



Rapport de recherche

Enquête sur l'inclusion en services de garde éducatifs en milieu familial

Inclusion en services de garde éducatifs en milieu familial :

Enjeux et possibilités (Phase 1)

Annie Paquet et Carmen Dionne

Janvier 2024

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

REMERCIEMENTS

Cette enquête a été réalisée dans le cadre du projet *Inclusion en services de garde éducatifs en milieu familial : Enjeux et possibilité* financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Nous tenons à remercier le comité d'experts ayant soutenu l'équipe de recherche à chacune des étapes de l'adaptation des questionnaires d'enquête ainsi qu'à l'interprétation des résultats. Les membres du comité d'experts sont : Mme Marianne Chiasson-Roussel, parent; Mme Annie Boissonneault, parent; Mme Mélanie Proulx, RSGE; Mme Isabelle Charbonneau de l'organisme J'me fais une place en garderie; Mme Karine Laplante du CPE et BC Enfants Soleil; Mme Patricia Prescott du BC Enfants Soleil; Mme Kathleen Daigle, CPE et BC Les Petits Collégiens; Mme Sylvie Houle, agente de conformité, CPE et BC Les Petits Collégiens; Mme Annie-Claude Dubé, RCPE 04-17.

Nous tenons également à remercier Mme Carol Chiasson et Mme Christel Nadine Nguema Ndong, professionnelles de recherche, ainsi que Mme Geneviève Blais-Lapointe, assistante de recherche, pour leur soutien dans la planification et la coordination des différentes étapes du projet, de même que pour la production de ce rapport. Merci également aux assistants ayant apporté leur soutien à certaines des étapes du projet.

Enfin, nous tenons à remercier chaleureusement tous les répondants à l'enquête.

Référence suggérée :

Paquet, A. et Dionne, C. (2024). *Rapport de recherche : Enquête sur l'inclusion en services de garde éducatifs en milieu familial. Subvention Savoir*. Dans le cadre du Projet : Inclusion en services de garde éducatifs en milieu familial : Enjeux et possibilités (Phase 1). Financé par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH). Université du Québec à Trois-Rivières.

Annie Paquet, Ph. D.
Département de psychoéducation et travail social
C.P. 3351, boul. des Forges Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Annie.Paquet@uqtr.ca
Groupe de recherche sur l'intervention précoce inclusive (GRIPI)
gripi@uqtr.ca

Ce rapport s'appuie sur des recherches financées par le Conseil de recherches en sciences humaines.



Remerciements	i
Introduction	1
Objectif	2
Considérations éthiques	2
Méthode	2
Processus d'adaptation des questionnaires	2
Procédure et recrutement.....	3
Analyses.....	4
Personnes répondantes.....	4
Principaux résultats	6
LES PERCEPTIONS ET L'EXPÉRIENCE D'ACCUEIL EN SGE EN MILIEU FAMILIAL	6
LA FORMATION	8
LES PRATIQUES ÉDUCATIVES INCLUSIVES	10
L'IDENTIFICATION DES BESOINS DÉVELOPPEMENTAUX.....	10
LA PLANIFICATION DES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES.....	12
LA PROMOTION DES PRATIQUES INCLUSIVES	13
LES RESSOURCES EXTERNES SOLLICITÉES.....	14
LE SOUTIEN OFFERT AUX RSGE.....	13
LES SOUTIENS FINANCIERS	15
LA COLLABORATION AVEC LES PARENTS.....	17
LA COLLABORATION AVEC DES PARTENAIRES EXTERNES.....	18
LES DÉMARCHES DE COORDINATION DES SERVICES.....	20
LA TRANSITION VERS L'ÉCOLE	20
LES FACTEURS CONTRIBUANT À LA RÉUSSITE DE L'INCLUSION.....	21
LES PRINCIPAUX AVANTAGES ET DÉSAVANTAGES	21
Faits saillants	22
LES PERCEPTIONS ET L'EXPÉRIENCE D'ACCUEIL EN SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS (SGE) EN MILIEU FAMILIAL	22
LA FORMATION	22
LES PRATIQUES ÉDUCATIVES INCLUSIVES	22
L'IDENTIFICATION DES BESOINS DÉVELOPPEMENTAUX.....	22
LA PLANIFICATION DES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES.....	22
LA COLLABORATION AVEC DES PARTENAIRES EXTERNES.....	22
LES PRINCIPAUX AVANTAGES ET DÉSAVANTAGES	23
Pistes de réflexion	23
Références	28

INTRODUCTION

L'inclusion fait référence aux valeurs, aux politiques et aux pratiques qui soutiennent le droit à une éducation de qualité, et ce, pour tous les enfants (DEC/NAEYC, 2009). L'importance d'une éducation et d'une intervention précoce pour les enfants présentant des incapacités, des difficultés de développement ou à risque d'en présenter et leur famille est reconnue (Camilli *et al.*, 2010; Guralnick et Bruder, 2019; Laurin *et al.*, 2015; McCoy *et al.*, 2017; Nores et Barnett, 2010). Les gains sont multiples, permettant notamment une meilleure autonomie de l'enfant et une plus grande qualité de vie de sa famille (Cologon, 2014), à condition que les milieux éducatifs de la petite enfance fréquentés soient de qualité (Shonkoff et Philipps, 2000). Au-delà du lieu fréquenté par l'enfant, l'inclusion concerne la participation de l'enfant, son appartenance à un groupe, les relations sociales ou d'amitié avec les autres enfants, son développement et ses apprentissages (Odom, Buysse et Soukakou, 2011). À cet effet, les

milieux de garde ont l'avantage d'offrir un contexte naturel permettant à l'enfant des interactions quotidiennes avec des personnes (enfants et adultes) significatives (Weglarz-Ward *et al.*, 2020). Cependant, des obstacles à la mise en place de pratiques inclusives en milieux de garde demeurent (Dionne *et al.*, 2022). Ceux-ci concernent notamment l'accès à des milieux de garde (Dagenais et Hotte, 2019), les attitudes et croyances du personnel envers l'inclusion, la collaboration avec les parents et avec les autres partenaires de l'inclusion, les politiques, l'accès aux soutiens financiers et aux ressources, ainsi que l'individualisation des pratiques pour répondre aux besoins de chaque enfant (Barton et Smith, 2015). De surcroît, un certain nombre d'enfants ayant des besoins de soutien plus importants n'ont toujours pas accès aux services de garde, et ce, tant au Québec (Point et Desmarais, 2011; Dionne *et al.*, 2022) que dans le reste du Canada (Wiert *et al.*, 2014).

Au Québec, quatre types de services de garde éducatifs (SGE) reconnus sont disponibles : les centres de la petite enfance (CPE), les garderies subventionnées et non subventionnées, ainsi que les SGE en milieu familial (Ministère de la Famille, 2020). Les SGE en milieu familial se distinguent des autres en ce sens qu'il s'agit d'un service fourni par une personne dans une résidence privée (Ministère de la Famille, 2021). Tout comme pour les autres milieux reconnus, les personnes responsables d'un service de garde éducatif en milieu familial (RSGE) doivent appliquer un programme

éducatif et assurer la qualité des services offerts. Toutefois, la plupart de ces RSGE ne peuvent pas compter sur le soutien d'une équipe comme dans un CPE ou une garderie, considérant qu'elles opèrent souvent seules leur milieu. De plus, bien que de nombreuses études aient porté sur l'inclusion des enfants en milieu de garde tant au Québec qu'à l'international, peu se sont intéressées spécifiquement aux particularités de l'inclusion en services de garde éducatifs en milieu familial.

OBJECTIF

Ce rapport concerne le premier objectif d'un plus vaste projet. Il vise à brosser un portrait des pratiques inclusives dans le cadre de SGE en milieu familial. Pour ce faire, une enquête aborde différentes dimensions, soit : les perceptions de l'inclusion et de l'expérience d'accueil des enfants ayant des besoins particuliers, les pratiques éducatives inclusives, l'identification des besoins développementaux, la planification des interventions éducatives, la transition vers l'école, les ressources externes, la collaboration avec les parents et avec les partenaires externes, la coordination des services, la promotion de l'inclusion auprès des RSGE, le soutien offert aux RSGE, ainsi que les soutiens financiers.

CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Le projet a été soumis au comité éthique de la recherche avec les êtres humains – Psychologie et psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il a obtenu un certificat éthique le 29 août 2022 (numéro : CERPPE-22-10-07.04).

MÉTHODE

L'enquête est constituée de deux questionnaires : l'un destiné aux personnes responsables de services de garde éducatifs (RSGE) en milieu familial, l'autre concerne le personnel des bureaux coordonnateurs de la garde éducative en milieu familial (BC). Initialement, un questionnaire destiné aux familles a été rendu disponible. Cependant, en raison d'importants défis de recrutement, ce volet du projet ne sera pas présenté. L'ensemble des questionnaires utilisés ont été adaptés de l'enquête de Dionne *et al.* (2022) et ont été rendus disponibles en ligne de juin à octobre 2023.

Processus d'adaptation des questionnaires

Les questionnaires de Dionne *et al.* (2022) comportent des versions pour différentes catégories de personnes participantes. Dans le cadre du présent projet, les versions pour le personnel éducateur, pour la direction des milieux de garde et pour les parents d'enfants ayant des besoins particuliers (BP) ont été adaptées, pour devenir respectivement les versions pour les RSGE, pour le personnel des BC et pour les parents d'enfants ayant des BP fréquentant un service de garde éducatif (SGE) en milieu familial. En plus des questions portant sur les informations sociodémographiques, 51 questions du questionnaire original ont été identifiées comme pertinentes pour documenter 1) les attitudes et expériences d'inclusion

(7 questions), les pratiques de collaborateurs avec les familles et les autres partenaires (34 questions), ainsi que les formations et les soutiens reçus (10 questions). Une première série d'adaptations de surface a été réalisée par les auteures de ce rapport. Cela a permis notamment de modifier la terminologie afin de la rendre plus conforme à la réalité des SGE en milieu familial. Ces trois versions du questionnaire d'enquête ont été soumises au comité d'experts des milieux de pratique afin de s'assurer que les adaptations de surface apportées au questionnaire soient adaptées à la réalité des SGE en milieu familial, et ce, en fonction des catégories de personnes répondantes envisagées.

Ainsi, une première rencontre avec le comité a été tenue en décembre 2022 et a permis de rappeler les objectifs aux membres et de présenter le premier processus d'adaptation réalisé, les questions retenues, ainsi que la nature des modifications proposées. Ensuite, les membres du comité ont été invités à commenter. Les commentaires ont été partagés lors de la rencontre et ont entraîné une première révision du questionnaire ayant subi des adaptations. La version révisée du questionnaire leur a ensuite été soumise à nouveau afin de s'assurer de la clarté et de la pertinence des questions, tel que proposé par Brohan *et al.* (2013). Au total, cinq membres ont commenté la version pour les PERSONNES RSGE (une RSGE, une directrice de BC, une agente de soutien pédagogique et technique de BC, un membre du personnel d'un regroupement des centres de la petite enfance (RCPE) et une représentante d'un organisme

communautaire). Quatre membres ont commenté la version pour les parents (un parent, une représentante d'un organisme communautaire, une directrice de BC et une agente de soutien pédagogique et technique de BC). Enfin, quatre membres ont commenté la version pour le personnel des BC (une représentante de RCPE, une directrice de BC, une représentante d'un organisme communautaire, une agente de soutien pédagogique et technique d'un BC). Cela a entraîné une deuxième vague de révisions. Enfin, chacune des versions du questionnaire a été soumise à une répondante potentielle (un représentant pour chacune des catégories de participantes). Aussi, un débriefing cognitif (Patrick *et al.*, 2011) a été réalisé avec une personne RSGE afin de s'assurer de la clarté des questions et des choix de réponse. Ce processus a permis les derniers ajustements aux questions et aux choix de réponses.

Comité d'experts

Un comité d'experts des pratiques en milieux de garde éducatifs a été constitué. Celui-ci inclut une RSGE, trois représentantes de bureaux coordonnateurs de la garde éducative en milieu familial (BC), deux parents d'enfants ayant des besoins particuliers qui ont fréquenté un service de garde éducatif (SGE) en milieu familial, une représentante d'un regroupement des CPE, ainsi qu'une représentante d'un organisme communautaire offrant des services de soutien à l'inclusion.

Procédure et recrutement

Les trois versions définitives du questionnaire ont été déposées dans une banque informatisée de questions développée par l'UQTR. Par la suite, elles ont été déposées sur un site Web hébergé par l'UQTR, au <http://www.uqtr.ca/inclusion-SGEMF>. Afin de diffuser l'enquête, plusieurs démarches ont été réalisées. En plus du partage des informations au comité d'experts du projet, des courriels ciblés ont été envoyés à l'ensemble des 160 BC

de la garde en milieu familial selon la liste diffusée par le ministère de la Famille. Les personnes ayant participé au Forum provincial sur l'inclusion en milieu de garde et ayant manifesté leur intérêt à recevoir des communications concernant l'inclusion ont également reçu un courriel. Des publicités ont été diffusées sur les réseaux sociaux et des partenaires ont été sollicités afin de relayer l'information sur leurs propres sites.

Tableau 1. Caractéristiques des répondants

	BC n (%)	RSGE N (%)
Les personnes s'identifient comme étant		
Femme	76 (99 %)	293 (100 %)
Homme	1 (1 %)	1 (0 %)
Total	77	294
Groupe d'âge		
20-29 ans	0 (0%)	7 (2%)
30-39 ans	11 (14 %)	34 (12 %)
40-49 ans	35 (45 %)	112 (38 %)
50-59 ans	23 (30 %)	119 (40 %)
60 ans et plus	8 (10 %)	23 (8 %)
Total	77	295
Région administrative		
01-Bas-Saint-Laurent	3 (4 %)	10 (3%)
02-Saguenay-Lac-Saint-Jean	2 (3 %)	4 (1 %)
03-Capitale-Nationale	9 (12 %)	16 (5 %)
04-Mauricie	3 (4 %)	12 (4 %)
05-Estrie	2 (3 %)	19 (6 %)
06-Montréal	18 (24 %)	32 (11 %)
07-Outaouais	3 (4%)	9 (3 %)
08-Abitibi-Témiscamingue	0 (0%)	4 (1 %)
09-Côte-Nord	1 (1 %)	9 (3 %)
10-Nord-du-Québec	0 (0 %)	0 (0 %)
11-Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	4 (5 %)	1 (0 %)
12-Chaudière-Appalaches	3 (4 %)	14 (5 %)
13-Laval	2 (3 %)	14 (5 %)
14-Lanaudière	3 (4 %)	20 (7 %)
15-Laurentides	5 (7 %)	25 (8 %)
16-Montérégie	16 (21 %)	90 (31 %)
17-Centre-du-Québec	2 (3 %)	16 (5 %)
Total	76	295
Niveau de scolarité		
Études secondaires partiellement complétées	0 (0 %)	25 (9 %)
Diplôme d'études secondaires obtenu	0 (0 %)	43 (15 %)
Diplôme d'études professionnelles obtenu	0 (0 %)	33 (11 %)
Études collégiales partiellement complétées	1 (1 %)	27 (9 %)
Diplôme d'études collégiales obtenu	19 (25 %)	103 (35 %)
Études universitaires partiellement complétées	14 (18 %)	21 (7 %)
Diplôme d'études universitaires obtenu	43 (56 %)	42 (14 %)
Total	77	294

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Cette section présente les principaux résultats provenant des questionnaires complétés par des personnes responsables de service de garde éducatif (RSGE) et du personnel de bureaux coordonnateurs de la garde éducative en milieu familial (BC) à propos de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers (BP) en service de garde éducatif (SGE) en milieu familial.

LES PERCEPTIONS ET L'EXPÉRIENCE D'ACCUEIL EN SGE EN MILIEU FAMILIAL

Ce sont 86 % des RSGE ayant répondu à l'enquête qui mentionnent avoir de l'expérience dans l'accueil des enfants ayant des BP, avec ou sans diagnostic. Lorsque c'est le cas, elles ou ils ont accueilli entre 1 et 30 enfants ayant des BP depuis l'ouverture de leur milieu. Les enfants ayant un trouble du langage (27 %) et les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme ou pour lequel un trouble du spectre de l'autisme est suspecté (21 %) sont les catégories de BP les plus régulièrement mentionnées. Les autres catégories de BP mentionnées sont le retard global de développement (15 %), les problèmes de santé sévères (diabète, asthme, allergies...) (10 %), les enfants qui reçoivent des services en protection de la jeunesse (8 %), la déficience physique (7 %), la déficience sensorielle (déficience visuelle, déficience auditive) (5 %), les enfants recevant des services jeunesse/famille (ancien CLSC) (4 %), et les enfants ayant d'autres besoins (3 %). En ce qui a trait aux problèmes de santé, il est principalement question d'allergies sévères, d'asthme, de diabète et d'épilepsie.

Lorsque questionné sur le pourcentage des SGE en milieu familial chapeautés par leur BC, qui reçoivent des enfants ayant des BP, le personnel des BC ont des réponses très variables. En effet, les personnes répondantes

estiment qu'entre 1 et 100 % (moyenne : 30,5 %) des SGE en milieu familial rattachés à leur BC accueillent actuellement des enfants ayant des BP, recevant ou non l'Allocation pour l'intégration en service de garde (AISG).

Selon les RSGE, leur expérience reliée à l'inclusion d'enfants ayant des BP a été positive (88 %). À l'inverse, 8 % ne sont pas de cet avis et 4 % n'ont pas d'expérience reliée à l'inclusion (voir Figure 2). De la même manière, 87 % se sentent à l'aise d'accueillir un enfant ayant des BP, alors que 8 % ne sont pas de cet avis et 5 % ne le savent pas.

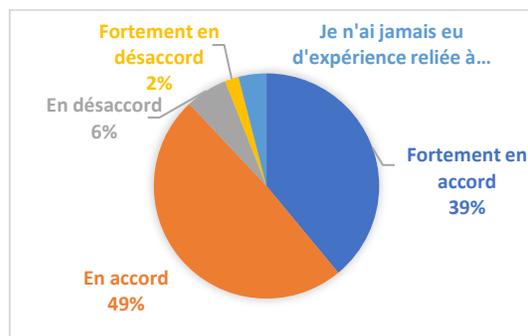


Figure 2. Réponses à la question « De façon générale, mon expérience reliée à l'inclusion d'enfants ayant des BP a été positive. »

Du côté des BC, la presque totalité du personnel considère leur expérience reliée à l'inclusion d'enfants ayant des BP en SGE en milieu familial comme positive (99 %).

L'inclusion d'enfants ayant des besoins particuliers en SGE en milieu familial est perçue comme une expérience positive par les RSGE et par le personnel des BC.

La majorité (88 %) du personnel des BC considère que les RSGE créent souvent ou toujours un environnement favorable à l'apprentissage pour les enfants ayant des BP à l'intérieur de leur groupe (Figure 3).

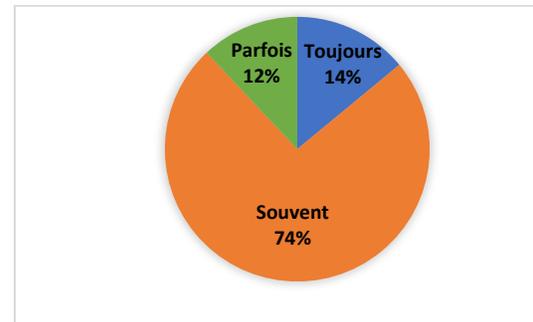


Figure 3. Réponses à la question « De façon générale, les RSGE ont créé un environnement favorable à l'apprentissage pour les enfants ayant des besoins particuliers à l'intérieur de leur groupe. »

La présence d'enfants ayant des besoins particuliers est considérée bénéfique pour tous les enfants fréquentant un service de garde éducatif en milieu familial.

La majorité des RSGE (89 %) considère que la présence d'enfants ayant des BP est bénéfique pour tous les enfants dans leur milieu, contrairement à 6 % qui affirment le contraire et 6 % qui ne le savent pas. Les résultats sont

similaires pour le personnel des BC, puisque la majorité (88 %) est en accord avec l'énoncé selon lequel la présence d'enfants ayant des BP a été bénéfique pour tous les enfants.

De façon générale, la majorité des RSGE (79 %) considère se sentir outillée quant à l'accueil des enfants ayant des BP, alors que pour 21 %, ce n'est pas le cas.

1 personne RSGE sur 5 est en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé suivant : « De façon générale, je me sens outillé ·e pour accueillir des enfants ayant des BP. »

En ce qui concerne le personnel des BC, la grande majorité (96 %) mentionne être à l'aise de soutenir les RSGE lors de l'accueil d'enfants ayant des BP. De plus, la majorité de ces personnes rapporte se sentir outillée pour soutenir l'accueil de ces enfants. En effet,

concernant l'énoncé « *De façon générale, je me sens outillé·e pour soutenir l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en services de garde éducatifs en milieu familial.* », le personnel répond : toujours (16 %), souvent (61 %), parfois (23 %).

Un fort pourcentage des RSGE (83 %) affirme n'avoir jamais refusé d'accueillir un enfant ayant des BP, alors que 17 % l'ont déjà fait. Pour ceux qui l'ont fait, les raisons évoquées pour ce refus sont notamment : l'ampleur des besoins de l'enfant, le manque de ressources et d'aide, le manque de places causé par le fait d'avoir déjà un enfant ayant des BP dans leur milieu, l'aménagement physique inadéquat pour répondre aux besoins de l'enfant.

Cependant, il est à noter que la majorité du personnel des BC (84 %) rapporte avoir été témoin d'une fermeture d'un contrat entre un SGE en milieu familial et les parents d'un enfant ayant des BP. Aussi, un peu plus du tiers des RSGE (38 %) ont mentionné ne pas avoir renouvelé un contrat dans leur milieu comparativement à 62 % des responsables qui n'ont jamais eu à le faire.

LA FORMATION

Les avis des RSGE (n = 192) quant à leur niveau de préparation pour intervenir auprès d'enfants ayant des BP à la suite de leur formation initiale sont plutôt partagés. En effet, en regard de l'énoncé suivant « *Je considère que ma formation académique m'a préparé·e adéquatement à intervenir auprès d'enfants ayant des BP.* », les RSGE mentionnent être : fortement en accord (27 %); en accord (36 %), en désaccord (27 %), fortement en désaccord

(10 %). En majorité (70 %), les RSGE auraient trouvé pertinent d'avoir de la formation sur l'inclusion des enfants ayant des BP dans le cadre des 45 heures de formation de base exigées pour leur reconnaissance par le BC. D'ailleurs, il est à noter que 88 % des RSGE aimeraient avoir accès à des formations de perfectionnement sur l'inclusion des enfants ayant des BP.

Un peu plus du tiers des RSGE considère que leur formation académique ne les a pas préparés adéquatement à intervenir auprès d'enfants ayant des BP.

Du côté des BC, la majorité du personnel rapporte avoir déjà participé à des formations sur les pratiques inclusives (68 %). Pour obtenir des formations sur les pratiques inclusives, le personnel des BC s'est adressé à plusieurs organisations ou établissements (Tableau 2). Les organisations ou établissements les plus

sollicités sont : les ressources privées, les services des CISSS/CIUSSS, ainsi que les organismes communautaires. Par ailleurs, seulement 40 % de ce personnel rapporte que leur BC organise des formations sur les pratiques inclusives.

Tableau 2. *Les organisations ou établissements sollicités pour des formations sur l'inclusion (plusieurs réponses possibles)*

Organisations ou établissements	BC n = 45 (%)
Ressources privées	26 (58 %)
Services des CISSS/CIUSSS	24 (41 %)
Organismes communautaires	19 (42 %)
Regroupement régional de milieux de garde	10 (22 %)
Associations provinciales de services de garde	9 (20 %)
Cégeps et universités	7 (16 %)
Autres	10 (22 %)

Le tableau 3 présente les réponses données par le personnel des BC concernant les moyens mis en place pour soutenir la participation des RSGE à des formations sur les pratiques inclusives. Le moyen le plus fréquemment identifié est de défrayer les coûts relatifs à l'inscription (39 %), bien qu'une proportion tout aussi importante de personnes répondantes (39 %) souligne que leur BC ne soutient pas la formation des RSGE. Les raisons évoquées sont les suivantes : aucune demande n'a été formulée à cet effet,

les RSGE reçoivent des subventions ou allocations telles que l'AISG qui peuvent être utilisées à cette fin, le budget de fonctionnement du BC ne le permet pas, la difficulté des RSGE à se faire remplacer pour participer à une formation. Les commentaires concernant les autres moyens ont permis de préciser que les BC font la promotion de certaines formations ou identifient des formations gratuites.

Tableau 3. *Les moyens de soutien (plusieurs réponses possibles)*

	BC n = 54 (%)
Coûts relatifs à l'inscription défrayés par le bureau coordonnateur	21 (39 %)
Le bureau coordonnateur ne soutient pas la formation des RSGE	21 (39 %)
Coûts relatifs au déplacement défrayés par le bureau coordonnateur	2 (4 %)
Autres	10 (19 %)

Lorsqu'interrogé concernant la présence, dans le cadre de la formation sur les pratiques inclusives des RSGE, d'un accompagnement visant l'amélioration de leurs pratiques, les réponses données par le personnel des BC (n = 55) sont variées (Figure 4).



Figure 4. La formation sur les pratiques inclusives suivies par des RSGE inclut un accompagnement

LES PRATIQUES ÉDUCATIVES INCLUSIVES

Les RSGE ont mentionné avoir soutenu la participation des enfants ayant des BP dans l'ensemble des moments de vie avec le groupe : toujours (72 %), souvent (18 %), parfois (7 %), et jamais (3 %). Les résultats montrent également que pour 89 % des RSGE, les enfants ayant des BP ont souvent ou toujours des interactions sociales avec les autres enfants de leur milieu. D'autres (10 %) affirment que les interactions sociales entre les enfants du milieu

et l'enfant ayant des BP se produisent parfois et pour 1 %, jamais. Par ailleurs, la majorité des RSGE (73 %) indique que ces enfants sont toujours invités à participer aux jeux et activités par les autres enfants de leur milieu, plusieurs (20 %) mentionnent qu'ils le sont souvent, certains (6 %) précisent que ces enfants le sont parfois et jamais pour une minorité des répondants (1 %).

La grande majorité des RSGE (93 %) indique que les enfants ayant des BP sont toujours ou souvent invités à participer aux jeux et activités par les autres enfants de leur milieu.

L'IDENTIFICATION DES BESOINS DÉVELOPPEMENTAUX

La majorité des RSGE (82 %) indique être souvent, presque toujours ou toujours capable d'identifier les besoins développementaux des enfants ayant des BP dans leur milieu. En revanche, pour 17 % des RSGE, elles sont parfois capables de le faire; et 1 % précisent ne jamais pouvoir le faire. La quasi-totalité des RSGE (93 %) rapporte utiliser des outils

d'observation pour répondre aux besoins des enfants (p. ex., programme éducatif [Ministère de la Famille, 2019], grilles maison, grille de référence du développement À petits pas [CASIOPÉ, 2016], COR Advantage [High Scope, 2014], l'EIS [Bricker, adapté par Dionne, 2006], le développement de l'Enfant au quotidien de 0 à 6 ans [Ferland, 2014], la Grille ballon [Bernier,

2010]). La fréquence à laquelle les RSGE rapportent noter par écrit leurs observations sur le développement de l'enfant ayant des BP

dans le but d'ajuster leur intervention est variable (voir Tableau 4).

Tableau 4. *Fréquence de la notification écrite des observations*

Fréquence	RSGE
Tous les jours	83 (29 %)
Toutes les semaines	73 (26 %)
Deux fois par an	44 (16 %)
Tous les mois	37 (13 %)
Deux fois par mois	29 (10 %)
Jamais	16 (6 %)
Toutes les années	1 (0 %)
Total	283 (100 %)

La majorité des RSGE (78 %) indique se sentir outillée pour faire le portrait des besoins de l'enfant ayant des BP. En pratique, 63 % des RSGE n'ont pas reçu d'accompagnement pour le faire, contre 37 % qui ont reçu du soutien. Les modes de transmission du portrait de l'enfant ayant des BP aux parents sont : un portrait écrit envoyé à la maison (36 %), une rencontre en personne planifiée (28 %), lors de la visite du parent dans le milieu (p. ex., lorsqu'il vient chercher son enfant) (24 %), par téléconférence (3 %), par rencontre téléphonique (2 %), autre (7 %).

Pour la quasi-totalité des personnes RSGE (98 %), il fait partie de leur rôle de détecter les enfants pour qui ils ont des doutes concernant leur développement. La majorité (84 %) précise savoir exactement quoi faire lorsqu'il y a un doute sur le développement d'un enfant. En pratique, en cas de doute, les RSGE mentionnent utiliser différents instruments (p. ex., des grilles maison, la Grille ballon [Bernier, 2010], le GED [Pomerleau *et al.*, 2005] et l'ASQ [Squires et Bricker, 2009]).

Les RSGE considèrent qu'il fait partie de leur rôle de détecter les enfants pour qui il y a des doutes concernant leur développement.



Du soutien est offert au RSGE afin d'identifier les besoins développementaux des enfants ayant des BP. En effet, selon les répondantes, ce soutien serait toujours (41 %) ou souvent (53 %) offert par le BC, alors que 7 % seulement mentionnent que c'est parfois le cas. D'ailleurs,

les répondantes (n = 58) rapportent que les BC soutiennent la participation des RSGE à des formations sur un ou des outils de détection des difficultés développementales : toujours (34 %), souvent (41 %), parfois (17 %) et jamais (5 %).

LA PLANIFICATION DES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES

Selon le personnel des BC (n = 62), plusieurs partenaires participent à la préparation **des plans d'intégration** de l'enfant dans le SGE en milieu familial, notamment les parents de l'enfant ayant des BP (87 %), le BC (84 %) et le personnel intervenant du réseau de la santé et des services sociaux (31 %). Toujours selon le personnel des BC, au cours de la révision des plans d'intégration, plusieurs informations sont considérées importantes à partager : les observations des RSGE (39 %), les observations des parents (30 %), les évaluations du développement de l'enfant réalisées par le personnel intervenant du réseau de santé et des services sociaux (26 %) ainsi que des autres sources (5 %), telles que les évaluations réalisées au privé et la visite régulière de l'agent ou l'agente de soutien pédagogique et

technique (observations, ateliers de stimulation, évaluation). Les observations par la personne RSGE sont colligées de différentes manières, notamment : par le biais du portrait périodique de l'enfant; par les observations et la prise de notes; lors d'échanges; sur une plate-forme pédagogique avec les notes de la personne RSGE et de l'agent ou l'agente de soutien pédagogique et technique. Au sujet des autres sources d'informations à considérer au moment de la révision des plans d'intégration, des membres du personnel des BC mentionnent notamment des observations faites par l'agent ou l'agente de soutien pédagogique et technique, ses visites régulières, le suivi lors d'activités de stimulation et les évaluations faites dans le secteur privé.

En ce qui concerne plus spécifiquement **les plans d'intervention** qui sont sous la responsabilité d'établissements partenaires, la majorité du personnel des BC mentionne en connaître toujours (56 %) ou souvent (38 %) le contenu. De leur côté, les RSGE considèrent

que la mise en œuvre des moyens identifiés au plan d'intervention de l'enfant ayant des BP dans le contexte de groupe propre à leur milieu est : toujours facile (23 %), facile (40 %), parfois facile (27 %), et jamais facile (3 %).

Près du tiers des RSGE considère qu'il est parfois, voire jamais, facile de mettre en œuvre les moyens identifiés au plan d'intervention de l'enfant ayant des BP dans le contexte de groupe propre à leur milieu.

En cas de difficultés dans la mise en œuvre des stratégies et des moyens auprès des enfants ayant des BP, le personnel des BC (n = 75) mentionne se référer à différentes organisations ou établissements pour obtenir du soutien-conseil : les services des CISSS/CIUSSS (37 %), les ressources privées (26 %), les organismes communautaires (16 %),

les associations provinciales de services de garde (8 %), les cégeps et les universités (3 %), ainsi que le regroupement régional de milieux de garde (3 %), ou d'autres ressources (6 %). Parmi ces autres ressources, notons : les professionnels impliqués auprès de l'enfant et les collègues.

LA PROMOTION DES PRATIQUES INCLUSIVES

Selon un peu plus de la moitié des RSGE (58 %), la question de l'accueil d'enfants ayant des BP n'a pas été abordée lors de la reconnaissance de leur milieu par le BC, contre 42 % qui mentionnent que ce thème a été discuté.

Selon les réponses fournies par 72 membres du personnel des BC, plusieurs personnes sont impliquées dans la promotion des pratiques inclusives auprès des RSGE. Pour la grande majorité, elle est assurée par l'agente ou l'agent de soutien pédagogique et technique (94 %). D'autres acteurs sont également impliqués tels que l'agent ou l'agente de conformité (71 %), la direction (64 %) et la direction adjointe (59 %). En ce qui concerne le conseil d'administration, 39 % ont affirmé son implication, contre 34 % ayant répondu qu'ils ne savaient pas s'il était impliqué dans la promotion de l'inclusion auprès des RSGE. Le

sujet de l'inclusion des enfants ayant des BP est discuté à diverses occasions et avec différents acteurs (voir Tableau 5). Cela a fait notamment l'objet de discussion lors d'échanges avec les RSGE (25 %), au cours des réunions d'équipe pédagogique (22 %), ainsi que lors des réunions d'équipe du personnel éducateur (21 %). Les commentaires permettent d'identifier d'autres contextes ou occasions, entre autres : avec les organismes communautaires; lors de rencontres des tables de concertation de quartier, des centres communautaires ou avec les différents partenaires; dans le cadre de partenariat avec les CIUSSS et les CISSS; par le biais de rencontres avec les parents; dans les cégeps; au cours de formations ou de groupes de travail; sur les sites Web ou les brochures; à la demande en cas de besoin; au moment de la création d'un cadre de référence.

Tableau 5. Contextes lors desquels l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers est discutée au sein du BC (plusieurs réponses possibles)

	BC n = 72 (%)
Échanges avec les RSGE	60 (83 %)
Réunions d'équipe pédagogique	53 (74 %)
Réunions d'équipe	49 (68 %)
Rencontres du conseil d'administration	34 (47 %)
Échanges informels avec les parents des enfants	32 (44 %)
Autres	11 (15 %)

LES RESSOURCES EXTERNES SOLLICITÉES

En cas de difficultés dans l'intervention, le personnel des BC mentionne faire appel à différentes ressources externes (Tableau 6). Les ressources qui sont mentionnées par le plus grand pourcentage de répondants sont : 1) les CISSS et CIUSSS (89 %), 2) les collègues (77 %), et 3) les ressources privées (57 %). En ce qui concerne les autres ressources, les

répondants ont mentionné entre autres le fait de s'être documenté eux-mêmes, de s'être basé sur leurs expériences personnelles et professionnelles ou encore d'avoir eu recours à des ressources disponibles en ligne (guides) rédigées par des professionnels exerçant dans le domaine.

Tableau 6. *Ressources consultées en cas de difficulté dans l'intervention auprès des enfants ayant des besoins particuliers (plusieurs réponses possibles)*

Ressources	BC n = 75 (%)
Services des CISSS/CIUSSS	67 (89 %)
Collègues	58 (77 %)
Ressources privées	43 (57 %)
Organismes communautaires	32 (43 %)
Cégeps ou universités	11 (15 %)
Tables de concertation	10 (13 %)
Autres	8 (11 %)
Associations provinciales	8 (11 %)
Regroupements régionaux	5 (7 %)

LE SOUTIEN OFFERT AUX RSGE

La majorité des RSGE (73 %) mentionne être satisfaite du soutien offert par leur BC, alors que 17 % pensent le contraire et 11 % mentionnent n'avoir jamais fait appel au BC pour du soutien. En ce qui a trait au personnel des BC, la grande majorité (97 %) affirme avoir déjà soutenu un SGE en milieu familial lors de l'inclusion d'un enfant ayant des BP, que ceux-ci aient reçu ou non une AISG. Le soutien apporté par le BC aux RSGE se traduit notamment par : des visites de l'agente ou l'agent de soutien pédagogique et technique; de l'aide pour la demande d'AISG; ainsi que, dans une plus faible proportion, l'accès à de la formation. D'autres offres de

soutien sont également apportées aux RSGE. Il s'agit entre autres de conseils sur leurs pratiques et de la supervision; d'achat de matériel; de mise en contact et de soutien en éducation spécialisée, en ergothérapie ou en psychoéducation; de soutien avec les stratégies d'intervention; ainsi que de la remise de documentations diverses.

Plusieurs moyens sont utilisés pour favoriser l'inclusion des enfants ayant des BP (Tableau 7). En fait, les résultats montrent que pour la presque totalité du personnel des BC (99 %), l'AISG est l'un des moyens de favoriser l'inclusion. Il en va de même pour le soutien par

l'agente ou l'agent de soutien pédagogique et technique (99 %). Viennent ensuite le soutien à l'adaptation ou à l'aménagement de l'environnement et du matériel (88 %), la formation des RSGE (72 %) et l'identification des obstacles à l'inclusion (71 %). D'autres moyens sont également utilisés, tels que la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration, les rencontres avec les parents,

ainsi que la mise en place d'une politique d'inclusion. Parmi les autres moyens évoqués : la collaboration avec différents organismes œuvrant auprès de ces familles; l'utilisation d'un budget du BC octroyé spécifiquement pour les enfants ayant des BP; le partage d'informations et de documentation, des communications internes; ainsi que du perfectionnement.

Tableau 7. Moyens utilisés pour favoriser l'inclusion (plusieurs réponses possibles)

	BC n = 69 (%)
Allocation pour l'intégration en service de garde (AISG)	68 (99 %)
Soutien par l'agente ou l'agent de soutien pédagogique et technique	68 (99 %)
Soutien à l'adaptation/aménagement de l'environnement et du matériel dans le SGE en milieu familial	61 (88 %)
Formation des RSGE	50 (72 %)
Observation des obstacles à l'inclusion de l'enfant dans le SGE en milieu familial	49 (71 %)
Mesure exceptionnelle	45 (65 %)
Rencontres avec les parents	34 (49 %)
Mise en place d'une politique sur l'inclusion qui concerne les SGE en milieu familial	27 (39 %)
Autres	9 (13 %)

En ce qui a trait plus spécifiquement aux politiques dans les milieux, ce sont 63 % du personnel des BC qui mentionnent avoir apporté leur aide aux RSGE en ce qui a trait à l'élaboration d'une **politique d'intégration/d'admission** apportant des précisions relatives à l'inclusion des enfants ayant des BP. Il est également à noter que 57 % du personnel des BC aident les RSGE à élaborer une **politique d'inclusion** et 53 % les

soutiennent dans sa mise en place. À ce sujet, des répondants précisent offrir du soutien pour la création et la mise en œuvre de la politique, à la demande de la RSGE, par le biais de rencontres, de partages d'informations, d'appels téléphoniques, de rencontre par visioconférence, de soutien pédagogique et de formation). Il est également fait mention d'une agente ou d'un agent pivot qui est en contact avec les parents et professionnels.



LES SOUTIENS FINANCIERS

L'Allocation pour l'intégration en service de garde (AISG)

Les principales raisons ayant justifié une demande d'AISG selon le personnel des BC sont : la présence de comportements-défis; le retard de développement et le trouble du spectre de l'autisme chez l'enfant; la difficulté de répondre aux besoins de l'enfant tout en préservant l'équilibre du groupe; le manque de ressources matérielles et humaines; le besoin de soutien de la RSGE et le besoin de permettre une baisse du ratio. Toujours selon le personnel

Méconnaissance
Réticences
Délais
Défis Terminologie
collaboration

Les avis du personnel des BC concernant la capacité de **l'allocation à répondre aux besoins** des enfants ayant des BP sont plutôt partagés (Figure 5).

des BC, plusieurs personnes sont impliquées dans les décisions relatives à l'utilisation de l'AISG. En plus des RSGE, 94 % du personnel des BC mentionnent que le personnel professionnel qui a été impliqué dans la demande d'allocation y participe, de même que 92 % qui rapportent la contribution du BC et 86 % soulignent la participation des parents de l'enfant ayant des BP.

Concernant **les principaux freins à la demande d'AISG**, les personnes répondantes ont mentionné : les délais d'attente pour l'évaluation de l'enfant; la longueur dans le traitement du dossier; la réticence de certains parents à consulter; les défis de collaboration; la méconnaissance du programme et des services; le mot « handicapé¹ » sur le document de demande d'allocation.



Figure 5. Capacité de l'allocation pour l'intégration à permettre de répondre aux besoins des enfants ayant des besoins particuliers

¹ Il est à noter que depuis l'enquête, le ministère de la Famille a revu les documents concernant l'Allocation pour l'intégration en service de garde (anciennement Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde).

Il est à noter que pour 63 % du personnel des BC, le personnel professionnel impliqué dans les demandes d'octroi de cette allocation tient compte des réalités du milieu demandeur. Pour les autres (34 %), la réalité du SGE en milieu familial n'est considérée par les professionnels que parfois, voire jamais.

Dans l'attente de l'AISG, parmi les choix de réponses proposées, 14 % des 63 membres du personnel des BC ayant répondu mentionnent utiliser des réserves financières du BC et 6 % rapportent diminuer le temps de fréquentation de l'enfant. Aussi, 46 % du personnel mentionnent d'autres modalités d'aide,

notamment : du soutien par l'agente ou l'agent de soutien pédagogique et technique; la mise en place de stratégies; le prêt de matériel; la formation ou du perfectionnement; la diminution du ratio; l'élaboration d'un plan d'intégration; l'embauche de personnel; l'implication d'un partenaire (p. ex., CISSS/CIUSSS, organisme communautaire); l'implication d'une psychoéducatrice ou d'un psychoéducateur; de la documentation; la mise en place d'outils ou d'adaptations (p. ex., des pictogrammes). Il est à noter que 21 des 63 répondantes à cette question, soit 33 %, mentionnent qu'aucune modalité particulière n'est utilisée.

La Mesure exceptionnelle

En ce qui concerne la **Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration en service de garde**, 49 % du personnel d'un BC rapportent avoir participé à une demande pour ce type de soutien financier dans le cadre de l'inclusion en SGE en milieu familial. Lorsqu'elle est obtenue, la Mesure exceptionnelle est utilisée pour : l'embauche de nouveau personnel (55 %) et

augmenter les heures d'accompagnement (43 %). Parmi les 31 membres du personnel des BC ayant répondu à la question pour savoir si ce soutien financier répond aux besoins de l'enfant ayant des BP, 52 % sont en accord et 19 % fortement en accord, alors d'autres ne partagent pas cet avis (26 % en désaccord et 3 % fortement en désaccord).

LA COLLABORATION AVEC LES PARENTS

La quasi-totalité des personnes RSGE (97 %) a indiqué se sentir à l'aise de collaborer avec les parents. Cependant, la perception qu'elles ont de la collaboration avec les parents varie. En effet, selon les RSGE (n = 202), les parents collaborent : toujours (34 %); souvent (33 %); parfois (28 %) et jamais (5 %). À cet effet, les principaux moyens de communication utilisés pour faciliter la collaboration des parents sont les suivants : partager des observations; fournir de la documentation; utiliser des outils de

communication (p. ex., agenda, journal quotidien); démontrer des attitudes empathiques, de bienveillance, de respect et d'écoute; réaliser des rencontres téléphoniques ou virtuelles; utiliser les textos et les courriels; inviter les parents à des réunions ou à des rencontres le soir; les impliquer dans des activités à faire à la maison; les impliquer dans le cadre de démarches ou dans le processus d'accueil.

LA COLLABORATION AVEC DES PARTENAIRES EXTERNES

La majorité des RSGE (84 %) mentionne avoir déjà collaboré avec du personnel intervenant ou professionnel des organismes ou établissements partenaires (p. ex., orthophoniste, technicienne ou technicien en éducation spécialisée, ergothérapeute, etc.).

Ceux-ci proviennent de programmes de services auprès de clientèles variées (voir Tableau 8).

Tableau 8. *Les programmes clientèles avec qui les RSGE collaborent*

Clientèle	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Enfants ayant un trouble du langage	179	29
Enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme	137	22
Enfants ayant une déficience intellectuelle ou un retard global de développement	101	16
Enfants ayant une déficience physique	58	9
Enfants ayant une déficience sensorielle	54	9
Enfants recevant des services protection de la jeunesse	51	8
Enfants recevant des services jeunesse famille (ancien CLSC)	34	6

La collaboration avec les services spécialisés a été considérée comme aidante dans leur travail auprès des enfants par un peu plus de la moitié (67 %) des RSGE. Selon l'ensemble des RSGE ayant répondu à la question (n = 213), lorsque du personnel intervenant est impliqué auprès d'un enfant ayant des BP, elles prennent le temps de discuter avec eux. La majorité des

RSGE (82 %) estime que le temps a été suffisant pour favoriser une bonne collaboration et 96 % indiquent que cette collaboration a été positive. Toujours selon les RSGE (n = 201), la collaboration avec le personnel intervenant des organismes et établissements partenaires s'est faite de plusieurs manières (Tableau 9).

Tableau 9. *Les modalités de collaboration*

	RSGE n = 201 (%)
Visite de mon milieu	170 (85 %)
Échange téléphonique	165 (82 %)
Intervention dans mon milieu	152 (76 %)
Rencontre avec les partenaires	92 (46 %)
Autres	12 (6 %)

Parmi les autres modalités de collaboration mentionnées par les répondantes : les échanges par courriel; les rencontres en visioconférence; les documents (p. ex., des questionnaires) à remplir; les visites des parents.

En ce qui concerne l'accès aux résultats d'évaluation des enfants ayant des BP, avec l'autorisation des parents, les perceptions sont

diverses. En effet, selon les réponses obtenues, cela se fait : toujours (37 %), souvent (18 %), parfois (22 %) et jamais (23 %). À la question de savoir si les RSGE ont accès aux recommandations ou suggestions de la part des établissements partenaires (p. ex., CISSS/CIUSSS) au sujet des enfants ayant des BP de leur SGE, les RSGE ont répondu : toujours (32 %); souvent (24 %); parfois (23 %) et jamais (20 %).

1 RSGE sur 5 considère ne pas avoir accès aux recommandations ou suggestions de la part des établissements partenaires au sujet des enfants ayant des BP de leur SGE.

Les RSGE rapportent avoir accès, avec l'autorisation des parents, aux plans d'intervention des enfants ayant des BP qui fréquentent leur milieu : toujours (37 %) ou souvent (18 %). Cependant, bon nombre rapportent avoir accès à ces plans : parfois (22 %), voire jamais (23 %). Quant à leur participation à l'élaboration ou à la révision des

plans d'intervention des enfants ayant des BP, plusieurs répondantes indiquent que cette participation se fait : toujours (33 %); souvent (24 %); parfois (18 %); jamais (26 %). En contrepartie, 83 % des RSGE mentionnent noter par écrit leurs observations sur les progrès de l'enfant par rapport aux objectifs du plan d'intervention.

Près du quart des RSGE considère ne pas avoir accès aux plans d'intervention des enfants ayant des BP qui fréquentent leur milieu.

Lorsque le personnel intervenant d'un organisme ou d'un établissement partenaire se rend dans le SGE en milieu familial, l'intervention réalisée se fait dans le groupe (45 %), plus rarement dans une pièce séparée (8 %), ou la plupart du temps, à la fois dans le groupe et dans une pièce séparée (47 %).



LES DÉMARCHES DE COORDINATION DES SERVICES

Au sujet de la démarche de plan de services, 49 % des RSGE répondantes (n = 224) mentionnent n'avoir jamais participé à cette démarche entreprise pour un enfant ayant des BP dans leur milieu, alors que 21 % y ont parfois participé, 18 % l'ont souvent fait et 13 % ont toujours collaboré dans la démarche. Chez celles ayant participé, elles ont contribué, par leurs observations, au portrait des besoins de l'enfant ayant des BP : toujours (50 %), souvent (30 %), parfois (13 %) et jamais (7 %). En prévision de la rencontre de la démarche de coordinations des services, du soutien à la RSGE en milieu familial est offert par le BC afin qu'elle puisse contribuer au portrait des besoins de l'enfant : toujours (41 %); souvent (44 %);

parfois (9 %) ou jamais (3 %). Environ la moitié (51 %) du personnel des BC ayant répondu à la section du questionnaire (n = 63) mentionne qu'un membre du personnel du BC (eux ou un autre) a été invité à une rencontre de démarche de coordination des services pour un enfant ayant des BP. Parmi les membres invités, la majorité participe à ces rencontres (toujours [34 %], souvent [34 %]), alors que 31 % mentionnent y participer seulement parfois. Parmi les réponses recueillies, il est précisé que ce sont surtout les agentes ou agents de soutien pédagogique et technique qui participent à de telles rencontres et, dans certains cas, les membres de la direction.

LA TRANSITION VERS L'ÉCOLE

Au moment de la préparation de la transition de l'enfant vers l'école, certaines RSGE (13 %) ont participé à des rencontres avec l'école concernant l'ensemble des enfants de leur milieu y compris ceux ayant des BP et, pour quelques-unes (8 %), ces rencontres concernaient uniquement les enfants ayant des BP. Cependant, pour la majorité des RSGE, il n'y a pas eu de rencontre avec le milieu scolaire

(79 %) (Tableau 10). Il est à noter que, dans le but de préparer la transition vers l'école, la majorité des RSGE (67 %) a eu l'occasion de remplir un ou certains documents brossant le portrait de l'enfant, alors que 9 % ont rempli des documents seulement pour les enfants ayant des BP et 25 % n'ont pas rempli de documents.

Tableau 10. *La participation aux rencontres de préparation à la transition*

Participation	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Non, je n'ai pas eu de rencontres avec le milieu scolaire à cet effet	157	79
Oui, pour tous les enfants incluant ceux ayant des besoins particuliers	26	13
Oui, uniquement pour les enfants ayant des besoins particuliers	16	8

La majorité du personnel des BC (76 %) indique qu'un autre membre du personnel de leur BC

(eux-mêmes ou autre) a participé à un processus de transition vers l'école pour les

enfants fréquentant un SGE en milieu familial (45 personnes ont répondu à cette question). Cependant, pour 53 % d'entre eux, ces démarches ne s'inscrivent pas dans le cadre de protocoles d'entente. En effet, seulement 36 % rapportent avoir de tels protocoles pour tous les enfants et, pour 11 %, ces protocoles sont existants spécifiquement pour les enfants

ayant des BP. Ainsi, 70 % des 44 membres du personnel de BC ayant répondu soutiennent que des procédures ou des outils sont mis en place par leur BC pour faciliter la transition vers le milieu scolaire de tous les enfants, alors que 9 % rapportent que c'est le cas seulement pour les enfants ayant des BP.

LES FACTEURS CONTRIBUANT À LA RÉUSSITE DE L'INCLUSION

Le personnel des BC a été interrogé concernant les principaux **facteurs contribuant à la réussite de l'inclusion** en SGE en milieu familial.



Les facteurs suivants sont notamment mentionnés : la collaboration entre les différentes personnes concernées; la qualité de la communication entre les parents, la RSGE et l'équipe pluridisciplinaire; l'implication des parties prenantes; la qualité du soutien et de l'accompagnement offerts dans le milieu; ainsi que les qualités personnelles de la RSGE (ouverture d'esprit, motivation et capacité d'écoute).

LES PRINCIPAUX AVANTAGES ET DÉSAVANTAGES



Lorsqu'interrogé sur les **principaux avantages** des SGE en milieu familial lors de l'inclusion des enfants ayant des BP, le personnel des BC évoque : le ratio, la taille des groupes; la stabilité du personnel; l'environnement ressemblant à la maison familiale; le groupe qui est multiâge; la qualité du lien entre les enfants et la RSGE; la collaboration avec le parent.

Lorsqu'interrogé sur les **principaux défis ou désavantages** des SGE en milieu familial lors de l'inclusion des enfants ayant des BP, le personnel des BC évoque : le fait que certaines RSGE travaillent seules; l'épuisement ou le manque de ressources; le manque de formation; le manque d'aide financière; l'environnement physique; le manque de temps.

FAITS SAILLANTS

LES PERCEPTIONS ET L'EXPÉRIENCE D'ACCUEIL EN SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS (SGE) EN MILIEU FAMILIAL

- L'inclusion d'enfants ayant des besoins particuliers (BP) en services de garde éducatifs (SGE) en milieu familial est perçue positivement par les personnes responsables d'un service de garde éducatif en milieu familial (RSGE) ainsi que par le personnel des bureaux coordonnateurs de la garde éducative en milieu familial (BC).
- La présence d'enfants ayant des BP est considérée bénéfique pour tous les enfants fréquentant un service de garde éducatif en milieu familial.
- 1 RSGE sur 5 se dit en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé suivant : « De façon générale, je me sens outillée pour accueillir des enfants ayant des BP. »

LA FORMATION

- Un peu plus du tiers des RSGE considère que leur formation académique ne les a pas préparées adéquatement à intervenir auprès d'enfants ayant des BP.

LES PRATIQUES ÉDUCATIVES INCLUSIVES

- La grande majorité des RSGE (93 %) indique que les enfants ayant des BP sont toujours ou souvent invités à participer aux jeux et activités par les autres enfants de leur milieu.

L'IDENTIFICATION DES BESOINS DÉVELOPPEMENTAUX

- Les RSGE considèrent qu'il fait partie de leur rôle de détecter les enfants pour qui il y a des doutes concernant leur développement.

LA PLANIFICATION DES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES

- Près du tiers des RSGE considère qu'il est parfois, voire jamais, facile de mettre en œuvre les moyens identifiés au plan d'intervention de l'enfant ayant des BP dans le contexte de groupe propre à leur milieu.

LA COLLABORATION AVEC DES PARTENAIRES EXTERNES

- La majorité des RSGE mentionne avoir déjà collaboré avec du personnel intervenant ou professionnel des organismes ou établissements partenaires.
- 1 RSGE sur 5 considère ne pas avoir accès aux recommandations ou suggestions de la part des établissements partenaires au sujet des enfants ayant des BP de leur SGE.
- Près du quart des RSGE considère ne pas avoir accès aux plans d'intervention des enfants ayant des BP qui fréquentent leur milieu.

LES PRINCIPAUX AVANTAGES ET DÉSAVANTAGES

- Parmi les avantages des SGE en milieu familial pour l'inclusion des enfants ayant des BP tel que perçu par le personnel des BC : le ratio, la taille des groupes; la stabilité du personnel; l'environnement ressemblant à la maison familiale; le groupe qui est multiâge; la qualité du lien entre les enfants et la RSGE; la collaboration avec le parent.
- Parmi les défis ou désavantages des SGE en milieu familial pour l'inclusion des enfants ayant des BP tel que perçu par le personnel des BC : le fait que la RSGE travaille seule; l'épuisement ou le manque de ressources; le manque de formation; le manque d'aide financière; l'environnement physique; le manque de temps.



PISTES DE RÉFLEXION

Cette enquête visait à apporter un éclairage nouveau concernant l'inclusion d'enfants ayant des besoins particuliers (BP) en service de garde éducatif (SGE), en documentant plus spécifiquement sa mise en œuvre en milieu familial. Elle a permis de rejoindre des personnes responsables d'un service de garde éducatif en milieu familial (RSGE) et du personnel des bureaux coordonnateurs de la garde éducative en milieu familial (BC) afin d'obtenir leur perception et d'avoir des informations concernant leur expérience de l'inclusion en SGE en milieu familial. Il s'agit d'un premier volet d'une plus large étude qui contribuera à identifier les opportunités qu'offrent les SGE en milieu familial pour l'inclusion de ces enfants, mais également les défis, dans une perspective de mieux soutenir les efforts visant à rendre ces milieux plus inclusifs. Pour ce faire, une enquête en ligne a

permis de rejoindre des RSGE, de même que du personnel des BC.

Les résultats montrent que bon nombre de RSGE ont eu l'occasion d'inclure un ou plusieurs enfants ayant des BP dans leur milieu. Selon la grande majorité de ces personnes, ces enfants se voient offrir des occasions de participation dans les activités et d'interactions sociales avec leurs pairs. Les SGE en milieu familial constituent un milieu qui est susceptible de permettre une réelle inclusion de l'enfant, en offrant aux enfants des occasions d'interagir avec les autres, de développer des relations sociales, de développer de nouvelles habiletés et de se développer. En effet, les milieux de garde offrent un contexte naturel permettant à l'enfant des interactions quotidiennes avec des personnes (enfants et adultes) significatives (Odom *et al.*, 2011; Love et Horn, 2021).

Les résultats permettent de constater que la perception de l'inclusion est plutôt positive, et ce, tant chez les RSGE que chez les représentants de BC. Considérant que les attitudes et perceptions relatives à l'inclusion sont considérées comme étant des facteurs importants pour l'implantation de pratiques inclusives (Mulvihill *et al.*, 2002), ce constat est plutôt encourageant. En effet, l'enquête permet de constater que, pour les deux catégories de répondants, l'expérience d'inclusion est perçue comme positive, tout comme la présence d'enfants ayant des BP dans le groupe. Ce dernier élément constitue d'ailleurs une assise importante de l'inclusion à

la petite enfance, voulant que, non seulement les enfants ayant des BP, mais également les autres enfants, bénéficient de contextes inclusifs (Odom *et al.*, 2011; Noggle et Stites, 2018). **Malgré ces attitudes positives, un certain nombre de RSGE et du personnel des BC constatent que des enfants se voient refuser l'accès à un SGE en milieu familial ou encore, une fin de contrat est observée.** Les raisons évoquées par les RSGE dans le cadre de l'enquête rejoignent celles notées par Wiart *et al.* (2014), notamment le manque de formation, l'environnement physique n'étant pas adapté aux besoins et le manque de ressources.

En ce qui concerne la formation, les RSGE se disent intéressées à se voir offrir de la formation concernant l'inclusion des jeunes enfants en SGE. **En effet, bien que la proportion des RSGE se sentant outillées est supérieure à ce que l'enquête provinciale avait rapporté pour le personnel éducateur (Dionne *et al.*, 2022), des efforts doivent tout de même être consentis afin de leur permettre de se sentir mieux préparées à recevoir tous les enfants dans leur milieu, y compris ceux ayant des besoins de soutien plus importants.** À cet

effet, Mulvihill *et al.* (2002) soulignent que des formations portant spécifiquement sur l'inclusion des enfants ayant des BP devraient être largement offertes, tant en contexte de formation initiale que continue, puisque tous les prestataires de services à la petite enfance sont susceptibles de rencontrer ces enfants. Cela rejoint également les travaux de Schaub et Lütolf (2024) et de Park *et al.* (2017), qui rappellent l'importance de la formation afin d'agir sur le sentiment d'auto-efficacité et les croyances du personnel de la petite enfance.



En ce qui a trait à l'identification des besoins développementaux et à la détection des difficultés de développement, les pratiques sont relativement variables, et ce, tant en ce qui a trait aux outils utilisés, à la fréquence des observations ou à la façon de remettre le portrait aux familles. Toutefois, ces observations peuvent être utiles à la planification de l'intervention, notamment lors de l'élaboration et des révisions des plans

d'intégration et des plans d'intervention. Il s'agit **d'une contribution importante des RSGE à la planification des interventions qui gagne à être réalisée conjointement avec les différents acteurs de la petite enfance qui interviennent auprès de l'enfant et de sa famille.** Cependant, tel que le soulignent Weglarz-Ward *et al.* (2020), bien que considérée importante, cette planification conjointe des interventions semble constituer un défi en pratique.

Du soutien est offert par les BC aux RSGE qui accueillent des enfants ayant des BP et ces dernières sont généralement satisfaites de ce soutien. D'ailleurs, dans le cadre d'une autre enquête portant sur ce thème, les RSGE mentionnent en majorité que leur BC est disponible pour les soutenir lorsqu'elles ont des préoccupations à propos d'un enfant ayant des BP (AQCPÉ, non daté).

Il est également constaté que les occasions de collaboration entre les RSGE et d'autres acteurs de la petite enfance (p. ex., CISSS/CIUSSS) sont nombreuses. **La collaboration entre le personnel intervenant ou professionnel de la petite enfance est considérée comme étant un facteur favorisant l'inclusion en SGE en milieu familial par les répondants.** C'est d'ailleurs ce qui est rapporté tant par les éducatrices de CPE que celles des RSGE dans le cadre de l'enquête réalisée par l'AQCPÉ (non daté), voulant qu'elles considèrent le travail d'équipe comme un élément qui aide à la compréhension des besoins de l'enfant et à la mise en place des actions concertées. **En fait, les mécanismes de collaboration et de communication sont considérés comme des facilitateurs à l'intégration des enfants ayant des BP (CRSA et TISGM, 2021).** Ils sont considérés comme de bonnes pratiques (Odom *et al.*, 2011), favorisant une meilleure réponse aux besoins

des enfants ayant des BP et à leur famille (Bricker *et al.*, 2020; Hong et Shaffer, 2015), notamment pour les services de garde en milieu familial (Forry *et al.*, 2013). En ce sens, il serait intéressant de poursuivre les réflexions relatives à la façon dont les RSGE peuvent contribuer à soutenir les efforts relatifs à l'inclusion des enfants ayant des BP avec leur partenaire et à être reconnues comme des interlocuteurs compétents lors de la recherche de solutions afin de favoriser la participation de tous les enfants, dont les enfants ayant des BP. En effet, certaines études soulignent l'importance que chacun puisse se voir reconnaître un rôle et une expertise dans le cadre de la collaboration (Hong et Shaffer, 2015). À cet effet, l'enquête de l'AQCPÉ (non daté) permet de constater qu'une majorité de RSGE considère que leurs observations sont prises en compte par le BC, de même que par les autres professionnels.



La presque totalité des RSGE se dit à l'aise de collaborer avec les parents. Cependant, l'appréciation qu'elles font de cette collaboration est assez mitigée. À cet effet, le rapport portant sur la trajectoire de l'intégration des enfants ayant des BP du SGE à l'enfant jusqu'à l'entrée à l'école (CRSA et TISGM, 2021) souligne la fragilité du lien entre le parent et le personnel intervenant, et des conséquences possibles d'un manque de collaboration, tel qu'un manque de cohérence entre les interventions à la maison et au SGE et

la présence de difficultés d'adaptation chez l'enfant. De la même façon, l'enquête réalisée par l'AQCPE (non daté) révèle que **le personnel éducateur reconnaît en grande majorité le travail d'équipe avec les parents comme favorisant l'accompagnement des enfants, mais souligne aussi qu'il faut faire preuve de tact et de sensibilité lorsque vient le temps d'aborder les difficultés rencontrées par leur enfant et que le maintien de ce partenariat est parfois difficile.**



Il est également intéressant de noter les avantages et les défis perçus par le personnel des BC concernant l'inclusion en SGE en milieu familial. En effet, en raison de leurs particularités propres, les différents types de SGE sont susceptibles de mieux répondre à certains besoins ou préférences des enfants et de leur famille. Il serait intéressant de documenter plus avant la façon dont les RSGE contribuent à rendre disponibles des

environnements inclusifs aux jeunes enfants. Les RSGE représentent une proportion importante de l'offre de services éducatifs au Québec (Ministère de la Famille, 2023) et sont donc des acteurs importants pour les jeunes enfants et leur famille.

Limites

Évidemment les résultats doivent être interprétés avec précaution. Tout comme dans toute enquête sur base volontaire, certains biais d'échantillonnage peuvent être présents. Les personnes ayant répondu à l'un ou l'autre des questionnaires sont susceptibles d'être celles qui sont davantage interpellées par la thématique. De plus, bien qu'une proportion considérable de personnel des BC ait été rejointe, celle des RSGE est beaucoup moins

importante. Aussi, un certain nombre de répondants n'ont pas répondu à l'ensemble des questions. Nous considérons tout de même les résultats utiles, en ce sens qu'ils traduisent des perceptions des RSGE et du personnel des BC. Ceux-ci seront mis à contribution dans la préparation de la seconde phase du projet qui vise à identifier les besoins de soutien des RSGE et de leurs partenaires lors de l'inclusion des enfants ayant des BP.

RÉFÉRENCES

- AQCPE. (non daté). *Enquête sur l'expérience des éducatrices et responsables en milieu familial sur l'accueil et l'accompagnement des enfants vulnérables en service de garde éducatifs à l'enfance*. Auteurs. <https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/10/CARRICK-Rapport-enquete.pdf>
- Barton, E. E. et Smith, B. J. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69–78. <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Bernier, N. et Régie régionale de la santé et des services sociaux du Bas-Saint-Laurent. (2010). *Grille Ballon : Grille d'observation du développement de l'enfant* (3e éd.). Rimouski : Régie régionale de la santé et des services sociaux du Bas-Saint-Laurent, Direction de la santé publique, de la planification et de l'évaluation.
- Bricker, D. D. (2006). *Programme EIS évaluation intervention suivi*. Traduction et adaptation auprès d'une clientèle québécoise sous la direction de C. Dionne en collaboration avec C. A. Tavarès et C. Rivest. Montréal, QC : Chenelière éducation.
- Bricker, D.D., Felimban, H., Lin, F.Y., Stegenga, S.M. et Storie, S.O. (2020). A Proposed Framework for Enhancing Collaboration in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41, 240 - 252. <https://doi.org/10.1177/0271121419890683>
- Brohan, E., Clement, S., Rose, D., Sartorius, N., Slade, M., et Thornicroft, G. (2013). Development and psychometric evaluation of the Discrimination and Stigma Scale (DISC). *Psychiatry research*, 208(1), 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2013.03.007>
- Camilli, G. Vargas, S., Ryan, S. et Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record*, 112(3), 579–620. <https://doi.org/10.1177/016146811011200303>
- Casiope. (2016). Les grilles de référence du développement À petit pas. Auteur.
- Cologon, K. (2014). "Not just being accepted, but embraced": Family perspectives on inclusion. Dans Cologon, K. (dir.) *Inclusive education in the early years: Right from the start* (p. 91–114). Oxford University Press.
- CRSA et TISGM. (2021). Trajectoire de l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers : du service de garde éducatif à l'enfance jusqu'à l'entrée à l'école. https://www.lecrsa.ca/wp-content/uploads/2022/02/Trajectoire_RAPPORT_web.pdf
- Dagenais, F. et Hotte, J.-P. (2019). *Rapport préliminaire du comité-conseil Agir pour que chaque tout-petit développe son plein potentiel*. Montréal. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/rapport-de-recommandations.pdf>
- DEC/NAEYC. (2009). *Early Childhood Inclusion. A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Auteurs. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_inclusion_dec_naeyc_ec.pdf
- Dionne, C., Dugas, C., Paquet, A., Dubé, A. C., Girard, S., Lemire, C., Rousseau, M., Rousseau, M. et McKinnon, S. (2022). *Rapport de recherche : Résultats de l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde*. Subvention Partenariat. Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH-895-2017-1010). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ferland, F. (2018). *Le développement de l'enfant au quotidien de 0 à 6 ans*. Éditions CHU Sainte-Justine.
- Forry, N., Iruka, I., Tout, K., Torquati, J., Susman-Stillman, A., Bryant, D. et Daneri, M.P. (2013). Predictors of quality and child outcomes in family child care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 893-904. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.006>

Laurin, I., Guay, D., Bigras, N., Fournier, M., Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (Québec) et Bibliothèque numérique canadienne (Firme). (2015). *Quel est l'effet de la fréquentation d'un service éducatif sur le développement de l'enfant à la maternelle selon le statut socioéconomique?* (Ser. Résultats de l'enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle (emep, 2012), fascicule 2). Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.

Love, H. R. et Horn, E. (2021). Definition, Context, Quality: Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 204–216.
<https://doi.org/10.1177/0271121419846342>

Guralnick, M. J. et Bruder, M. B. (2019). Early intervention. Dans Matson, J. L. (dir.), *Handbook of intellectual disabilities – integrating theory, research, and practice* (p. 717-742). Springer Publishing.

Hong, S. B. et Shaffer, L. S. (2015). Inter-Professional Collaboration: Early Childhood Educators and Medical Therapist Working within a Collaboration. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 135-145.
<https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.623>

McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K., Yang, R., Koepp, A. et Shonkoff, J. P. (2017). Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes. *Educational Researcher*, 46(8), 474-487. <https://doi.org/10.3102/0013189X17737739>

Ministère de la famille. (2023). *Portrait du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance*.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/napperon-explicatif-SGEE.pdf>

Ministère de la famille. (2021). *Se faire reconnaître à titre de personne responsable d'un service de garde éducatif en milieu familial*.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_devenir_RSG_milieu_familial.pdf

Ministère de la famille. (2020). *Les quatre types de services de garde reconnus*.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/legal-illegal-reconnu/services-garde-reconnus/Pages/quatre-types-services-garde-reconnus.aspx>

Ministère de la famille. (2019). *Accueillir la petite enfance: programme éducatif pour les services de garde du Québec*. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf

Mulvihill, B. A., Shearer, D. et Van Horn, M. L. (2002). Training, experience, and child care providers' perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 197-215. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00145-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00145-X)

Nores, M. et Barnett, W.S. (2010). Benefits of Early Childhood Interventions Across the World: Investing in the Very Young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271–282.

Noggle, A. K. et Stites, M. L. (2018). Inclusion and Preschoolers who are Typically Developing: The Lived Experience. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 511–522. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0879-1>

Odom, S. L., Buysse, V. et Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>

Park, M.-H., Dimitrov, D. M. et Park, D.-Y. (2017). Effects of Background Variables of Early Childhood Teachers on Their Concerns About Inclusion: The Mediation Role of Confidence in Teaching. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 165-180. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1417926>

Patrick, D. L., Burke, L. B., Gwaltney, C. J., Leidy, N. K., Martin, M. L., Molsen, E. et Ring, L. (2011). Content validity—establishing and reporting the evidence in newly developed patient-reported outcomes (PRO) instruments for medical product evaluation: ISPOR PRO Good Research Practices Task Force report: part 2—assessing respondent understanding. *Value in Health*, 14(8), 978-988.
<https://doi.org/10.1016/j.jval.2011.06.013>

Point, M. et Desmarais, M.-É. (2011). L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle. *Éducation et francophonie*, 39(2), 71–86. <https://doi.org/10.7202/1007728ar>

Pomerleau, A., Vézina, N., Moreau, J., Malcuit, G. et Séguin, R. (2005). *Guide d'utilisation de la grille d'évaluation du développement de l'enfant de 0 à 5 ans (GED)*. Montréal : Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP).

Schaub, S. et Lütolf, M. (2024). Attitudes and self-efficacy of early childhood educators towards the inclusion of children with disability in day-care. *European Journal of Special Needs Education*, 39(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2200106>

Shonkoff, J. P. et Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

Squires, J. et Bricker, D. (2009). *Ages and Stages Questionnaire (ASQ): A Parent Completed Child Monitoring System* (3rd ed.). Baltimore, MD: Brooks Publishing Company.

Weglarz-Ward, J. M., Santos, R. M. et Hayslip, L. A. (2020). How Professionals Collaborate to Support Infants and Toddlers with Disabilities in Child Care. *Early Childhood Education Journal*, 48, 643-655. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01029-5>

Wiat, L., Kehler, H., Rempel, G. et Tough, S. (2014). Current state of inclusion of children with special needs in child care programmes in one canadian province. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 345–358. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.767386>