 2021). 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.

### ***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.

## **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.

Ce projet de recherche se poursuit jusqu'à la fin du mois de mars 2025 puisqu'il vise également à répondre à un autre objectif spécifique, soit : décrire la situation vécue dans les services de garde de différentes provinces et de différents territoires depuis la perspective des gestionnaires et éducateurs qui y travaillent, et de parents dont les enfants sont en situation de handicap. Cet objectif sera réalisé par le biais de consultations, soit via des entrevues individuelles et un sondage en ligne. Les trois volets de ce projet de recherche permettront d'émettre des recommandations dans le but de réduire au maximum les obstacles à l'accessibilité aux services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap. À terme, il s'agit de soutenir l'élaboration de la prochaine génération de normes en matière d'accessibilité des services de garde. En effet, le projet permettra de mieux comprendre la situation au Canada et de fournir des données probantes essentielles à l'établissement de normes utiles et réalistes. Enfin, parce qu'il rassemble des chercheurs de trois universités canadiennes, de même que différents partenaires du milieu des services de garde, ce projet contribuera à la création d'un réseau national d'experts en matière d'accessibilité. Il permettra également d'engager des milieux preneurs ainsi que des parents d'enfants en situation de handicap, et ce, en plus d'identifier et de partager la recherche, l'information, les meilleures pratiques et les

outils liés aux obstacles et normes d'accessibilité des services de garde pour les jeunes enfants en situation de handicap.

## Références

- Arksey H., O'Malley L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *Int J Soc Res Methodol*, 8(1):19-32.
- Barton E. E., Smith B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Top Early Child Spec Educ*, 35(2):69-78.
- 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.
- 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.
- Chang Y.-C., Locke J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Res Autism Spectr Disord*, 27:1-10.
- 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 Res*, 14(4):817-834.
- 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.
- 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.
- 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.
- Emploi et développement social Canada. (2022a). *Plan d'action pour l'inclusion des personnes en situation de handicap 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](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). *Résumé de la Loi canadienne sur l'accessibilité*. 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. *Dev Med Child Neurol*, 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.

Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). (2018). *Apprendre par le jeu : Renforcer l'apprentissage par le jeu dans les programmes d'éducation de la petite enfance*. New York: UNICEF.

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.

Ingvarsson E. T., Le D. D. (2011). Further evaluation of prompting tactics for establishing intraverbal responding in children with autism. *Anal Verbal Behav*, 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 (dir.), *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation*. Québec : 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](https://crires.ulaval.ca/full-text/resilience_assistee_reussite_educative_et_readaptation.pdf)

Lalumière-Cloutier M., Cantin G. (2016). Les composantes d'une intégration de qualité en services de garde éducatifs. *Nouv Rev Adapt Scolaris*, 1(73):125-140.

Levac D., Colquhoun H., O'Brien K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implement Sci*, 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 Young Child*, 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. *Behav Interv*, 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. *J Med Libr Assoc*, 104(4):267-277.

Ministère des Finances Canada. (2021). *Budget de 2021 – Un plan d'apprentissage et de garde des jeunes enfants pancanadien*. 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>

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>

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. Dans S. Odom, M. Hanson, J.A. Blackman, et S. Kaul (Éds.), *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*. Récupéré à partir de <https://iris.who.int/handle/10665/81988>



- Organisation des Nations Unies (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. 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*. 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. (2024). Proposed framework and knowledge synthesis of services delivered by specialized professionals in childcare settings: A scoping review. *Child Care Health Dev*, 50(4):e13282.
- 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.
- 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. *J Clin Epidemiol*, 68(6):617-626.
- Ring E., Grey T., O'Sullivan L., Corbett M., Sheerin J., Heeney T. (s.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., Desmarais C., Grandisson M., Morales E., Lamontagne M.-E., Julien-Gauthier F., Mortenson W. B., Field D., Zwicker J. G., 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. (2023). *Accessibilité des services de garde au Canada pour les enfants âgés de 0 à 5 ans en situation de handicap : Scan environnemental des lois et règlements actuellement en vigueur*. Récupéré à partir de <https://villesinclusives.org/projets/accessibilite-des-services-de-garde-au-canada-pour-les-enfants-de-0-a-5-ans-en-situation-de-handicap/>
- 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. *J Autism Dev Disord*, 45(8):2411-2428.
- St-Louis A. (2021). *Universal Accessibility: Designing Environments for All*. Québec: Institut national de santé publique du Québec, OPUS, No 6.
- Taylor M. E., Boyer W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Child Educ J*, 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. *J Autism Dev Disord*, 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. *Ann Intern Med*, 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. *Res Autism Spectr Disord*, 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.

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. *Transl Pediatr*, 11(5):663-675.

**Annexe 1.** 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 2. Études retenues dans le cadre de cette revue de la portée (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. Buggey 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., Flear 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 3.** Solutions prometteuses et variables de résultats<sup>a</sup> documentées dans les études retenues<sup>b</sup>, 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
<b>ENVIRONNEMENT SOCIAL</b>									
<b>Soutiens et relations</b>									
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] <sup>c</sup>	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 manipuler des objets	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					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	
<b>Services, systèmes et politiques</b>									
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				
<b>ENVIRONNEMENT PHYSIQUE</b>									
<b>Produits et systèmes techniques</b>									
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
<b>Environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement</b>									
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

<sup>a</sup>Lorsque 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.

<sup>b</sup>Voir l'Annexe 2 pour les références des études incluses dans cette revue de la portée.

<sup>c</sup>Références en rouge : études menées seulement auprès d'enfants autistes. Références en bleu : études menées notamment auprès d'enfants autistes, mais pas exclusivement.