



# Tout-petits ayant besoin de soutien particulier

COMMENT FAVORISER LEUR PLEIN POTENTIEL ?

OBSERVATOIRE  
des tout-petits

 Fondation Lucie  
et André Chagnon

Le contenu de cette publication a été rédigé et édité par l'Observatoire des tout-petits.  
Un projet de la Fondation Lucie et André Chagnon.

Ce document est accessible en ligne, dans la section Rapports thématiques du site Internet de l'Observatoire  
au [tout-petits.org/besoin-soutien-particulier](http://tout-petits.org/besoin-soutien-particulier).

## Équipe de projet

### DIRECTION

Fannie Dagenais

### RECHERCHE

Audrée Jeanne Beaudoin et Gabrielle Pratte,  
Université de Sherbrooke

### RÉDACTION

Marie-Claude Gélinau et Valérie Perrault

### COORDINATION DE LA PRODUCTION

Marilou Denault et Kim Gagnon

### RÉVISION LINGUISTIQUE

Jonathan Aubin

### ILLUSTRATIONS

Jean-Paul Eid

### CONCEPTION GRAPHIQUE ET MISE EN PAGE

gbdesign-studio.com

### PHOTO PAGE COUVERTURE

Jean-Marc Abela, Résonance Créative

### ADAPTATION POUR LE WEB

Antoine Bergeron, Flora Faullumel, Marie-Claude Gélinau  
et Tink, Agence numérique

### DIFFUSION

Marilou Denault, Flora Faullumel  
et Geneviève Joseph

## Nos plus sincères remerciements à toutes les personnes qui ont participé à la révision de ce document :

**Audrée Jeanne Beaudoin**, Institut universitaire de première  
ligne en santé et services sociaux (IUPLSSS) du Centre intégré  
universitaire de santé et de services sociaux de l'Estrie –  
Centre hospitalier universitaire de Sherbrooke et Université  
de Sherbrooke

**Nadia Boudreau** et **Nathalie Tremblay**, Association  
des haltes-garderies communautaires du Québec (AHGCQ)

**Dominique Cousineau**, Centre intégré du réseau en  
neurodéveloppement de l'enfant (CIRENE) et CHU Sainte-Justine

**Carmen Dionne**, **Colombe Lemire** et **Annie Paquet**,  
Chaire UNESCO : petite enfance et intervention précoce inclusive  
et Université du Québec à Trois-Rivières

**Isabelle Dubois** et **Sylvie Nault**, Association québécoise  
des centres de la petite enfance (AQCPÉ)

**Béatrice Iattoni**, Direction régionale de santé publique de  
Montréal, Centre intégré universitaire de santé et de services  
sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

**Amélie Lavoie** et **Virginie Nanhou Youkoujouo**,  
Institut de la statistique du Québec

**Véronique Lizotte**, Table de concertation pour l'intégration  
en services de garde des enfants ayant une déficience –  
région de Montréal (TISGM)

**Mathieu Point**, Département des sciences de l'éducation,  
Université du Québec à Trois-Rivières

**Gabrielle Pratte**, Faculté de médecine et des sciences  
de la santé, Université de Sherbrooke

**Julie Ruel**, Institut universitaire en déficience intellectuelle (DI)  
et en trouble du spectre de l'autisme (TSA) et Université du  
Québec en Outaouais

**Marie-Pier Simard**, Centre intégré universitaire de santé  
et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

**Audette Sylvestre**, Centre interdisciplinaire de recherche  
en réadaptation et intégration sociale (Cirris) et Université Laval

Les opinions exprimées dans ce document n'engagent que l'Observatoire des tout-petits et ne représentent pas nécessairement  
celles des personnes ou des organisations qui ont participé à la révision.

La reproduction d'extraits est autorisée à des fins non commerciales avec mention de la source. Toute reproduction partielle  
doit être fidèle au texte utilisé.

## Pour citer ce document :

Observatoire des tout-petits. *Tout-petits ayant besoin de soutien particulier : Comment favoriser leur plein potentiel?*, Montréal, Québec,  
Fondation Lucie et André Chagnon, 2023.

## Distribution

Observatoire des tout-petits  
2001, avenue McGill College, bureau 1000  
Montréal (Québec) H3A 1G1  
Téléphone : 514 380-2001  
[info@toutpetits.org](mailto:info@toutpetits.org)

Dépôt légal (version imprimée) – 4<sup>e</sup> trimestre 2023  
Dépôt légal (PDF) – 4<sup>e</sup> trimestre 2023  
Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
Bibliothèque et Archives Canada  
ISBN : 978-2-924875-97-1 (Version imprimée)  
ISBN : 978-2-924875-98-8 (PDF)

# Mot de la directrice

C'est avec émotion que je rédige ce mot, par un après-midi ensoleillé. D'abord parce qu'il sera le dernier que je signerai en tant que directrice de l'Observatoire. Ensuite, parce qu'il aborde la situation des enfants ayant des besoins de soutien particulier, un sujet particulièrement cher à mon cœur et à celui de mon équipe.

Certains tout-petits ont besoin de soutien ou d'interventions supplémentaires pour développer leur plein potentiel. Tout au long de votre lecture, vous découvrirez l'histoire de Rosa, qui a des difficultés de langage, de Noah, qui a des troubles moteurs, et de Boris, un enfant autiste. Les difficultés de ces enfants, souvent invisibles à l'œil nu, sont-elles suffisamment prises en compte par notre société ? Quelles conditions mettons-nous en place pour qu'ils puissent se développer, se sentir inclus, socialiser, jouer, apprendre ? Qu'en est-il de leurs droits aux meilleurs soins de santé possible, à une éducation de qualité ?

Il s'agit d'offrir à ces tout-petits les mêmes chances qu'à tous les enfants, tout en tenant compte de leurs forces et de leurs caractéristiques. Or, selon leurs parents, l'accès aux services éducatifs ou de santé pour ces enfants est parsemé d'embûches et ressemble souvent à un parcours du combattant.

Ce rapport est aussi une invitation à réfléchir à la différence ainsi qu'à nos préjugés conscients et inconscients, sur le potentiel de développement de ces enfants et à leur apport à la société. À ces égards, les tout-petits sont inspirants : ils sont prêts à accepter l'autre, tel qu'il est, à s'en faire un ami, et même à l'aider à mettre ses bottes s'il en a besoin ! Ils développent ainsi l'empathie, le sens de l'entraide, et leur présence est une source d'encouragement pour leur ami ayant besoin de soutien particulier.

Inspirons-nous des tout-petits ! Adoptons une approche réellement inclusive et donnons à chacun le droit d'exister tel qu'il est, de se développer pleinement et de contribuer à notre société.

En espérant que ce rapport puisse être une source d'inspiration.

**Bonne lecture !**



*F Dagenais*  
Fannie Dagenais

# Table des matières

**Mot de la directrice 03**

**Sommaire 05**

**Pour une société inclusive 08**

Accueillir la différence 09

Respecter les droits des enfants 11

## SECTION 1

### Qui sont les tout-petits ayant besoin de soutien particulier ?

Des définitions et des critères variables 14

La définition retenue 19

## SECTION 2

### Quels sont les enjeux auxquels font face les tout-petits ayant besoin de soutien particulier dans leur parcours ?

L'approche centrée sur le diagnostic 22

L'accès aux services 25

Le financement 40

Le soutien aux services de garde éducatifs à l'enfance 46

La collaboration entre les acteurs et la continuité entre les milieux 50

**Conclusion 78**

**Références 80**

## SECTION 3

### Pourquoi est-il urgent d'agir ?

Le développement des tout-petits est mis à risque 56

La santé physique et mentale des parents est compromise 58

La situation financière des familles est précarisée 61

## SECTION 4

### Comment mieux soutenir l'inclusion des tout-petits ayant besoin de soutien particulier ?

Adopter une approche centrée sur les besoins 64

Soutenir les parents 68

Fournir les ressources nécessaires 70

Améliorer les pratiques intersectorielles 74



# Sommaire

Au Québec, tous les enfants n'ont pas accès aux services et au soutien dont ils ont besoin au moment opportun, ce qui les prive d'occasions de développer leur plein potentiel. C'est le cas des enfants ayant besoin de soutien particulier. **Cette situation est préoccupante, car elle compromet l'égalité des chances entre les tout-petits et va à l'encontre des principes énoncés dans les diverses chartes, lois et conventions relatives aux droits des enfants.** Pourtant, les bienfaits de l'inclusion ne sont plus à prouver, autant pour les enfants ayant besoin de soutien particulier que pour ceux qui ne sont pas dans cette situation. La société tout entière en bénéficie aussi, car l'inclusion favorise l'adoption d'attitudes positives et bienveillantes à l'égard de la diversité.

Il n'est pas possible actuellement de faire un portrait précis des enfants ayant besoin de soutien particulier puisqu'aucune définition officielle n'a été adoptée pour ce terme. Dans le cadre de ce rapport, il sera question des tout-petits âgés de 0 à 5 ans pour lesquels du soutien ou des interventions supplémentaires sont nécessaires pour s'assurer qu'ils atteignent leur plein potentiel, et qui présentent une difficulté dans leur développement ou une incapacité pouvant entraîner une situation de handicap.

Quels que soient les besoins de soutien de ces enfants, leurs parents rencontrent des obstacles semblables dans leur parcours avec leur tout-petit. Les démarches pour obtenir de l'aide financière sont compliquées, les services de garde éducatifs sont moins prompts à accueillir leur enfant, la complexité du réseau de la santé et des services sociaux ainsi que les délais pour les interventions sont des sources de stress importantes et le passage du service de garde éducatif vers l'école n'est pas toujours harmonieux. De leur côté, les services de garde éducatifs à l'enfance et les écoles ne disposent pas toujours, lorsque requises, des ressources humaines, matérielles et financières pour faciliter l'inclusion des enfants ayant besoin de soutien particulier.

La situation actuelle n'est pas sans conséquences. En effet, les cinq premières années de vie représentent une période cruciale pour le développement de l'enfant. **Les obstacles auxquels font face ces familles mettent à risque le développement des enfants ayant besoin de soutien particulier.** La santé physique et mentale des parents, qui assument, entre autres, des responsabilités supplémentaires, est mise à mal. Leur situation financière est également précarisée. Plusieurs parents se tournent vers des services privés, car ils sont inquiets des répercussions des délais sur le développement de leur enfant. De plus, leurs nombreuses obligations, liées à la condition de leur enfant, les obligent parfois à quitter leur emploi ou à travailler à temps partiel.

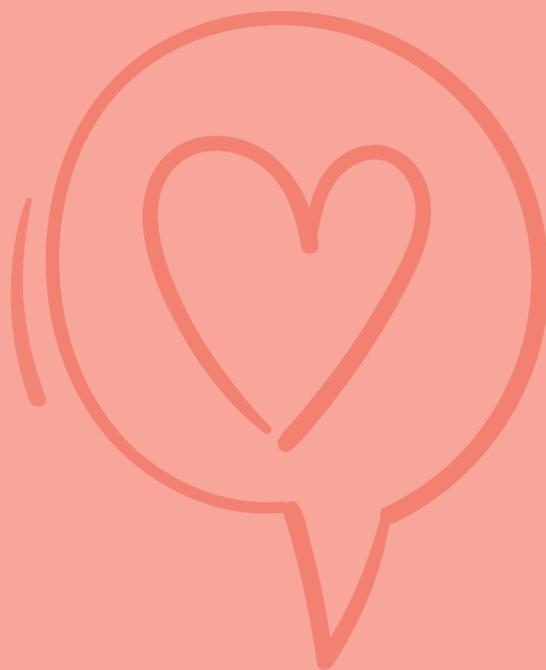
La société dispose de leviers collectifs pour favoriser l'inclusion de ces tout-petits en services de garde éducatifs et à l'école, ainsi que pour favoriser leur accès à des soins de santé et à des interventions lorsque requis. Des actions sont déjà en cours et d'autres sont prometteuses pour réduire les barrières que les tout-petits ayant besoin de soutien particulier et leur famille doivent surmonter. Elles visent, entre autres, à centrer les interventions sur les besoins des enfants et de leur famille, à fournir les ressources nécessaires au personnel des milieux de garde éducatifs et aux écoles lorsque requis et à améliorer la collaboration et la continuité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux, les services de garde éducatifs, le milieu scolaire et communautaire.

## INTRODUCTION

# Pour une société inclusive

« [L'inclusion] embrasse une vision de la diversité, non pas comme un problème à résoudre, mais comme un levier pour une justice sociale et l'équité. C'est une reconnaissance des droits humains fondamentaux et un véhicule pour lutter contre les inégalités. »

*Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance : de l'engagement à l'action, UNESCO<sup>1</sup>*



# Pour une société inclusive

Une société inclusive, quel que soit le milieu, encourage la pleine participation sociale de tous ainsi qu'une valorisation de la diversité. Dans le cadre de la réussite éducative, elle favorise également les apprentissages des enfants dont le développement ne se déroule pas comme celui de l'ensemble des enfants de leur âge et qui ont besoin de soutien particulier. **La véritable inclusion est plus que la simple présence de l'enfant dans un milieu.** Elle implique la participation active et réelle de chaque enfant à la vie quotidienne, en compagnie des autres enfants. La façon dont cela se produit est différente pour chaque enfant selon ses capacités et ses besoins.

## Un tout-petit qui vit une expérience inclusive<sup>2</sup>...



## Accueillir la différence

La petite enfance est un moment privilégié pour apprivoiser la différence. En effet, la science a démontré l'influence positive d'être exposé à la différence à un tout jeune âge. **Le contact avec des tout-petits ayant besoin de soutien particulier transforme les attitudes et les valeurs de ceux qui croisent leur route.** Ainsi, au sein d'un groupe, les autres enfants apprendront la collaboration, l'entraide et l'empathie. En offrant leur aide, ils développeront leur sentiment de compétence et de fierté. Ils adopteront une attitude plus positive, une meilleure compréhension et une plus grande sensibilité envers la différence<sup>3</sup>. On comprend ainsi pourquoi l'inclusion, dès la petite enfance, est reconnue comme un des meilleurs moyens pour réduire les attitudes négatives envers les personnes ayant besoin de soutien particulier<sup>4</sup>, tout en favorisant leurs apprentissages. De plus, **au contact des autres enfants, le tout-petit ayant besoin de soutien particulier fait des pas de géant.** Même s'il ne participe pas toujours exactement comme les autres à certaines activités, il voit, il entend, il ressent et il apprend<sup>5</sup>.



**Elle n'a jamais fait d'aussi gros progrès que lorsqu'elle essaie de suivre les amis, dans un contexte avec d'autres enfants qui ont des capacités au-delà des siennes. C'est énorme.**

— Mère d'Olive, 4 ans<sup>6</sup>

Malheureusement, les conditions favorables à l'inclusion ne sont pas nécessairement optimales dans les milieux fréquentés par les tout-petits ayant besoin de soutien particulier, notamment les milieux éducatifs en petite enfance et la maternelle. Plusieurs familles rencontrent des obstacles importants dans le parcours de leur enfant. Les témoignages de parents et des divers intervenants mettent en relief le fait que même si les besoins des enfants sont variés, les défis de ces familles sont semblables. **Or, pour TOUS les enfants, la petite enfance est un moment crucial pour leur développement et leurs apprentissages, à court, moyen et long terme.**

En effet, les premières années de la vie d'un enfant constituent une période déterminante, car le cerveau se développe alors extrêmement rapidement et est beaucoup plus réceptif aux stimulations<sup>7</sup>. Ce qui s'y passe peut entraîner des répercussions importantes sur leur développement, leur santé, leur réussite éducative et leur parcours de vie, d'où l'importance de mettre en place les conditions favorables à leur développement dans les milieux qu'ils fréquentent.



Elle a des amis qu'elle adore. C'est magique de les voir ensemble. Il y a une petite danse qui se fait dans la cour avec sa marchette. Les enfants savent comment éviter les roues et courir autour d'elle, je n'avais jamais vu ça!



— Mère d'Olive, 4 ans<sup>8</sup>



© Jean-Paul Eid 2023

L'inclusion est fondée sur des principes d'égalité des droits. On reconnaît que **TOUS** les enfants peuvent vivre leur vie d'enfant en socialisant, en jouant avec les autres et en participant à des activités, peu importe les différences observées dans leur comportement, leur fonctionnement ou leurs apprentissages.

## Respecter les droits des enfants

Les chartes des droits et libertés, internationales, canadienne et québécoise, nous rappellent le droit des enfants d'accéder aux conditions qui leur permettent de se sentir inclus dans la société, d'aborder avec confiance les différentes étapes de leur vie et de devenir des citoyens à part entière.



La **Convention relative aux droits de l'enfant des Nations unies**, dont le Canada est signataire, précise que<sup>9</sup> :

- > « **Chaque enfant a des droits, peu importe qui il est**, où il vit, qui sont ses parents, qu'il soit un garçon ou une fille, qu'il soit pauvre ou riche ou qu'il soit [en situation de handicap], et quelles que soient sa langue, sa religion ou sa culture. Sans distinction et en toute circonstance, chaque enfant doit être traité avec justice. »
- > « Le gouvernement a la responsabilité de s'assurer que ses droits sont respectés. Il doit aider ses parents à protéger ses droits et à créer un **environnement qui lui permette de grandir et de développer son potentiel**. »
- > « Il a droit aux **meilleurs soins de santé possibles**, à de l'eau potable, à des aliments nutritifs, à un environnement propre et sûr, à l'information qui peut [l'aider] à rester en santé. »
- > « Les enfants ayant un handicap doivent mener une vie pleine et décente, dans des **conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie collective**. »

Cette convention spécifie que l'État doit s'assurer qu'ils ont accès aux soins et aux services leur permettant de s'intégrer socialement et de s'épanouir personnellement.



**Selon la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne* :**

**« Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap. Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit<sup>10</sup>. »**



## SECTION 1

# Qui sont les tout-petits ayant besoin de soutien particulier ?



- > DES DÉFINITIONS ET DES CRITÈRES VARIABLES
- > LA DÉFINITION RETENUE

Le portrait des tout-petits ayant besoin de soutien particulier au Québec est partiel. Les données disponibles représentent principalement les enfants pour qui un soutien financier gouvernemental a été accordé. Ces statistiques ne représentent donc pas l'ensemble des enfants ayant besoin de soutien particulier. Il est ainsi difficile d'avoir un portrait juste de ces enfants.

# Des définitions et des critères variables

Il n'y a pas de définition universelle pour l'expression « enfants ayant besoin de soutien particulier ». Selon le contexte et les organisations, ces enfants présentent des caractéristiques variées. D'autres termes sont également utilisés : enfant handicapé, avec un handicap, avec des difficultés de développement, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ayant des besoins particuliers, etc.

Il n'est donc pas facile d'avoir un portrait juste du nombre de tout-petits ayant besoin de soutien particulier au Québec puisque les statistiques diffèrent selon la définition et les critères utilisés. Chaque statistique présentée ci-après témoigne donc d'une des nombreuses facettes de la réalité des tout-petits ayant besoin de soutien particulier au Québec.



## Tout-petits avec un problème de santé ou un trouble du développement

Environ **12 %** des enfants d'âge préscolaire ont au moins un problème de santé ou un trouble de développement qui a été détecté par un professionnel de la santé (certains enfants pouvant en avoir plus d'un), selon l'Enquête québécoise sur l'accessibilité et l'utilisation des services de garde 2021<sup>11</sup>.

Proportions d'enfants d'âge préscolaire chez qui un professionnel de la santé a détecté différents problèmes de santé ou troubles du développement et au moins un problème de santé ou trouble du développement, Québec, 2021



**Note :** Certains enfants peuvent avoir plus d'un problème de santé ou trouble de développement.

**Source :** Institut de la statistique du Québec. Enquête québécoise sur l'accessibilité et l'utilisation des services de garde 2021.

Les données présentées à la page précédente sont issues de réponses fournies par les parents. Ces proportions nous informent sur les tout-petits chez qui un professionnel a détecté au moins un problème de santé ou un trouble de développement, mais **cela ne signifie pas qu'ils ont tous besoin de soutien particulier**. Par exemple, un enfant qui a reçu un diagnostic d'asthme n'aura pas besoin de soutien supplémentaire.



## Tout-petits qui bénéficient du Supplément pour enfant handicapé

Le Supplément pour enfant handicapé (SEH) est une aide financière du gouvernement du Québec pour soutenir les familles avec un enfant dont « la déficience ou le trouble des fonctions mentales le limite de façon importante dans la réalisation de ses habitudes de vie pendant une période prévisible d'au moins un an<sup>12</sup> ».

**6 323** enfants de 0 à 5 ans ont reçu le Supplément pour enfant handicapé, en date de décembre 2021

=

**12,3** enfants pour 1 000 enfants âgés de 0 à 5 ans dans la population<sup>13</sup>.

Parmi ces enfants, moins de 1 sur 10 (9,4 %) avait des incapacités plus importantes ou nécessitait des soins médicaux complexes à domicile et recevait un soutien financier additionnel, le Supplément pour enfant handicapé nécessitant des soins exceptionnels (SEHNSE)<sup>14</sup>.

Pour obtenir cette aide financière, les parents doivent fournir un document signé par un professionnel de la santé qui atteste le diagnostic ou les difficultés de l'enfant. Ainsi, **les familles qui, pour des raisons diverses\*, n'ont pu remplir cette condition sont exclues de cette statistique. C'est le cas pour la plupart des données axées sur le financement reçu**. Pourtant, ces familles peuvent tout de même avoir besoin de ce soutien financier, que ce soit pour l'achat de matériel spécialisé ou pour compenser la perte de salaire causée par les nombreux rendez-vous, par exemple.

\* Pour en savoir plus sur ces raisons, consulter la page 24.



## Tout-petits qui bénéficient de l'Allocation pour l'intégration en service de garde

L'Allocation pour l'intégration en service de garde (AISG) est un programme de soutien financier gouvernemental pour les services de garde éducatifs subventionnés. L'intégration se fait en favorisant le développement global de l'enfant, en l'amenant progressivement à s'adapter à la vie en groupe et en lui permettant de participer autant que possible à l'ensemble des activités du service de garde. Cette subvention peut servir, par exemple, pour l'achat de matériel, l'aménagement, la formation et la libération du personnel pour y assister, l'ajout de personnel, la gestion de dossier (analyse des besoins, recherche de ressources, élaboration du plan de soutien, etc.)<sup>15</sup>.

Dans le cadre de ce programme, l'enfant doit avoir « **une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et [être] susceptible de rencontrer des obstacles dans sa démarche d'intégration en service de garde**<sup>16</sup> ». Dans ce contexte, une incapacité significative et persistante est définie comme suit : elle réduit de façon appréciable la capacité à fonctionner sur le plan physique ou mental et on ne peut en prévoir la disparition<sup>17</sup>.

**11 270** enfants ont bénéficié de l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (AIEH)\* dans un service de garde éducatif subventionné en 2019-2020<sup>18</sup>.



**4 %** des tout-petits en services de garde éducatifs subventionnés. Cette proportion a doublé de 2008-2009 à 2019-2020, passant de 2 % à 4 %<sup>19</sup>.

Parmi ces enfants, **6,3 %** avaient bénéficié d'une aide financière additionnelle, la **Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins\*\* (MES)**, en 2019-2020<sup>20</sup>.

Une demande pour obtenir l'AIEH nécessite un rapport émis par un professionnel qui confirme le diagnostic ou les difficultés de l'enfant. À cause d'obstacles variés<sup>\*\*\*</sup>, ce rapport est parfois difficile à obtenir. Ainsi, tout comme pour les données concernant le financement accordé aux familles, **les enfants dont les parents n'ont pu obtenir ce rapport sont exclus de cette statistique.**

\* Le nom de cette mesure a été modifié en 2023. Toutefois, par souci de cohérence, nous utilisons le vocabulaire employé dans la référence consultée.

\*\* Le nom de cette mesure a été modifié en 2023. Toutefois, par souci de cohérence, nous utilisons le vocabulaire employé dans la référence consultée.

\*\*\* Pour en savoir plus, consulter la page 24.



## Élèves en situation de handicap ou qui éprouvent des difficultés d'adaptation à la maternelle

Certains tout-petits qui fréquentent la maternelle sont en situation de handicap ou éprouvent des difficultés d'adaptation. Dans le système scolaire, on désigne ces élèves par l'acronyme EHDA\*. Cette catégorisation administrative des enfants détermine le financement accordé pour leur offrir des services de soutien.

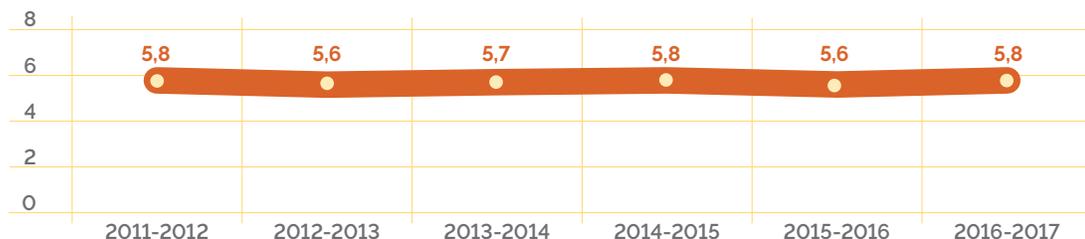
\* On voit plus fréquemment l'acronyme EHDAA, qui signifie « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». Toutefois, les élèves de maternelle ne reçoivent pas de code en lien avec des difficultés d'apprentissage. Dans le cadre de ce rapport, nous utilisons le vocabulaire employé dans la référence consultée.

**4 888** tout-petits de la maternelle  
5 ans étaient considérés comme des élèves  
handicapés ou en difficulté d'adaptation  
(EHDA) en 2016-2017.



**5,8 %** des enfants  
de la maternelle 5 ans  
dans le réseau public<sup>21</sup>.

Taux d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation (EHDA)  
de la maternelle 5 ans, taux pour 100 élèves (%)



**Source des données :** Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), Territoires, statistiques et enquêtes (TSE), Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique (DGSEG), Direction des indicateurs et des statistiques (DIS), Portail informationnel, Système Charlemagne.

Plusieurs enfants de maternelle qui ne sont pas considérés comme des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation (EHDA) ont de la difficulté à fonctionner à l'école, selon le personnel enseignant. **Ces enfants ne sont pas comptabilisés dans la donnée présentée.** L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 (EQDEM) indique que ce serait le cas pour **1 élève sur 10 (10,8 %)** qui fréquente une classe ordinaire<sup>22</sup>. Selon les directions d'école, il serait possible qu'en l'absence de cette reconnaissance formelle de leur besoin de soutien particulier, aucune ressource supplémentaire ne leur soit offerte.



## Tout-petits qui reçoivent des services d'un centre de réadaptation

Les enfants avec un trouble identifié sur le plan langagier, moteur, auditif ou visuel peuvent avoir accès à des services spécialisés en **réadaptation physique**.

En 2020-2021, **10 760** enfants de 0 à 4 ans ont reçu des services d'un centre de réadaptation en déficience physique



environ **2,5 %** des tout-petits de ce groupe d'âge<sup>23</sup>.

Les enfants diagnostiqués ou pour lesquels on suspecte, par exemple, un trouble du spectre de l'autisme, un retard global de développement ou une déficience intellectuelle peuvent recevoir des services spécialisés dans un centre de **réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme**.

En 2020-2021, **4 305** enfants de 0 à 4 ans ont reçu les services d'un centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme



environ **1 %** des tout-petits de ce groupe d'âge<sup>24</sup>.

Ces données représentent les enfants qui ont franchi les différentes étapes qui les ont menés vers les ressources spécialisées appropriées. **Les enfants qui attendent pour un dépistage ou pour des services spécialisés ne sont donc pas comptabilisés dans ces statistiques.**

# La définition retenue

Les données précédentes démontrent que, souvent, **des enfants qui auraient besoin de soutien particulier ne sont pas représentés dans les statistiques**. Afin de mettre les besoins des tout-petits au cœur des réflexions, nous avons donc inclus les enfants avec et sans diagnostic dans la définition utilisée dans ce rapport.



Dans les pages suivantes, les enfants ayant besoin de soutien particulier sont des enfants âgés de 0 à 5 ans :

- > pour lesquels un **soutien ou des interventions supplémentaires** sont requis afin de s'assurer qu'ils atteignent leur plein potentiel

ET

- > qui présentent une **difficulté dans leur développement**, diagnostiquée ou non, ou une incapacité pouvant entraîner une **situation de handicap**

Exemples de conditions qui peuvent faire en sorte qu'un enfant peut avoir besoin de soutien particulier :

- > Difficultés plus ou moins sévères de développement sur le plan intellectuel ou cognitif, de la motricité, du langage, de la socialisation, de la régulation des émotions, du comportement, etc.
- > Déficiences auditives ou visuelles, paralysie cérébrale, trouble du spectre de l'autisme
- > Problèmes de santé chroniques : fibrose kystique, problème cardiaque, etc.



## SECTION 2

# Quels sont les enjeux auxquels font face les tout-petits ayant besoin de soutien particulier dans leur parcours ?

- > L'APPROCHE CENTRÉE SUR LE DIAGNOSTIC
- > L'ACCÈS AUX SERVICES
- > LE FINANCEMENT
- > LE SOUTIEN AUX SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS À L'ENFANCE
- > LA COLLABORATION ENTRE LES ACTEURS ET LA CONTINUITÉ ENTRE LES MILIEUX

La période de 0 à 5 ans est un moment déterminant pour le développement des enfants. Malheureusement, de nombreux obstacles font en sorte que les tout-petits ayant besoin de soutien particulier ne bénéficient pas des conditions qui favorisent leur développement global.

# L'approche centrée sur le diagnostic

Actuellement, le diagnostic ou l'évaluation des difficultés de l'enfant est central pour l'obtention d'une aide financière gouvernementale. C'est aussi la base à partir de laquelle les services auxquels aura droit le tout-petit sont déterminés. Pourtant, **ces services devraient dépendre des besoins de l'enfant plutôt que de son diagnostic**<sup>25</sup>.

« Des fois, on va poser le diagnostic à un enfant avec un trouble du spectre de l'autisme qui est capable de fonctionner, puis il va y avoir une batterie de services pour lui. Mais de l'autre côté, il y a un enfant qui est bien plus dysfonctionnel, mais celui-là, parce qu'on ne pose pas de diagnostic, il n'aura rien [...]. C'est triste [...] que la pierre angulaire soit toujours le diagnostic. »

— Témoignage d'un clinicien<sup>26</sup>

Établir un diagnostic pour un enfant n'est pas une mauvaise chose en soi. Cela permet souvent de mieux comprendre la situation, d'avoir des repères et d'apporter un éclairage nouveau. Cependant, **l'approche centrée sur le diagnostic réduit souvent l'enfant à ses manques ou à ses difficultés**, ce qui risque de biaiser le regard que l'on porte sur le tout-petit, que ce soit par les parents ou le personnel éducateur ou enseignant<sup>27</sup>. Comme si le diagnostic masquait sa personnalité et son potentiel et faisait en sorte que ses capacités soient moins prises en considération. Ce type d'approche oriente l'intervention sur « ce qui ne va pas avec l'enfant » compte tenu de son diagnostic en négligeant les besoins variés qu'il peut présenter<sup>28</sup>. Cette façon de voir l'enfant peut également moduler son comportement car, inconsciemment, il veut correspondre à l'idée qu'on se fait de lui<sup>29</sup>.

## **L'enfant peut aussi être stigmatisé, faire face à des préjugés et à de la discrimination.**

De plus, bien qu'un diagnostic permette de circonscrire les causes des difficultés vécues par un enfant, cela peut aussi créer la fausse impression que l'on comprend bien la situation. On néglige alors les autres éléments qui pourraient aussi influencer le développement ou les apprentissages du tout-petit, comme ses relations avec les autres, le contexte physique, économique et culturel dans lequel il vit<sup>30</sup>.

Pourtant, de plus en plus de données soutiennent le fait que les soins de santé et les services sociaux en petite enfance devraient être offerts selon les besoins des tout-petits et de leur famille, et non en fonction d'un diagnostic ou de difficultés documentées par une évaluation formelle. Ainsi, un large éventail de la littérature a notamment documenté les effets positifs d'offrir des interventions précoces pour les jeunes enfants ayant une suspicion de trouble du spectre de l'autisme, sans attendre l'identification précise du diagnostic<sup>31</sup>.

Le mode de financement actuel ainsi que le processus d'accès au soutien et aux services du réseau de la santé et des services sociaux favorisent une **approche d'intervention axée sur le diagnostic qui ne répond pas nécessairement aux besoins réels des enfants et de leurs familles**. En effet, même si deux enfants ont le même diagnostic, leurs besoins peuvent varier, tout comme les mesures à mettre en place pour les soutenir dans leur développement.

**Une approche globale fondée sur une évaluation des besoins de l'enfant et de ses habiletés ainsi que sur la capacité du milieu à répondre aux besoins** permettrait de maximiser la participation et le développement global du tout-petit durant les premières années de sa vie<sup>32</sup>.



En plus des enjeux nommés concernant l'approche centrée sur le diagnostic, il faut savoir qu'obtenir un diagnostic ou faire documenter les difficultés de l'enfant par un professionnel de la santé n'est pas toujours possible, et ce, pour diverses raisons :

- > Le diagnostic ou la documentation des difficultés peut être **long à obtenir** à cause des délais et des listes d'attente ou de la nécessité d'avoir plusieurs rencontres pour déterminer le diagnostic, par exemple.
- > Pour l'Allocation pour l'intégration en service de garde (AISG), la **persistance des difficultés** doit être confirmée, mais leur évolution est parfois difficile à prévoir, comme dans le cas des difficultés de langage.
- > Certains troubles exigent plus de prudence dans l'établissement du diagnostic en raison du **jeune âge des enfants**, comme dans le cas du trouble développemental du langage, du trouble du spectre de l'autisme ou du déficit de l'attention, etc.<sup>33</sup>.
- > Les enfants sans médecin de famille ou pédiatre n'arrivent pas à obtenir la **référence médicale** exigée pour accéder au professionnel de la santé qui serait en mesure de poser le diagnostic ou de fournir l'attestation<sup>34</sup>.

Dans ces situations :

- > **Les enfants n'obtiennent pas le soutien adapté auxquels ils auraient droit** et qui est essentiel pour leur développement dans la petite enfance<sup>35</sup>. Des milieux de garde éducatifs, soucieux de l'inclusion de ces tout-petits, utilisent alors diverses stratégies pour pallier la situation et offrir, malgré tout, du soutien à ces tout-petits<sup>36</sup>.
- > Les parents peuvent ressentir de la pression et se sentir obligés, pour le bien de leur tout-petit, de **payer des centaines de dollars pour consulter en services privés** afin d'obtenir les documents requis.

# L'accès aux services



## Accès aux services de garde éducatifs à l'enfance

### Manque de places et accès plus difficile aux services de garde éducatifs

Fréquenter un service de garde éducatif à l'enfance favorise le développement cognitif, langagier, moteur, social et affectif chez les enfants, y compris pour les tout-petits ayant besoin de soutien particulier<sup>37</sup>. Ces derniers y feraient davantage d'apprentissages que s'ils restent dans leur famille ou en contact exclusif avec des pairs qui présentent également des incapacités<sup>38</sup>. **Les tout-petits ayant besoin de soutien particulier qui n'ont pas accès aux services de garde éducatifs sont privés d'occasions de socialiser avec des pairs, d'avoir accès aux autres enfants comme modèles et d'augmenter leur motivation face aux apprentissages<sup>39</sup>.**

**33 356** enfants, y compris des enfants ayant besoin de soutien particulier, étaient en attente pour une place en service de garde éducatif en date du 31 août 2022<sup>40</sup>. À ceux-ci s'ajoutent les enfants qui fréquentent un service de garde non subventionné et qui attendent une place en milieu subventionné<sup>41</sup>.

Il n'y a pas de données spécifiant le nombre d'enfants ayant besoin de soutien particulier en attente d'une place. Toutefois, le Vérificateur général du Québec mentionnait que certains facteurs rendent l'accès aux services de garde éducatifs plus difficile, comme le fait qu'un enfant a besoin de soutien particulier.

Le taux de placement en services de garde éducatifs à l'enfance était de :

**73 %** si les parents avaient indiqué que leur enfant avait besoin de soutien particulier dans leur dossier sur La Place 0-5\*, en 2019.

**83 %** chez les enfants sans besoin de soutien particulier<sup>42</sup>.

\* Guichet unique d'accès aux places en service de garde au Québec.

Taux de placement selon l'indication d'un diagnostic ou non dans le dossier de la Place 0-5 en 2019



Source : Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2020-2021. Gouvernement du Québec, 2020.

La proportion de services de garde éducatifs à l'enfance qui bénéficient de l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde éducatif (AIEH)\* varie selon le type.

Selon une compilation de l'Office des personnes handicapées du Québec, effectuée à partir des données du ministère de la Famille, en 2019-2020 :

**94 %**

**des CPE ont accueilli au moins un enfant bénéficiant de l'AIEH.**

**83 %**

**des garderies subventionnées en ont accueilli.**

**15 %**

**des services de garde en milieu familial en ont accueilli<sup>43</sup>.**

**Ces proportions ont plus que doublé depuis 2008<sup>44</sup>.** Les milieux familiaux étant de petite taille, il est possible que ce soit plus difficile pour eux d'accueillir des enfants ayant besoin de soutien particulier. Cela pourrait expliquer la proportion plus faible d'enfants bénéficiaires de l'Allocation dans ce type de service de garde éducatif.

Bien qu'il existe une politique du ministère de la Famille en faveur de l'inclusion, **les services de garde éducatifs à l'enfance n'ont pas l'obligation légale d'accueillir les enfants ayant besoin de soutien particulier.** La décision revient aux gestionnaires et au conseil d'administration de l'établissement<sup>45</sup>.

**Un service de garde éducatif doit avoir les ressources nécessaires pour accueillir un enfant et assurer sa santé, sa sécurité et son bien-être.** Si cela est compromis, il se pourrait que le service de garde ne soit pas en mesure d'accueillir l'enfant. Les raisons précises qui justifient les refus ne sont toutefois pas disponibles, mais il semble que le type et l'intensité des besoins de soutien d'un tout-petit peuvent influencer la probabilité qu'un enfant fréquente ou non un service de garde éducatif<sup>46</sup>.

La Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance vise à « promouvoir la **qualité** des services de garde éducatifs destinés aux enfants avant leur admission à l'école en vue d'assurer la santé, la sécurité, le développement, la réussite éducative, le bien-être et l'**égalité des chances** des enfants qui reçoivent ces services, notamment **ceux qui présentent des besoins particuliers** ou qui vivent dans des contextes de précarité socio-économique<sup>47</sup>».



\* Le nom de cette mesure a été modifié en 2023. Toutefois, par souci de cohérence, nous utilisons le vocabulaire employé dans la référence consultée.

## L'importance de la qualité dans les services de garde éducatifs à l'enfance



Le plan d'action gouvernemental du Grand chantier pour les familles vise notamment la création de places en services de garde éducatifs à l'enfance. À cet égard, le Vérificateur général rappelle que la **qualité des services de garde éducatifs** est essentielle puisqu'elle « peut permettre d'éviter des dépenses en aval, dans le système d'éducation, pour faire face aux problématiques associées aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage<sup>48</sup> ». La qualité renvoie à la formation du personnel, aux conditions de travail du personnel éducatif, à la structure du service éducatif (taille des groupes, aménagement de l'espace, etc.), aux conditions d'implantation des services éducatifs (financement gouvernemental ou fonctionnement à but non lucratif, lien avec la communauté, etc.).



Pour en savoir plus sur l'importance de la qualité dans les milieux de vie dans lesquels grandissent les tout-petits, consultez notre rapport : *La qualité des services éducatifs au Québec*.

## Impact de la non-admissibilité au financement de certains types de services de garde à l'enfance

### Les services de garde non subventionnés ne sont pas admissibles à l'Allocation pour l'intégration en service de garde (AISG).

Le nombre de places disponibles pour les enfants ayant besoin de soutien particulier s'en trouve réduit. Cette absence d'aide financière oblige certains parents dont les enfants fréquentent ces milieux à fournir eux-mêmes le matériel pour aider à la stimulation de leur tout-petit ou pour assurer leur sécurité<sup>49</sup>. Parfois, des parents doivent être présents régulièrement pour soutenir le personnel éducatif, ce qui peut compliquer la conciliation travail-service de garde, et même réduire le revenu familial si le parent doit prendre congé ou travailler à temps partiel.



**Lorsque mon fils a commencé la garderie, je venais presque à tous les dîners pour aider les éducatrices à nourrir mon enfant. Puisqu'il n'y avait pas de chaise adaptée pour lui, je devais le nourrir dans mes bras. Mon fils a pris tellement l'habitude qu'il me demandait de manger sur mes genoux à la maison également.**



— Témoignage d'un parent<sup>50</sup>

Le nombre limité de places disponibles en service de garde éducatif subventionné fait en sorte que plusieurs enfants passent d'abord par une garderie non subventionnée en attendant de trouver une place dans le réseau subventionné. Le tout-petit doit donc changer de milieu, ce que plusieurs parents d'enfants ayant besoin de soutien particulier déplorent<sup>51</sup>. Ces changements peuvent être exigeants pour les tout-petits et les obliger à s'adapter rapidement, ce qui peut générer du stress et une période d'instabilité. Les parents doivent également bâtir de nouvelles relations avec le service de garde éducatif, mais aussi créer de nouveaux ponts entre les professionnels du réseau de la santé et des services sociaux qui suivent le tout-petit et le personnel du service de garde éducatif.



Pour en savoir plus sur l'importance de la stabilité des milieux de vie dans lesquels grandissent les tout-petits, consultez notre rapport : [\*Comment favoriser le développement des tout-petits avant leur entrée à l'école?\*](#)

**Les services de garde non subventionnés accueillent 22,6 % des enfants qui fréquentaient un milieu de garde, au 31 décembre 2022<sup>52</sup>.**



La conversion de places non subventionnées en places subventionnées fait partie du Grand chantier pour les familles du ministère de la Famille<sup>53</sup>. En date du 31 décembre 2022, 3 549 places avaient été converties<sup>54</sup>.

**Les haltes-garderies communautaires sont complémentaires aux services de garde éducatifs** et répondent aux besoins diversifiés des parents, dont ceux avec un enfant ayant besoin de soutien particulier. Or, elles ne **sont pas admissibles pour recevoir l'Allocation pour l'intégration en service de garde (AISG) pour accompagner les enfants ayant besoin de soutien particulier<sup>55</sup>.**

**86 % des haltes-garderies communautaires ont accueilli des enfants ayant besoin de soutien particulier, en 2017-2018, au Québec<sup>56</sup>.**

Une autre enquête, réalisée en 2015, précise que la proportion de familles qui utilisent les haltes-garderies communautaires est similaire entre les familles ayant un tout-petit avec un problème de santé ou de développement identifié (17,2 %) et celles avec des enfants sans problématique identifiée (16,2 %)<sup>57</sup>.

# NOAH

Noah a une paralysie qui touche son côté gauche. Il se déplace avec difficulté.



Ses parents sont inscrits à la Place 0-5 pour trouver un service de garde. Ils ont précisé que Noah était un « enfant à besoins particuliers ».



Ils ont essayé plusieurs refus. Les services de garde mentionnaient qu'ils n'étaient pas en mesure de répondre adéquatement aux besoins de Noah.



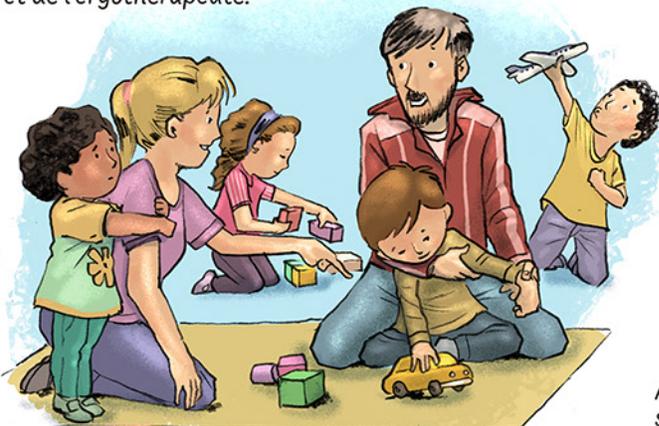
La mère de Noah n'a donc pu retourner au travail à la suite du congé parental. Après un an, c'est le père de Noah qui a pris congé et sa mère a recommencé à travailler. Leurs revenus ont beaucoup baissé.



Noah avait plus de 3 ans quand il a eu une place dans un service de garde non subventionné.



Son père s'est rendu souvent sur place pour montrer comment appliquer les conseils de l'orthophoniste et de l'ergothérapeute.



À cause des nombreux suivis pour Noah, son père est retourné travailler à temps partiel.



## Accès aux services du réseau de la santé et des services sociaux

### Complexité du réseau

Les parents décrivent leur expérience pour obtenir des services du réseau de la santé et des services sociaux comme un « parcours du combattant<sup>58</sup> ». Ils se sentent démunis et laissés à eux-mêmes. Ils déplorent notamment le manque d'informations en ce qui concerne :

- > les étapes à venir
- > les lieux où seront dispensés les services
- > les intervenants qui devront être rencontrés
- > les procédures à suivre pour accéder aux services<sup>59</sup>

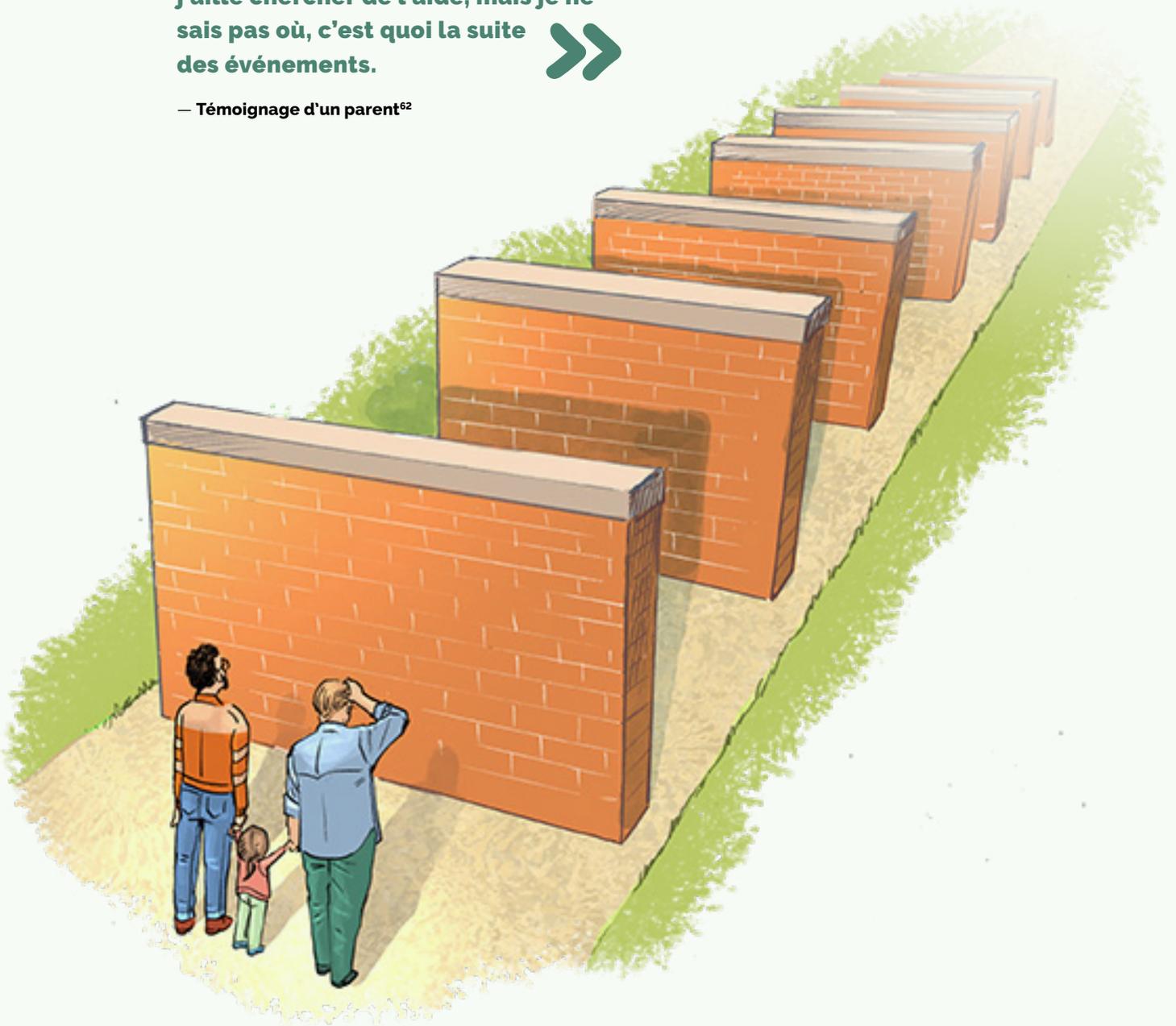
On observe une grande variabilité dans l'organisation des services au Québec, mais il n'en demeure pas moins que **le réseau de la santé et des services sociaux est complexe**. Les services sont dispensés à l'échelle locale, régionale ou suprarégionale, ce qui peut compliquer la coordination. De plus, les trajectoires de services, parfois mal définies, peuvent créer un effet « ping pong » pour les parents qui sont transférés d'un endroit à l'autre<sup>60</sup>.

De plus, certains parents éprouvent encore plus de difficulté à naviguer dans les dédales administratifs du réseau :

- > les parents vivant dans un contexte socioéconomique et professionnel plus difficile
- > les familles immigrantes
- > les familles ayant un plus faible niveau de scolarité<sup>61</sup>

« Tu as eu un suivi avec un spécialiste. Lui, il s'arrête là. Ça se termine. Mais toi, tu ne sais pas après, c'est quoi la suite. Donc, il faut que toi-même tu déclenches la suite : Ok, maintenant, j'ai vu l'ergo, c'est quoi la suite des choses? Qu'est-ce qu'on fait? C'est comme une bataille constante de se dire : [...] il faut que j'aille chercher de l'aide, mais je ne sais pas où, c'est quoi la suite des événements. » »

— Témoignage d'un parent<sup>62</sup>



© Jean-Paul Eid 2023

## Délais d'attente

Le cheminement d'un tout-petit dans le réseau de la santé et des services sociaux comporte plusieurs étapes. Les délais d'attente varient selon plusieurs facteurs, comme le domaine de développement touché et le CISSS ou CIUSSS d'appartenance de l'enfant. Dans certains cas, les enfants doivent être inscrits sur une nouvelle liste d'attente chaque fois qu'ils passent à une nouvelle étape. Ainsi, l'enfant peut être sur une liste d'attente pour un dépistage puis être ensuite dirigé vers une autre liste afin de recevoir le diagnostic et se retrouver de nouveau sur une liste pour recevoir des services spécialisés, multipliant les délais chaque fois.

En 2020-2021, **les plus longs délais d'attente pour un premier service spécialisé concernaient la déficience intellectuelle, le trouble du spectre de l'autisme et les troubles du langage**<sup>63</sup>. Par ailleurs, plus la situation du tout-petit est complexe, plus les délais s'allongent. C'est le cas, par exemple, des enfants qui ont plus d'un diagnostic, ceux dont le profil ne correspond pas tout à fait aux critères diagnostiques ou qui impliquent un plus grand nombre d'intervenants et/ou d'intervenants de différentes spécialités<sup>64</sup>.

**21,3 %** des jeunes enfants présentant un retard significatif de développement n'avaient pas bénéficié de services des programmes en déficience physique ou en déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme dans les délais prescrits, selon l'estimation du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), en 2020-2021. Le MSSS visait à réduire cette proportion à 14 % en 2020-2021<sup>65</sup>.

**Les raisons pour ces délais sont nombreuses et complexes.** Les enjeux de pénurie et de roulement de personnel en font partie, tout comme les répercussions de la pandémie, qui ont ralenti la dispensation des services en raison de la mise en place des mesures de prévention des infections et du délestage des professionnels de ces programmes vers des secteurs très touchés par la pandémie<sup>66</sup>.

L'Institut national d'excellence en santé et en services sociaux rapporte qu'**il peut s'écouler plusieurs mois, voire des années, avant que l'enfant reçoive l'ensemble des services requis**<sup>67</sup>. Sachant qu'intervenir tôt est primordial pour le développement de l'enfant, la situation est préoccupante.



## Pénurie de main-d'œuvre

Le Québec vit actuellement des défis liés à la pénurie de personnel. Les milieux que fréquentent les tout-petits ayant besoin de soutien particulier ne sont pas épargnés. Leur capacité à rendre des services accessibles en temps opportun est compromise<sup>68</sup>. Ainsi, le Protecteur du citoyen constate que « pour les organismes scolaires, offrir des services répondant aux besoins de tous les élèves s'avère irréconciliable avec la situation actuelle au regard du personnel disponible. Autrement dit, ils doivent faire des choix et agir avec les moyens limités dont ils disposent<sup>69</sup>».

De nombreuses initiatives sont en cours afin de faire face à cette situation. Par exemple, l'Opération main-d'œuvre du gouvernement du Québec veut combler les besoins actuels et futurs dans plusieurs professions des secteurs de la santé et des services sociaux, de l'éducation et des services de garde éducatifs à l'enfance<sup>70</sup>.

## Recours au privé

Des parents, inquiets des délais d'attente et des difficultés d'accès dans le réseau public, se tournent vers le privé pour obtenir des services professionnels.

**40 %** des parents participant à l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde ont eu recours au réseau privé pour obtenir le rapport requis dans le cadre de leur demande pour l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde\* (AIEH)<sup>71</sup>.

**42 %** des parents d'enfants en milieu scolaire, qui ont répondu à l'appel à témoignage du Protecteur du citoyen, ont eu recours au privé pour avoir des services professionnels pour leur enfant présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage<sup>72</sup>.

À titre indicatif, voici quelques exemples des coûts approximatifs de certains services en consultation privée en 2023

Service	Coût approximatif*
Évaluation en orthophonie	500 \$ à 1 100 \$
Évaluation en ergothérapie/physiothérapie	700 \$ à 900 \$
Évaluation en psychologie/neuropsychologie	1 800 \$ à 3 100 \$
Séance de thérapie/réadaptation par un professionnel** (ergothérapie, orthopédagogie, orthophonie, psychoéducation, psychologie, etc.)	120 \$ à 140 \$/heure***

Le recours aux services privés a des répercussions sur la situation financière des familles<sup>73</sup>. La coordination entre les professionnels en pratique privée et les partenaires du réseau de la santé et des services sociaux, des milieux de garde éducatifs et scolaires s'avère également complexe<sup>74</sup>.

**Les familles qui n'ont pas les ressources financières pour recourir aux services privés font face à une double iniquité : non seulement elles n'ont pas accès à des services publics en temps opportun, mais elles n'ont pas les moyens de recourir aux services privés, qui sont la seule solution de rechange.**

\* Le nom de cette mesure a été modifié en 2023. Toutefois, par souci de cohérence, nous utilisons le vocabulaire employé dans la référence consultée.

\*\* Ces coûts ont été déterminés en consultant les sites Web de cliniques spécialisées, de professionnelles de la santé, d'associations, d'ordres professionnels et de parents, en date du 12 avril 2023.

\*\*\* Il s'agit généralement d'un suivi à plus ou moins long terme. Le coût par séance doit être multiplié. Dans certains cas, la fréquence des rendez-vous peut aller jusqu'à deux fois par semaine.

# ROSA

Rosa a 3 ans. Ses parents se questionnent, car elle dit peu de mots et ne fait pas de phrases.



Ils inscrivent Rosa au programme Agir tôt.



4 mois plus tard, les évaluations confirment que Rosa a un trouble du langage.

L'attente pour des services spécialisés en réadaptation est de plusieurs mois. Rosa a presque 4 ans maintenant.



Ce serait plus rapide au privé, mais ils n'en n'ont pas les moyens.

Les services sont disponibles pour les enfants de 0 à 5 ans. Rosa ne pourra être vue que 3 fois au centre de réadaptation.



On dit aux parents qu'elle pourra recevoir des services de l'école où elle ira à la maternelle.



L'intervenant scolaire travaille dans plusieurs écoles. Le temps qu'il en fasse la tournée, les interventions auprès de Rosa commenceront après Noël.

Ses parents s'inquiètent.



Rosa socialise peu en raison de ses difficultés. Ils craignent aussi qu'elle accumule du retard dans son parcours scolaire.

## Iniquités territoriales et culturelles

**L'offre de services varie selon les régions et les CISSS ou CIUSSS.** Ainsi, dans certaines régions ou certains CISSS ou CIUSSS, les tout-petits et leurs parents auront accès à un bloc de services d'intervention précoce de 6 à 10 rencontres pour des difficultés de langage. Ailleurs, ces services seront limités à une seule séance d'information. Selon la problématique soupçonnée et les ressources disponibles, **certains enfants peuvent également se retrouver sans services pendant plusieurs mois ou années** en attendant leur évaluation diagnostique<sup>75</sup>.

Certaines régions ont moins de médecins de famille, de pédiatres et de spécialistes. En outre, certains services sont concentrés dans les zones urbaines. Une famille vivant dans une région éloignée pourrait ainsi avoir à se déplacer plusieurs heures pour rencontrer des spécialistes<sup>76</sup>.

Des **barrières linguistiques et culturelles s'ajoutent parfois**<sup>77</sup>. Les services d'interprète ne sont pas toujours disponibles pour des clientèles allophones, et même pour des clientèles d'expression anglaise.

### Accès aux activités communautaires



Les familles fréquentent divers lieux qui, eux aussi, gagneraient à être accessibles à tous. De plus en plus d'organisations tentent de rendre leur milieu inclusif. Par exemple, des villes misent sur l'accessibilité universelle pour que les services municipaux soient offerts à tous, que ce soit dans les bibliothèques, les parcs ou les piscines publiques.



© Jean-Marc Abela 2023

# Le programme Agir tôt

Le programme Agir tôt s'adresse aux enfants de 0 à 5 ans et à leur famille. Il s'est implanté de façon graduelle dans les CISSS et les CIUSSS à partir de 2019. Le programme vise à :

- > **détecter le plus tôt possible** les écarts potentiels de développement de l'enfant par rapport au développement d'enfants du même groupe d'âge. La détection peut être faite par les parents, le personnel éducateur en service de garde éducatif, des intervenants communautaires ou des professionnels de la santé
- > **établir un portrait** global du développement de l'enfant, préciser les indices de difficultés et l'orienter rapidement vers les bons services
- > **offrir des services** qui répondent aux besoins de l'enfant et de sa famille<sup>78</sup>

## Déroulement

À la suite de l'établissement du profil de développement de l'enfant, **différentes trajectoires de services sont mises en place pour faciliter l'accès à des interventions précoces**<sup>79</sup>. Actuellement, l'accessibilité à ce type d'intervention est variable selon les régions. Il pourrait s'agir de groupes de stimulation du développement global, d'accompagnement aux parents et au personnel éducateur, d'interventions individuelles et de groupe en orthophonie, en ergothérapie, en psychoéducation ou en éducation spécialisée.

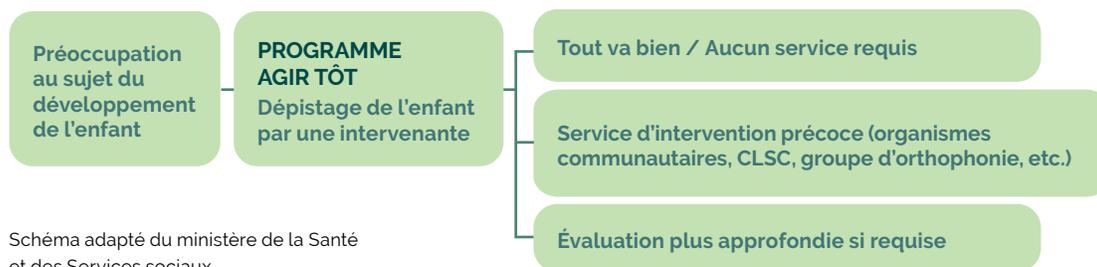


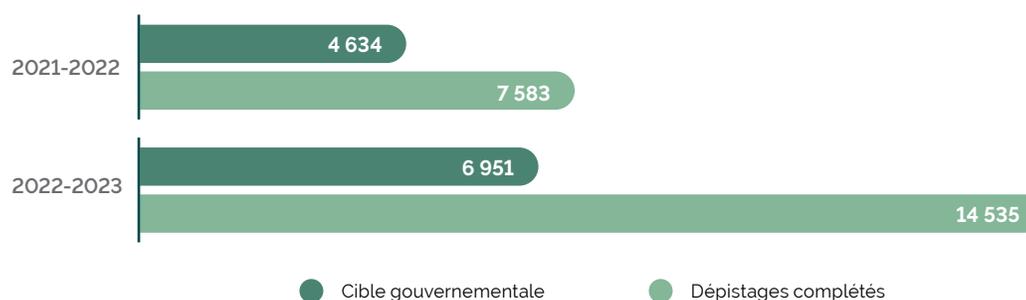
Schéma adapté du ministère de la Santé et des Services sociaux.

Une des stratégies employées par le **programme Agir tôt** est de profiter du rendez-vous de vaccination de 18 mois pour procéder à une surveillance de la santé physique et du développement des enfants. Si une préoccupation est soulevée, l'infirmière pourra diriger les parents vers un dépistage, s'ils le souhaitent, ou vers un autre service qui répondra à leurs besoins.

**14 535** enfants ont complété leur dépistage sur la plateforme Agir tôt entre le 1<sup>er</sup> avril 2022 et le 31 mars 2023. La cible fixée par le gouvernement était de 6 951 enfants<sup>80</sup>.

L'année précédente, en 2021-2022, 7 583 enfants avaient complété leur dépistage sur la plateforme Agir tôt<sup>81</sup>.

Dépistages complétés sur la plate-forme Agir tôt



Source : MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Rapport annuel de gestion 2021-2022*, 2022; MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Programme Agir tôt*, données non publiées, 2023.

Le programme est accueilli de façon positive et renforce l'importance d'intervenir précocement dans la vie des enfants qui présentent des difficultés ou des retards de développement<sup>82</sup>. **Le programme est prometteur, mais les conditions pour son déploiement optimal ne sont pas en place partout au Québec.** Selon les témoignages de gestionnaires du réseau de la santé, l'augmentation des dépistages pourrait créer un goulot d'étranglement pour accéder aux services spécialisés. Ils croient que, sans un ajout considérable de ressources allouées à ce programme, il sera difficile de traiter l'ensemble des demandes dans un délai raisonnable<sup>83</sup>. C'est le cas dans certaines régions. Par exemple, l'étude régionale PASSAGE démontre que le temps d'attente pour le dépistage augmente constamment depuis l'implantation du programme Agir tôt. De plus, 6 mois et 12 mois après le dépistage, une grande part des familles n'avaient toujours pas reçu les services vers lesquels elles avaient été orientées<sup>84</sup>.

Dans cette perspective, et **selon les régions, les enjeux concernant l'accès au réseau de la santé et des services sociaux mentionnés précédemment peuvent donc aussi s'appliquer au programme Agir tôt.** Une évaluation complète du programme permettra de constater ce qu'il en est.

# Le financement



## Insuffisance du financement pour les services de garde éducatifs à l'enfance

Selon les gestionnaires interrogés lors de l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives en milieu de garde, l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (AIEH)\* ne permet pas de couvrir l'ensemble des besoins pour l'inclusion des tout-petits.

**43 %** des gestionnaires considèrent que les montants reçus sont insuffisants pour soutenir les besoins des tout-petits<sup>85</sup>.

**20 %** des gestionnaires ont réduit le temps de fréquentation des enfants concernés par manque de ressources humaines<sup>86</sup>. Cela signifie que certains parents doivent aider le personnel éducateur au moment du dîner ou récupérer leur enfant plus tôt<sup>87</sup>.

De plus, le montant accordé pour la gestion du dossier, l'achat de matériel et l'aménagement des locaux est **le même depuis plus de 20 ans**<sup>88</sup>, soit 2 200\$. Pourtant, les coûts ont augmenté durant cette période.

Dans le cadre du Grand chantier pour les familles du ministère de la Famille, la révision de l'Allocation pour l'intégration en service de garde et de la MES est prévue. Aucune somme additionnelle n'est accordée dans le budget 2023-2024<sup>89</sup>.

\* Le nom de cette mesure a été modifié en 2023. Toutefois, par souci de cohérence, nous utilisons le vocabulaire employé dans la référence consultée.



## Insuffisance du financement pour le milieu scolaire



La *Loi sur l'instruction publique* garantit l'accès aux services éducatifs complémentaires que requiert la situation de l'élève. Il peut s'agir, par exemple, de services d'orthopédagogie, d'éducation spécialisée, de psychoéducation, d'orthophonie ou de psychologie<sup>90</sup>.

Les services complémentaires sont destinés aux élèves qui ne peuvent progresser avec uniquement l'enseignement universel prodigué à l'école. Le succès de ces services repose pour une large part sur la capacité du réseau scolaire à les offrir en fonction des besoins de chaque élève et à les rendre accessibles en temps opportun. Actuellement, ces services sont limités par le financement du ministère de l'Éducation. En effet, le budget global n'est pas arrimé avec les besoins réels et les ressources nécessaires pour y répondre<sup>91</sup>. **Des enfants ayant des difficultés reconnues se retrouvent ainsi sans services**, forçant même le recours à des professionnels en services privés, pour ceux qui en ont les moyens<sup>92</sup>.

**16,6 %** des élèves handicapés ou ayant des difficultés (EHDA) ne recevaient aucun service de professionnels à la maternelle 5 ans, en 2017<sup>93</sup>.

Dans son rapport spécial<sup>94</sup>, le Protecteur du citoyen porte un regard sans équivoque sur le manque de financement des services éducatifs complémentaires. On peut y lire :

- > « [Il y a] un risque important de **non-respect des droits des élèves** aux services éducatifs qui leur sont nécessaires. »
- > « Si les services sont offerts "selon ce qui est possible" plutôt que "selon ce qui est nécessaire", [...] **certains élèves ne font pas les progrès qu'ils pourraient faire** alors qu'ils attendent leur tour. »
- > « Par conséquent, [...] le **mode de financement de ces services doit être revu**, recentré sur les besoins des élèves, et débarrassé des disparités de services qu'il entretient. »



© Jean-Marc Abela 2023



## La situation des organismes communautaires

De nombreux organismes communautaires jouent un rôle important dans la vie des parents avec des enfants ayant besoin de soutien particulier. Leur contribution est de plusieurs ordres : information, répit, activités, accompagnement, etc. Selon un rapport de recherche datant de 2020 et portant sur les organismes communautaires qui soutiennent le bien-être des tout-petits, **le financement de ces organismes ne leur permet pas de jouer pleinement leur rôle de promotion du bien-être des enfants, de soutien à leurs parents et de prévention des difficultés dans l'exercice de la parentalité**<sup>95</sup>. Le sous-financement crée des problèmes concrets pour ces organismes, tels qu'une diminution des activités, de mauvaises conditions de travail, une réduction des heures d'ouverture, des mises à pied temporaires ou permanentes, des fermetures temporaires ou définitives, etc.<sup>96</sup>.

Toutefois, le Plan d'action gouvernemental en action communautaire 2022-2027 prévoit l'augmentation du financement gouvernemental en appui à la mission globale des organismes communautaires, dont ceux qui soutiennent les familles avec un enfant ayant besoin de soutien particulier<sup>97</sup>. De plus, en avril 2022, le gouvernement a annoncé une bonification des services de répit pour les personnes vivant avec un handicap et leur famille. Ces apports sont bien accueillis, mais **les besoins de soutien des familles demeurent grands et les ressources communautaires insuffisantes**<sup>98</sup>.





## Lourdeur administrative

Le processus de demande d'aide financière est lourd pour les parents et les services de garde éducatifs et occasionne de nombreux délais pendant lesquels l'enfant ne reçoit pas tout le soutien nécessaire<sup>99</sup>. L'accès au financement exige des connaissances, de la volonté, des habiletés, du temps pour monter le dossier et la disponibilité des professionnels<sup>100</sup>.

### Éléments qui contribuent à la lourdeur administrative pour les parents et/ou les services de garde éducatifs à l'enfance :

- > Les **informations** sur les aides financières disponibles pour les familles ne sont pas centralisées et se trouvent sur les sites Web des divers ministères, ce qui complique la recherche des parents pour trouver l'aide à laquelle ils ont droit.
- > Il n'y a pas d'**arrimages** entre les programmes. Par exemple, au Québec, le parent doit remplir deux demandes distinctes pour recevoir la Subvention pour enfant handicapé et le Supplément pour enfant handicapé nécessitant des soins exceptionnels<sup>101</sup>. Il en va de même pour les subventions fédérales. Même si les critères d'admissibilité sont semblables, les parents doivent refaire l'ensemble des démarches aux deux ordres gouvernementaux.
- > La complétion des **formulaires** est fastidieuse et complexe. Certains comptent 17 pages, d'autres demandent aux parents de décrire et de documenter l'ensemble des limitations de leur enfant dans la vie quotidienne, et ce, à propos de sept habitudes de vie<sup>102</sup>.
- > De nombreux **documents complémentaires** sont exigés et impliquent la participation de professionnels de la santé qui sont difficiles d'accès et qui ont peu de temps pour ces tâches administratives<sup>103</sup>.
- > Certaines **demandes** doivent être faites annuellement, en fournissant de nouveau tous les documents, même si la situation de l'enfant demeure inchangée, comme ce pourrait être le cas pour un enfant avec une déficience intellectuelle, par exemple.

**La lourdeur administrative fait en sorte que des services de garde éducatifs renoncent à faire des demandes pour la Mesure exceptionnelle de soutien (MES)** destinée aux enfants avec de grands besoins. Parmi les raisons évoquées, on trouve :

- > le temps requis pour la préparation de la demande (21 %)
- > la difficulté d'accès aux professionnels de l'externe (17 %)
- > la complexité de la demande (17 %)<sup>104</sup>

De plus, pour présenter une demande pour la MES, l'enfant doit déjà fréquenter le service de garde éducatif à l'enfance. Dans certains cas, des gestionnaires doivent prendre des risques financiers afin d'offrir le service en attendant la réponse. Il peut alors arriver que les délais de traitement de la demande amènent la cessation de fréquentation du service de garde éducatif par l'enfant, alors qu'il aurait été admissible<sup>105</sup>. Dans d'autres cas, les services de garde éducatifs ne peuvent accepter le tout-petit sans avoir l'assurance qu'ils obtiendront la MES, car ils ne disposent pas des ressources nécessaires.



**[La directrice] avait vraiment besoin [...] d'obtenir la mesure exceptionnelle [...] parce que [mon enfant] a besoin d'accompagnement un à un. Le gros problème, c'est que dans les critères d'admission [...] du ministère de la Famille, il faut que l'enfant fréquente déjà le service de garde. Mais elle, elle avait besoin d'obtenir la mesure pour pouvoir l'accepter dans le service de garde.**



— Témoignage d'un parent<sup>106</sup>

# Le soutien aux services de garde éducatifs à l'enfance



## Soutien professionnel insuffisant

La majorité des bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial et des CPE offre du soutien pédagogique au personnel éducateur et aux responsables de services de garde en milieu familial pour l'identification des difficultés développementales et pour leur choix d'intervention auprès des enfants<sup>107</sup>.

Quand les besoins de soutien sont plus grands, d'autres professionnels de divers domaines peuvent être impliqués (éducation spécialisée, orthophonie, psychoéducation, etc.). Ces professionnels peuvent provenir des CISSS ou CIUSSS lorsque des services sont déjà offerts à un enfant et à sa famille ou lorsqu'il y a des ententes de collaboration formelles. Certains services de garde éducatifs qui ont accès à du financement peuvent également engager des professionnels, principalement des éducatrices spécialisées<sup>108</sup>. Toutefois, la responsabilité d'aller chercher du soutien incombe souvent aux parents<sup>109</sup>.

Le soutien disponible est variable selon les régions du Québec. Toutefois, les services de professionnels en place ne répondent pas à l'ensemble des besoins.

Selon le Portrait des services de soutien en services de garde éducatifs à l'enfance :

**91 %** des gestionnaires de services de garde éducatifs sondés disaient avoir des besoins de soutien par des professionnels non comblés dans leur milieu<sup>110</sup>.

**57 %** des professionnels sondés dont les services étaient répertoriés dans le *Portrait* donnaient moins d'une heure de service par semaine, par milieu<sup>111</sup>.

Selon l'Enquête sur l'expérience des éducatrices et des responsables en milieu familial sur l'accueil et l'accompagnement des enfants vulnérables en service de garde éducatif à l'enfance :

Parmi les participants, seulement **22 %** du personnel éducateur et **26 %** des responsables d'un service de garde éducatif en milieu familial disent pouvoir collaborer avec des professionnels externes lorsqu'ils ont besoin de soutien en lien avec le développement d'un enfant<sup>112</sup>.

Ce type de soutien en milieu de garde est généralement offert aux enfants ayant un diagnostic ou qui sont suivis dans le réseau de la santé et des services sociaux, ce qui ne veut pas dire que ces enfants sont nécessairement ceux pour lesquels le service de garde éducatif décèle le plus de besoins<sup>113</sup>.

Dans le Portrait des services de soutien en services de garde éducatifs à l'enfance, la plupart des gestionnaires de milieux de garde participants ont exprimé le souhait d'avoir accès à au moins une ressource stable pour les aider auprès des enfants ayant besoin de soutien particulier lorsqu'ils en ressentent le besoin<sup>114</sup>.

### Proportion de services de garde éducatifs qui accueillent des enfants ayant besoin de soutien particulier selon la sphère de développement touchée

En 2021, les gestionnaires interrogés dans le cadre du Portrait des services de soutien en services de garde éducatifs à l'enfance avaient, dans leur milieu, des enfants avec des difficultés de **langage** (93,9 %) ou **socioaffectives** (87,5 %). Moins de gestionnaires de services de garde éducatifs rapportaient avoir des enfants avec des difficultés **physiques et motrices** (66,6 %)<sup>115</sup>.

Proportion des services de garde éducatifs à l'enfance accueillant un ou plusieurs enfants ayant besoin de soutien particulier selon une sphère de développement



Source : PRATTE, G., et autres. Données non publiées du projet Soutien en milieu de garde. 2021.

Le personnel éducateur peut contribuer à la détection hâtive des difficultés développementales, étant donné sa proximité quotidienne avec les tout-petits. Malheureusement, il n'est pas toujours en mesure de jouer ce rôle important.

Selon l'Enquête sur l'expérience des éducatrices et des responsables en milieu familial sur l'accueil et l'accompagnement des enfants vulnérables en service de garde éducatif à l'enfance :

**70 %** du personnel éducateur en CPE considère que cette tâche exige du temps, de l'énergie et de la planification<sup>116</sup>. L'organisation du travail ne permet pas nécessairement de dégager du temps pour réaliser cette tâche.

Seulement **13 %** du personnel éducateur en CPE considère qu'il dispose des conditions nécessaires pour faire de la détection auprès des enfants qui les préoccupent. Les conditions nommées sont :

- > **Avoir du temps de qualité pour le faire.**
- > **Utiliser des outils connus et reconnus scientifiquement.**
- > **Avoir des connaissances à jour.**
- > **Obtenir un accompagnement**<sup>117</sup>.



## Formation qui donne peu de place à l'approche inclusive pour le personnel éducateur

La formation initiale et continue du personnel éducateur et des enseignants a été désignée comme un **élément clé pour favoriser l'adoption d'une approche inclusive en services de garde éducatifs à l'enfance et à la maternelle**<sup>118</sup>. C'est également une des pierres angulaires de la qualité d'un service de garde éducatif. Dans le cahier de consultation sur les services de garde, le ministère de la Famille indiquait, au printemps 2021, que « la compétence visant la création d'environnements inclusifs pour les enfants ayant des besoins particuliers ne figure pas dans la formation initiale du personnel éducateur. De surcroît, **en l'absence d'une obligation de formation continue, rien ne garantit que le personnel dispose des ressources nécessaires pour soutenir le développement global harmonieux et l'intégration des enfants présentant des besoins particuliers** »<sup>119</sup>.

La formation initiale et continue du personnel éducateur permet, notamment, de développer des compétences en soutien aux besoins, une attitude et des valeurs inclusives, ainsi que des aptitudes sur le plan des collaborations intersectorielles.

**52 %** du personnel éducateur sondé considère que sa formation ne l'a pas suffisamment préparé à intervenir auprès d'enfants ayant besoin de soutien particulier<sup>120</sup>.

Le programme de formation collégiale *Techniques d'éducation à l'enfance* a été révisé dernièrement et une nouvelle compétence propre aux enfants ayant besoin de soutien particulier a été ajoutée. Toutefois, l'effet concret ne se fera pas sentir immédiatement dans l'ensemble des services de garde éducatifs à l'enfance.



**Pour le personnel enseignant**, la formation initiale portant sur les enfants ayant besoin de soutien particulier varie selon son parcours universitaire. De façon générale, le cursus contient peu de cours sur l'inclusion des enfants ayant besoin de soutien particulier. Ce manque de formation initiale ferait en sorte que certains enseignants ne seraient pas suffisamment préparés pour soutenir les élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés<sup>121</sup>.

# La collaboration entre les acteurs et la continuité entre les milieux

## Le défi de la collaboration et de la continuité

Dans son parcours, un tout-petit ayant besoin de soutien particulier fréquentera divers milieux. Dans ce contexte, la collaboration et la continuité entre les milieux et avec les parents sont primordiales. Elles favorisent la cohérence des interventions au sein de la famille, du service de garde éducatif ou de l'école et avec les professionnels du réseau de la santé et des services sociaux. Cela permet notamment à chacun de mettre à profit l'expertise de l'autre et ainsi de mieux soutenir le tout-petit.

De nombreux défis de collaboration et de continuité entre les milieux sont soulevés dans le parcours d'un tout-petit ayant besoin de soutien particulier :

- > La **coordination** entre le milieu scolaire, les services de garde éducatifs et le réseau de la santé et des services sociaux, ainsi qu'avec le milieu communautaire et le secteur privé<sup>122</sup>
- > La **disponibilité des ressources et le temps** requis pour la collaboration avec les partenaires<sup>123</sup>
- > Les **modes de fonctionnement** des établissements du réseau de la santé et des services sociaux et les **mécanismes de collaboration** avec les partenaires intersectoriels peu définis à l'exception des places réservées (« places-protocoles ») dans les services de garde éducatifs<sup>124</sup>
- > La responsabilité de **faire le lien et de coordonner les services** repose trop souvent sur les parents<sup>125</sup>

Soulignons que la collaboration et la continuité à l'intérieur d'un même milieu peuvent aussi s'avérer compliquées. C'est le cas notamment pour le réseau de la santé et des services sociaux et le milieu scolaire<sup>126</sup>.



**Les conditions pour travailler en équipe et favoriser l'accompagnement ne sont pas toujours réunies, si bien qu'une réelle collaboration entre les membres de l'équipe-école relève plus souvent de l'idéal à atteindre que de la réalité.**



— **Protecteur du citoyen**<sup>127</sup>

L'inclusion des tout-petits ayant besoin de soutien particulier nécessite une **prise en charge collective**, un **partage des responsabilités** et une **réponse appropriée aux besoins** des enfants. Il est important que les rôles de chacun des partenaires concernés soient reconnus afin d'établir un cadre de collaboration (partage d'informations, de connaissances et d'outils, mécanismes de soutien intersectoriel)<sup>128</sup>.

### Une collaboration élargie



La collaboration avec les ressources à l'extérieur des réseaux habituels est aussi souhaitée. Des professionnels de la santé ont nommé la nécessité de bonifier et d'arrimer davantage l'offre de services des différentes organisations qui composent le réseau communautaire (p. ex., services de pédiatrie sociale, organismes pour les mères monoparentales et immigrantes, bibliothèques, camp d'orthophonie sociale, associations) avec celle des établissements du réseau de la santé et des services sociaux<sup>129</sup>.

## Transition scolaire

Le passage à l'école représente une étape déterminante dans la vie d'un enfant et de sa famille. Si elle est vécue de façon harmonieuse, elle servira d'assise pour les transitions futures<sup>130</sup>. Des résultats de recherches diverses démontrent en effet qu'une transition positive a des répercussions sur la motivation des enfants, leur engagement, leur persévérance et leur réussite future<sup>131</sup>. La planification de cette transition scolaire, bien qu'importante pour tous les enfants, revêt une **importance particulière pour les enfants ayant besoin de soutien particulier**, qui peuvent être plus vulnérables aux défis que pose cette transition<sup>132</sup>.

Dans cette perspective, la collaboration et la continuité entre les milieux fréquentés par le tout-petit ayant besoin de soutien particulier ont une importance significative lors de la transition scolaire. Toutefois, certains facteurs créent des bris de services lors de la transition. Parmi les défis identifiés dans la littérature ou dans les enquêtes, on note :

- > le peu de **coordination** pour la planification de la transition de chaque enfant<sup>133</sup>
- > le manque de **communication** entre le service de garde éducatif à l'enfance et le milieu scolaire<sup>134</sup>
- > le manque de **communication** entre le milieu scolaire et les parents<sup>135</sup>
- > l'absence de **financement** continu créant une coupure dans les services<sup>136</sup>
- > le manque d'**information** pour les parents au sujet de l'offre scolaire adaptée à la réalité de leur enfant<sup>137</sup>

Ainsi, malgré le désir de faciliter la transition scolaire, la planification de cette transition repose encore beaucoup sur la bonne volonté d'individus, ou même, dans plusieurs cas, sur les parents.

### La communication écrite



Les services de garde éducatifs à l'enfance ont l'obligation de tenir un dossier éducatif pour chaque enfant. Ce document présente, entre autres, une vue d'ensemble de l'état du développement physique, moteur, cognitif, langagier et socioaffectif de l'enfant. Les informations qui s'y trouvent sont issues des observations du personnel éducateur. Avec la permission des parents, les services de garde éducatifs peuvent l'utiliser lors du passage vers la maternelle<sup>138</sup> pour transférer de l'information au milieu scolaire. Cependant, il peut être difficile de dresser un portrait juste du tout-petit uniquement par des documents écrits. **Surtout, le transfert d'un dossier physique n'est pas suffisant pour assurer la continuité entre le service de garde et l'école<sup>139</sup>.**

Des chercheurs soulignent qu'au Québec, les pratiques de collaboration entre les milieux (services de garde éducatifs, services de santé, services sociaux, milieu scolaire, etc.) lors des transitions sont encore difficiles à établir et peu adaptées aux besoins complexes des enfants<sup>140</sup>.

# BORIS

Boris est autiste. Au CPE, il bénéficie de soutien spécialisé.



Il ira à la maternelle en classe ordinaire l'an prochain.



En janvier, ses parents appellent le centre de services scolaire pour s'informer.



On leur dit qu'il est trop tôt. On les dirige vers le site Web pour connaître les étapes-clés.

Ils ont voulu réunir les intervenants du CPE, de l'école et ceux qui suivent Boris en réadaptation pour qu'ils échangent et préparent l'arrivée de Boris à l'école.



Les intervenants n'ont pu se libérer, faute de temps pour ce type de rencontre.



Les parents de Boris se sentent impuissants. Les connaissances du CPE ne seront pas mises à profit pour son entrée à l'école.



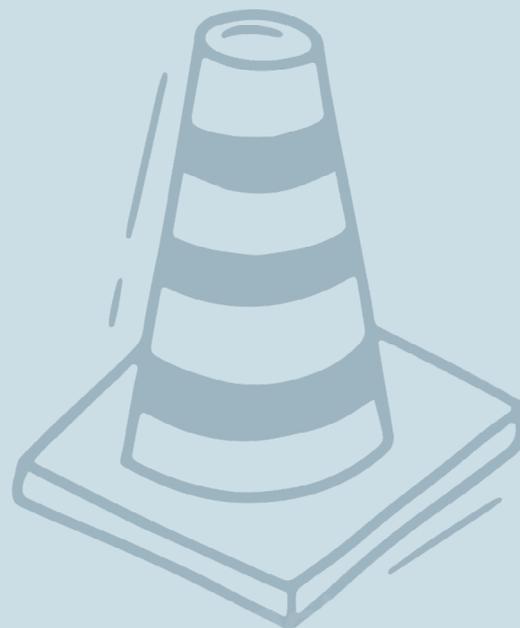
Ils ont l'impression de repartir à zéro.



Certaines offres de services du réseau de la santé et des services sociaux ont été développées pour les enfants âgés de 0 à 5 ans, ce qui entraîne un bris de services quand le tout-petit entre à l'école. Malheureusement, cette rupture arrive dans une période où la famille vit beaucoup de changements. Une offre de services en continu de 0 à 8 ans de la part du réseau de la santé et des services sociaux optimiserait le développement des enfants et faciliterait la continuité lors de la transition scolaire<sup>141</sup>.

### SECTION 3

# Pourquoi est-il urgent d'agir ?



- > LE DÉVELOPPEMENT DES TOUT-PETITS EST MIS À RISQUE
- > LA SANTÉ PHYSIQUE ET MENTALE DES PARENTS EST COMPROMISE
- > LA SITUATION FINANCIÈRE DES FAMILLES EST PRÉCARISÉE

Les obstacles rencontrés par les enfants ayant besoin de soutien particulier réduisent leur accès à des ressources qui maximiseraient leur potentiel et leur participation sociale. Au jour le jour, la lourdeur des démarches, la multiplication des délais et les nombreux rôles à endosser finissent par nuire aussi aux parents. De plus, ils doivent souvent assumer des dépenses supplémentaires, et leurs multiples obligations les contraignent parfois à travailler à temps partiel ou à quitter leur emploi.

# Le développement des tout-petits est mis à risque

Les premières années sont décisives pour le développement de **TOUS** les enfants. C'est à ce moment que se construisent les bases pour leurs apprentissages futurs<sup>142</sup>. Or, **les enfants ayant besoin de soutien particulier sont plus souvent privés de ces occasions de développement et d'apprentissage**. Cette injustice accentue les iniquités entre ces enfants et ceux ayant un développement dit typique.

La situation actuelle est d'autant plus préoccupante que des interventions précoces de qualité peuvent influencer de façon significative la vie des enfants avec des difficultés de développement<sup>143</sup>. Elles peuvent permettre de **prévenir l'apparition de difficultés plus importantes, ainsi que favoriser le développement et l'adaptation du tout-petit**.

Ajoutons que de **ne pas avoir accès aux services qui permettent d'agir tôt peut amplifier les difficultés** en entraînant des conséquences dans le développement social et scolaire. Par exemple, un enfant qui éprouve des difficultés de langage et qui ne peut pas consulter en orthophonie sera plus à risque de manifester des problèmes de comportement, de rendement scolaire et d'adaptation sociale, car le développement du langage est primordial pour acquérir des habiletés sociales et pour l'apprentissage scolaire<sup>144</sup>.

Le fait de ne pas pouvoir bénéficier des services de garde éducatifs à l'enfance de qualité<sup>145</sup>, de services de santé adaptés à ses besoins, d'une coordination optimale entre les milieux<sup>146</sup> ou de soutien en temps opportun peut avoir des répercussions sur le développement du tout-petit et influencer négativement son parcours de vie.



**[L'enfant] va rentrer dans la liste d'attente, ça peut prendre deux ans avant qu'il ait des services en déficience du langage, en déficience motrice ou en trouble du spectre de l'autisme [...]. Alors il rentre à l'école et il n'est malheureusement pas prêt [...]. C'est vraiment d'une tristesse... ça vient me chercher.**



— Témoignage d'un clinicien<sup>147</sup>



**Pour un élève éprouvant des difficultés d'apprentissage, le délai d'attente pour l'adaptation des services à ses besoins peut faire une énorme différence. Si l'élève reçoit les services nécessaires en temps opportun, les difficultés peuvent se résorber. Plus le délai s'allonge, plus les difficultés risquent de perdurer.**



— Protecteur du citoyen<sup>148</sup>

# La santé physique et mentale des parents est compromise

L'organisation de la vie quotidienne avec le tout-petit, les soins particuliers qu'il requiert, les nombreuses démarches pour obtenir des services, les rendez-vous chez les spécialistes et les soins aux autres enfants de la famille mobilisent le temps et l'énergie des parents. Les **périodes d'attente pour accéder aux services** sont décrites comme particulièrement stressantes, voire source de détresse pour les parents<sup>149</sup>. Une étude québécoise a également mis en lumière l'importance d'offrir du soutien aux parents dans la période qui entoure l'évaluation diagnostique, et non seulement une fois un diagnostic établi<sup>150</sup>. Or, de façon générale, **les besoins psychosociaux des parents sont peu considérés dans l'offre de services destinée aux familles avec un enfant ayant besoin de soutien particulier**<sup>151</sup>.

Les parents ayant un enfant avec un problème de santé ou de développement sont plus susceptibles que les autres de percevoir leur état de santé comme moyen ou mauvais.

Selon le Portrait sur l'expérience des parents ayant un enfant atteint d'un problème de santé ou de développement, publié en 2017 :

**18,9 %** des parents ayant un enfant avec un problème de santé ou de développement décrivent leur état de santé comme mauvais ou moyen, comparativement à :

**10,4 %** des parents sans enfant avec un problème identifié<sup>153</sup>.



**Il y a beaucoup de rendez-vous médicaux, beaucoup d'organisation de calendrier, c'est clairement une PME qu'on gère [...]. Il y a comme une troisième vie parallèle de rendez-vous, de suivis.**



— Témoignage d'un parent<sup>152</sup>

De nombreuses études ont démontré que la différence entre l'expérience des parents dont l'un des enfants a un problème de santé ou de développement et celle des autres parents se situe sur le plan du stress ressenti et de son intensité<sup>154</sup>. Les parents d'enfants ayant un trouble neurodéveloppemental, comme un trouble du spectre de l'autisme ou une déficience intellectuelle, sont ceux qui risquent le plus de développer des problèmes de **santé mentale**.

**30 à 50 %** des parents d'enfant ayant un trouble neurodéveloppemental présentent des signes d'un trouble de santé mentale (épouement, dépression, etc.)<sup>155</sup>.

Le **peu de soutien psychologique** offert à ces parents, combiné aux **barrières dans l'accès aux services** pour soutenir le développement de leur enfant, contribue à cette problématique<sup>156</sup>. Des services de répit sont disponibles, mais ils sont souvent dispendieux et les places sont insuffisantes<sup>157</sup>.

Le **manque de communication** entre les intervenants de l'école et ceux du réseau de la santé et des services sociaux a été identifié comme un élément stressant par les parents. Ils doivent fréquemment agir à titre d'intermédiaires entre les deux milieux, ce qui alourdit leur charge mentale<sup>158</sup>.

Les parents d'enfants ayant au moins un enfant avec un problème de santé ou de développement ont davantage tendance à se mettre beaucoup de pression. Ils ont un plus faible sentiment de satisfaction et d'efficacité parentale par rapport aux autres parents<sup>160</sup>. Ces facteurs peuvent influencer leur santé mentale. De plus, le stress peut également avoir un effet négatif sur les interactions parent-enfant<sup>161</sup>.



[...] Il y a des discussions qui se font entre les intervenants, [...] pour s'assurer que tout le monde s'est parlé. Puis des fois, on n'est pas toujours présents, donc c'est de voir [...] si les messages se sont rendus aux bonnes personnes [...]. C'est un peu la charge qui revient sur les épaules du parent [...] de rattraper les ballons... d'éviter qu'il y ait des choses qui tombent entre deux chaises.



— Témoignage d'un parent<sup>159</sup>

L'écart entre l'importance des difficultés de ces familles et le peu de services offerts augmente la vulnérabilité de ces ménages<sup>162</sup>. De plus, les parents doivent endosser plusieurs rôles : recherchiste pour trouver l'information, coordonnateur entre les intervenants, plaideur pour faire respecter les droits de son enfant, etc. Ce surplus de responsabilités nuit à leur santé physique et mentale, laissant moins de place pour qu'ils puissent jouer pleinement leur rôle le plus important, celui de parents.



© Jean-Paul Eid 2023

# La situation financière des familles est précarisée

La situation financière des familles avec des tout-petits ayant besoin de soutien particulier est modifiée de nombreuses manières :

- > Le **recours au privé** pour des évaluations et autres services peut gruger une part du budget familial.
- > Le **nombre d'heures travaillées** par les parents est souvent réduit en raison des nombreux rendez-vous, des démarches auprès de diverses instances, etc.<sup>163</sup>. Le temps à consacrer pour répondre aux besoins de base du tout-petit peut aussi être plus long, ce qui réduit la disponibilité du parent.
- > La condition du tout-petit peut entraîner des **dépenses**, comme l'achat de matériel adapté pour la maison ou le service de garde (chaise de positionnement, jouets de stimulation, etc.)<sup>164</sup>.

Selon l'Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans de 2015 (EQEPE), les parents ayant un enfant de 3 à 5 ans avec un problème de santé ou de développement considèrent en plus forte proportion leurs **revenus comme étant insuffisants pour répondre aux besoins** de base de leur famille<sup>165</sup>. L'ampleur des répercussions financières serait influencée par l'importance des besoins de soutien de l'enfant.

Selon une enquête canadienne, **30,4 %** des familles ayant un enfant avec d'importants besoins de soutien auraient eu des problèmes financiers dans la dernière année, comparativement à :

**8,6 %** des familles ayant un enfant avec des besoins de soutien particulier moins grands<sup>166</sup>.

La décision de ne pas travailler à l'extérieur de la maison, en raison des absences associées à la condition de l'enfant, aux nombreux rendez-vous et démarches qui compliquent la conciliation famille-travail, réduit le revenu familial. Les parents vivraient davantage de répercussions sur leur travail lorsque leur enfant a des besoins de soutien importants<sup>167</sup>.

Selon l'EQEPE, les parents ayant au moins un enfant avec une incapacité physique ou un problème de santé chronique sont plus nombreux, en proportion, à vivre dans une famille où au moins un des deux parents (ou le parent seul) travaille à temps partiel, comparativement aux parents sans enfant ayant une telle problématique.

Selon l'EQEPE 2015, **25,6 %** des parents avec au moins un enfant avec une incapacité physique ou un problème de santé chronique vivent dans une famille dont au moins un des deux parents (ou le parent seul) travaille à temps partiel, comparativement à :

**17,9 %** des parents sans enfant avec une incapacité physique ou un problème de santé chronique<sup>168</sup>.

La proportion de familles dont au moins un parent décide de rester à la maison est également plus élevée parmi les familles ayant au moins un enfant avec un problème de santé ou de développement.

Selon l'EQEPE 2015, **14,6 %** des familles ayant au moins un enfant avec un problème de santé ou de développement ont un parent qui est resté à la maison par choix, comparativement à :

**9,8 %** pour les familles n'ayant pas d'enfant avec un problème identifié<sup>169</sup>.

La fragilisation de la situation financière des familles avec un tout-petit ayant besoin de soutien particulier est un dommage collatéral causé par les nombreux obstacles rencontrés tout au long du parcours du tout-petit. **Le poids économique est réel pour les familles et contribue à la détérioration de la santé mentale des parents**<sup>170</sup>.



#### SECTION 4

# Comment mieux soutenir l'inclusion des tout-petits ayant besoin de soutien particulier ?

- > ADOPTER UNE APPROCHE CENTRÉE SUR LES BESOINS
- > SOUTENIR LES PARENTS
- > FOURNIR LES RESSOURCES NÉCESSAIRES
- > AMÉLIORER LES PRATIQUES INTERSECTORIELLES

La littérature scientifique combinée à l'expérience terrain et aux enquêtes auprès des parents, du personnel des milieux de garde éducatifs, scolaires et du réseau de la santé et des services sociaux présentent des pistes d'action pour mieux soutenir les tout-petits ayant besoin de soutien particulier. Certaines initiatives sont déjà en place, d'autres sont prometteuses. Les prochaines pages en présentent quelques-unes, à titre d'inspiration. Elles illustrent les leviers collectifs dont nous disposons pour agir et faire en sorte que les tout-petits ayant besoin de soutien particulier puissent développer leur plein potentiel, à l'instar de tous les enfants.

# Adopter une approche centrée sur les besoins

**Une approche centrée sur les besoins signifie que l'on tient compte des besoins individuels de chaque enfant dans une perspective de développement global plutôt que de détection de difficultés.** Certains enfants auront besoin de plus de soutien pour développer leur plein potentiel. Le soutien requis devrait alors être déterminé, non pas en fonction du diagnostic de l'enfant ou de ses incapacités, mais plutôt en fonction de ses besoins.

Cette posture représente un changement de paradigme par rapport à l'approche actuelle, centrée sur le diagnostic, où les enfants sont « catégorisés ou définis » par leur diagnostic, leurs manques. **Le tout-petit ayant besoin de soutien particulier devrait pouvoir se définir comme un enfant, et non comme un enfant différent ou « handicapé ».** L'approche centrée sur les besoins est une invitation à porter un regard positif sur le tout-petit, à faire la différence entre l'enfant et ses comportements, à faciliter ses apprentissages pour qu'il vive des réussites<sup>171</sup>. Elle favorise également l'inclusion harmonieuse des enfants ayant besoin de soutien particulier en considérant d'emblée qu'ils ont des capacités et qu'ils contribuent à la vie du groupe, en services de garde éducatifs ou à l'école.

L'élaboration d'une **politique d'inclusion** dans un milieu peut être une occasion pour mettre de l'avant les valeurs de respect et de bienveillance que sous-tendent l'inclusion et l'approche centrée sur les besoins. La politique d'inclusion permet de partager la vision et de faciliter l'accueil des enfants ayant besoin de soutien particulier dans les services de garde éducatifs à l'enfance, notamment<sup>172</sup>.



L'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPPE) a élaboré un **outil d'aide à la rédaction d'une politique d'inclusion** pour les services de garde éducatifs à l'enfance.



Le CPE Bureau coordonnateur de la garde en milieu familial Enfants Soleil, de la région de Montréal, a positionné **l'inclusion des enfants ayant besoin de soutien particulier au cœur de sa mission** et s'assure que les conditions sont en place pour en faire une réalité.

- > Des formations continues en lien avec l'inclusion sont offertes aux responsables de services de garde en milieu familial.
- > De l'aide est offerte pour établir des liens entre les responsables de services de garde en milieu familial et les différents partenaires de la communauté (CLSC, centres de réadaptation, organismes communautaires).
- > Un accompagnement, en collaboration étroite avec des ressources spécialisées, permet d'adapter le soutien offert aux tout-petits ayant besoin de soutien particulier.
- > Différents outils sont disponibles au sein d'une médiathèque, notamment.

## Favoriser l'inclusion par les politiques publiques



En Géorgie, des normes nationales ont été établies pour l'éducation préscolaire. Le profil de compétences des éducateurs comprend les **valeurs et les pratiques optimales en éducation inclusive** dans la petite enfance<sup>173</sup>.



Aux États-Unis, la loi fédérale sur l'éducation des personnes handicapées (*Individuals with Disabilities Education Act*) garantit que tous les enfants handicapés de 0 à 21 ans ont accès à une **éducation publique gratuite et à des services connexes**<sup>174</sup>.



L'Alberta et le Nouveau-Brunswick ont des politiques éducatives qui soutiennent l'inclusion<sup>175</sup>. Dans ces provinces, tous les enfants sont accueillis dans les milieux préscolaires et scolaires. Il n'y a pas de classes ou d'écoles spéciales, et **les enseignants et les éducateurs adaptent leurs approches pédagogiques en fonction des besoins de chaque enfant**.

## Améliorer les pratiques inclusives dans les milieux

Les pratiques inclusives signifient qu'on reconnaît que les enfants, peu importe les différences observées dans leur comportement, leur fonctionnement ou leurs apprentissages, sont beaucoup plus semblables entre eux que différents, particulièrement à un jeune âge. Elles supposent, entre autres, que tous ont leur place au sein du groupe.



Le *Guide d'aide à la mise en place efficace de pratiques inclusives en milieu de garde* est un outil vulgarisé pour accompagner le personnel des services de garde éducatifs dans le **développement de leur pratique**<sup>176</sup>.



L'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPPE) a développé *Alex* – éducation par la nature, basé sur un contact étroit avec la nature. Dans cette approche pédagogique inclusive, le personnel éducateur est encouragé à **se centrer sur les forces** plutôt que sur les difficultés de chaque tout-petit.



Le CPE La Grosse Maison a été conçu pour permettre aux tout-petits ayant besoin de soutien particulier d'être pleinement accueillis. Outre les lieux physiques adaptés (une **salle sensorielle**, une **salle de psychomotricité** et une cour extérieure accessible), les intervenantes sont formées pour valoriser la différence.



Le ministère de la Famille a développé un projet pilote, en collaboration avec l'Association des haltes-garderies communautaires du Québec. Il a pour objectif d'expérimenter, dans certaines haltes-garderies communautaires, différentes stratégies qui permettront de favoriser la participation des enfants ayant besoin de soutien particulier et d'en évaluer les retombées sur une durée de 2 ans.

### L'exemple du parc Saint-Joseph



Les municipalités jouent un rôle dans l'inclusion des tout-petits ayant besoin de soutien particulier en adaptant les aménagements. L'aménagement du **parc Saint-Joseph à Rivière-des-Prairies, à Montréal**, illustre parfaitement le concept de l'inclusion où tous les enfants peuvent jouer ensemble. Au-delà de modules de jeux accessibles, le parc est conçu pour favoriser les jeux entre tous les enfants (*shared play*), pour encourager la pleine participation de tous<sup>177</sup>.



## L'exemple du parc Saint-Joseph (suite)

Le parc se distingue des espaces verts traditionnels où on trouve un ou deux aménagements adaptés, comme une balançoire ou un espace réservé pour les personnes vivant avec un handicap. Le parc Saint-Joseph a été conçu pour faire en sorte que **TOUS les enfants puissent jouer ensemble, dans les mêmes installations**. Il a été créé en consultation avec un organisme communautaire qui soutient les familles qui ont des enfants ayant un handicap, L'Étoile de Pacho. Chaque détail a été réfléchi pour permettre à tous les enfants d'y jouer, peu importe leurs besoins.

- > Le parc, les installations sanitaires et tous les modules de jeux sont totalement et également accessibles à toutes et tous, adultes et enfants, ayant ou non des limitations fonctionnelles de tous genres.
- > Il n'y a aucune marche ou aucun obstacle sur le sol du parc. Les fauteuils roulants peuvent donc accéder à toutes les parties du parc.
- > Le revêtement du sol est coloré pour permettre aux tout-petits malvoyants de circuler facilement.
- > On y trouve des balançoires variées, des tourniquets adaptés aux fauteuils, des bacs à sable surélevés<sup>178</sup>.

Le projet a été inspiré par une mère de deux enfants, dont Joanie, qui a la paralysie cérébrale. Quand elles allaient au parc, Joanie pleurait parce qu'elle ne pouvait pas jouer avec les autres enfants. L'Étoile de Pacho, un regroupement de parents d'enfants en situation de handicap, a collaboré au projet, ce qui a permis de s'assurer que tous les types de limitations fonctionnelles étaient considérés dans l'aménagement.



**Les enfants posent des questions : “ elle ne marche pas ? ”, “ elle ne parle pas ? ”, “ pourquoi elle rit ? ”. Ça fait en sorte qu'on fait de futurs citoyens qui seront responsables et capables de s'occuper des personnes qui sont handicapées. Ils pourront rendre la société encore plus inclusive.**



— **Mère de Joanie**, qui fréquente le parc Saint-Joseph<sup>179</sup>.

# Soutenir les parents

## Réduire les barrières structurelles

Les barrières auxquelles les parents font face pour obtenir des services ou de l'aide financière sont nombreuses et variées. Elles contribuent au stress et à l'épuisement des parents. Des travaux sont en cours pour réduire ces obstacles qui sont propres à la structure complexe de nos institutions gouvernementales. Les travaux s'échelonnent jusqu'en 2025-2026.



L'Office des personnes handicapées du Québec est porteur du projet qui vise à **simplifier l'accès** aux nombreux programmes, mesures et services destinés aux personnes en situation de handicap, dont les tout-petits ayant besoin de soutien particulier et leur famille. Les solutions à mettre en place concernent :

- > l'amélioration de l'accès à l'information
- > la réduction du nombre de démarches
- > le renforcement de la coordination pour l'accès aux services de plusieurs réseaux<sup>180</sup>

## Mieux accompagner les parents dans les démarches

En attendant la mise en œuvre complète de la simplification des démarches, un accompagnement contribuerait à soulager les parents. La présence d'un intervenant bien informé, autant en ce qui a trait au tout-petit et à sa famille qu'aux ressources disponibles, peut apporter un soutien important aux parents<sup>181</sup>. Cette **personne de liaison ou pivot** permet de naviguer plus aisément dans le système et de connaître les différents programmes auxquels ils sont admissibles. Cette personne peut être un professionnel de la santé, un membre du personnel d'un service de garde éducatif, du milieu scolaire ou d'un organisme communautaire.



J'me fais une place en garderie est un organisme communautaire qui soutient les familles montréalaises dans leur processus d'intégration en milieu de garde de leur enfant ayant une déficience motrice. Les intervenants soutiennent les familles dans leurs démarches pour **trouver un service de garde** et, par la suite, visent à créer des partenariats et à favoriser la collaboration entre tous les acteurs concernés par l'inclusion du tout-petit.

## Répondre aux besoins psychosociaux des parents

Le soutien aux parents peut prendre différentes formes :

- Les **groupes de soutien**, une approche souvent très appréciée des parents qui facilite le partage d'informations, aide à réduire le stress et le sentiment de culpabilité, améliore l'estime de soi et brise l'isolement<sup>182</sup>
- L'attribution d'un **parrain** ou d'une **marraine** quand un enfant amorce un processus d'évaluation diagnostique<sup>183</sup>



L'initiative « Agir ensemble en soutien à la santé mentale des familles dont l'enfant présente un trouble neurodéveloppemental : mise à l'essai et évaluation d'un programme pour, par et avec les parents » vise, entre autres, à **soutenir la santé mentale** des familles ayant un enfant de 0 à 5 ans avec un trouble neurodéveloppemental. Inspiré d'un programme développé en Grande-Bretagne, il a été traduit et adapté pour le Québec<sup>184</sup>.



L'Accompagnateur est une **plateforme Web** qui répertorie les ressources disponibles pour les parents et les enfants, selon les besoins et la région<sup>185</sup>.

## Offrir une variété de services de répit pour les familles

Tous les parents ont besoin d'une pause de leur quotidien avec leur tout-petit. C'est particulièrement le cas pour des parents d'enfants ayant besoin de soutien particulier, pour qui la routine de tous les jours peut être plus exigeante.

Divers types de services peuvent être offerts aux familles :

- le **répit, de courte ou de longue durée**, offert dans des maisons de répit, des camps de vacances ou à domicile
- le **gardiennage** pour les besoins prévisibles
- le **dépannage** pour pallier un événement imprévisible et temporaire



Portail répit est une initiative de Solidarité de parents de personnes handicapées, financée par l'Office des personnes handicapées du Québec. Cette **plateforme Web et son application mobile** centralisent l'information sur les organismes offrant du répit, dont le nombre de places disponibles en temps réel, facilitant ainsi la recherche de services de répit pour les familles avec des personnes handicapées<sup>186</sup>.

# Fournir les ressources nécessaires

## Outiller le personnel des services de garde éducatifs à l'enfance

Dans le cadre du Grand chantier pour les familles, le ministère de la Famille prévoit offrir des services adaptés aux besoins des enfants les plus vulnérables et de ceux ayant des besoins particuliers<sup>187</sup>. À cet effet, la littérature scientifique identifie des facteurs clés pour que l'inclusion se vive positivement pour le tout-petit, ses parents et les personnes impliquées dans les milieux<sup>188</sup> :



- > la présence d'un soutien pédagogique
- > le temps suffisant pour la planification et les échanges avec les intervenants et la famille
- > l'accès à du matériel spécialisé (matériel de stimulation, chaise de positionnement, outils d'aide dans les transitions, etc.)
- > l'accès à de la formation
- > l'application d'une politique d'inclusion

## Enrichir les services de soutien

La présence d'un enfant ayant besoin de soutien particulier dans un milieu de garde ou dans une classe ne signifie pas qu'un soutien professionnel est nécessaire. Ainsi, souvent, des adaptations environnementales ou des interventions éducatives simples sont suffisantes. Toutefois, avoir accès, au besoin, à du soutien de la part de professionnels ayant une vision complémentaire permettant d'analyser une situation sous un autre angle peut être utile pour soutenir les milieux éducatifs dans leur mission d'inclusion.

La plupart des gestionnaires participant au projet Soutien ont exprimé le souhait d'avoir **accès à au moins une ressource stable pour les aider** de façon ponctuelle auprès des enfants ayant des besoins de soutien particulier lorsqu'ils en ressentent le besoin<sup>189</sup>.



L'identification d'une **personne-ressource fournie par le réseau de la santé et des services sociaux** et disponible pour les services de garde éducatifs d'un territoire est une piste d'action nommée par les participants du projet Soutien<sup>190</sup>.



Le programme UnisSon est offert au CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. Des **intervenants spécialisés (ergothérapeute, éducateur spécialisé, etc.) accompagnent le personnel éducateur** des services de garde éducatifs pour faciliter l'inclusion des tout-petits ayant un trouble du spectre de l'autisme, un retard global de développement ou une déficience intellectuelle. Ils collaborent également avec les familles tout au long du parcours de l'enfant, de la petite enfance jusqu'à son intégration scolaire.

Les services de soutien peuvent également être proposés de façon graduée : on offre d'abord des services de soutien généraux, puis l'intensité et le type de services sont ajustés en fonction des besoins des familles et des enfants. Ce type d'approche permet de sensibiliser un grand nombre de parents et d'intervenants, et d'offrir des services et un accompagnement plus intensifs aux enfants qui en ont besoin.



Le service d'**ergothérapie communautaire** du CIUSSS de l'Estrie – CHUS a permis, en seulement 137 jours d'ergothérapie au cours de la première année de déploiement :

- > de sensibiliser 27 parents et 49 intervenants au sujet du développement moteur des tout-petits
- > d'aider 62 adultes (intervenants et parents) à mettre en place des stratégies pour soutenir le développement chez 396 enfants
- > d'offrir un accompagnement individuel auprès de 23 enfants ayant des enjeux développementaux en étroite partenariat avec 70 adultes significants (intervenants et parents)<sup>191</sup>



Le modèle P4C (Partnering for change) est axé sur l'approche de réponse à l'intervention (RAI) et propose des **services d'ergothérapie** à l'école. Leur présence sur les lieux permet d'intervenir rapidement et de façon précoce en collaboration avec l'équipe-école. Le modèle propose d'agir, entre autres, sur les obstacles à l'apprentissage. Ces services favorisent donc l'implantation de mesures universelles et d'adaptations individuelles, au besoin. Ce modèle a été adapté par une équipe de recherche du Québec<sup>192</sup>.

## Rehausser la formation initiale et continue

Le programme de formation initiale du personnel éducateur est actuellement en révision pour faire davantage de place à l'inclusion dans le cursus scolaire. En attendant, il est essentiel de sensibiliser les gestionnaires afin qu'ils offrent de la formation continue dans leur milieu. Celle-ci permettra au personnel éducateur de gagner en confiance et d'augmenter leurs connaissances et compétences en inclusion et de maintenir et d'améliorer la qualité des services offerts.



Intégration sociale des enfants en milieu de garde est un organisme provincial qui vise à soutenir l'inclusion des enfants ayant besoin de soutien particulier en milieu de garde. Il offre des **formations et du soutien-conseil** axés sur les besoins de l'enfant et la confiance en ses capacités<sup>193</sup>.



L'Université du Québec à Trois-Rivières offre un certificat en soutien pédagogique dans lequel un cours est consacré à l'inclusion. Ce programme est la réponse à une demande du milieu et est centré sur l'**exercice du rôle de soutien pédagogique** en milieu de garde.

Le personnel éducateur mentionne apprendre sur les pratiques inclusives surtout au contact d'autres collègues<sup>194</sup>. Par ailleurs, l'accompagnement, avec un soutien personnalisé, serait parmi les mesures les plus efficaces afin que le personnel éducateur se sente bien outillé pour accueillir des enfants ayant besoin de soutien particulier<sup>195</sup>.



CASIOPE, un organisme sans but lucratif, offre de l'**accompagnement aux gestionnaires et du soutien pédagogique au personnel** des services de garde éducatifs à l'enfance. CASIOPE vise à éclairer les éducatrices sur le développement de l'enfant pour qu'elles puissent déceler ses besoins et agir le plus rapidement possible s'il y a lieu. Les outils de CASIOPE sont utilisés dans 15 cégeps où l'on offre le cours en techniques d'éducation à l'enfance. Ils sont surtout appréciés pour leur approche réflexive quant aux besoins des enfants.



Le programme irlandais *Leadership for Inclusion* propose un accompagnement en présentiel et en virtuel offert par des **tuteurs experts**. Les résultats révèlent que, avant le programme, 17 % des participants ne se sentaient pas compétents pour mettre en place des pratiques inclusives. Ce taux n'était plus que de 1 % après le programme. Ce programme aurait permis d'améliorer significativement le sentiment de compétence des participants<sup>196</sup>.

Le Protecteur du citoyen souligne également l'importance d'offrir de la formation continue aux enseignants sur les enfants ayant besoin de soutien particulier, ainsi que sur l'inclusion en classe. **L'accès aux formations devrait être facilité pour les enseignants** afin qu'un grand nombre puisse en bénéficier<sup>197</sup>.



© Jean-Paul Eid 2023

# Améliorer les pratiques intersectorielles

## Reconnaître l'expertise des parents

Une bonne **collaboration avec les parents** et la **reconnaissance de leur expertise** en tant que principal éducateur de leur enfant sont des incontournables. Leurs savoirs gagneraient à être davantage mis en lumière dans le réseau de la santé et des services sociaux<sup>198</sup>, à l'école<sup>199</sup> et en service de garde éducatif<sup>200</sup>. C'est d'ailleurs un besoin exprimé par de nombreux parents avec des tout-petits ayant besoin de soutien particulier. Les parents veulent être mieux informés, souhaitent être plus impliqués lors des réunions, que leur avis soit pris en compte lors des formulations d'objectifs et qu'ils puissent participer davantage à la prise de décision concernant les interventions à mener auprès de leur enfant<sup>201</sup>.



Le modèle Approche famille-partenaire auprès des enfants ayant un trouble neurodéveloppemental a été élaboré par Angela Fragasso en se basant sur les témoignages de parents, de professionnels de la santé et d'intervenants du milieu communautaire. Ce modèle est fondé sur **l'établissement d'une relation de confiance** afin d'établir un partenariat respectueux avec les familles. Non seulement elle améliore la collaboration avec la famille, mais elle a également des retombées sur la santé et le bien-être du ménage<sup>202</sup>.

## Consolider la collaboration intersectorielle

La collaboration entre les différents réseaux est essentielle pour assurer que les enfants ont accès à toutes les ressources et au soutien dont ils ont besoin pour se développer adéquatement. La littérature a identifié des moyens concrets qui facilitent la collaboration :

- > des **politiques** de partage de services ou des **ententes** pour des places réservées en échange de soutien professionnel, par exemple<sup>203</sup>
- > de la **formation** en collaboration interprofessionnelle<sup>204</sup>
- > des **ressources humaines, financières et matérielles suffisantes**<sup>205</sup>
- > des **heures allouées** à la collaboration<sup>206</sup>, l'accès à des locaux, à du matériel, à du soutien administratif<sup>207</sup>



À Montréal, le programme Interventions éducatives précoces (IEP), coordonné par la direction régionale de santé publique, contribue à **créer des liens entre les services de garde éducatifs, les haltes-garderies communautaires et les CLSC**. En collaboration avec les services de garde éducatifs, les intervenantes IEP des CLSC facilitent l'accès à un service de garde éducatif grâce à des places réservées pour des enfants suivis dans le CIUSSS. Les intervenantes IEP offrent également un suivi de soutien au personnel éducateur des milieux dans leurs interventions auprès des tout-petits et elles accompagnent les familles pour s'assurer que l'enfant est bien intégré dans son groupe<sup>208</sup>.

À l'échelle d'une communauté, la **concertation** favorise la collaboration entre les acteurs. Plusieurs organisations peuvent alors être interpellées, notamment les acteurs des services de garde éducatifs à l'enfance, des centres de services scolaires, des écoles, des centres de santé et de services sociaux, des organismes communautaires, des organismes de bienfaisance, les élus locaux ou municipaux, les responsables des associations culturelles, etc.<sup>209</sup>.



Le Continuum de services concerté en orthophonie communautaire, développé en Montérégie, propose des stratégies innovantes qui misent sur le **travail concerté** de tous les intervenants provenant des milieux de la santé, scolaire et communautaire<sup>210</sup>. L'évaluation de l'approche démontre que la coordination des acteurs permet la prise en charge collective des familles, et des interventions plus rapides et précoces adaptées aux besoins de l'enfant qui présente des difficultés de la communication et du langage<sup>211</sup>.

L'**approche de proximité** est efficace pour établir et maintenir les liens. Elle implique, entre autres, un partenariat entre les différents organismes présents sur un territoire afin de mieux répondre aux besoins de la population. Cette approche permet de rejoindre certaines clientèles qui se heurtent à des barrières pour accéder aux services.



Les **agents de milieu** en Estrie facilitent l'arrimage entre les familles et les différents services disponibles dans la région. Cette approche ouvre des possibilités de référencement et de partenariat entre les ressources dans l'intérêt des familles et crée un filet de sécurité sociale. Elle a également des retombées sur les familles en favorisant l'accès aux services et le rehaussement du lien de confiance envers le réseau, notamment en améliorant le sentiment d'autoefficacité et d'estime de soi et en brisant l'isolement<sup>212</sup>.



Le projet Carrick, de l'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCEPE), a comme objectif de **tisser des liens entre les différents réseaux** (services de garde éducatifs, réseau de la santé et des services sociaux, milieu scolaire et municipal, organismes communautaires Famille), afin de mieux soutenir les enfants ayant besoin de soutien particulier, dont peuvent faire partie des enfants issus d'un contexte de vulnérabilité.

## Systematiser la continuité dans la transition scolaire

Un passage harmonieux du service de garde éducatif vers l'école nécessite de la planification, ce qui implique notamment :

- une démarche structurante
- du temps de libération pour le personnel scolaire
- de la coordination<sup>213</sup>, avec la nomination d'une personne responsable des suivis<sup>214</sup>
- la création d'un climat de confiance entre les partenaires<sup>215</sup>

D'autres stratégies sont mises en place pour améliorer la transition scolaire :



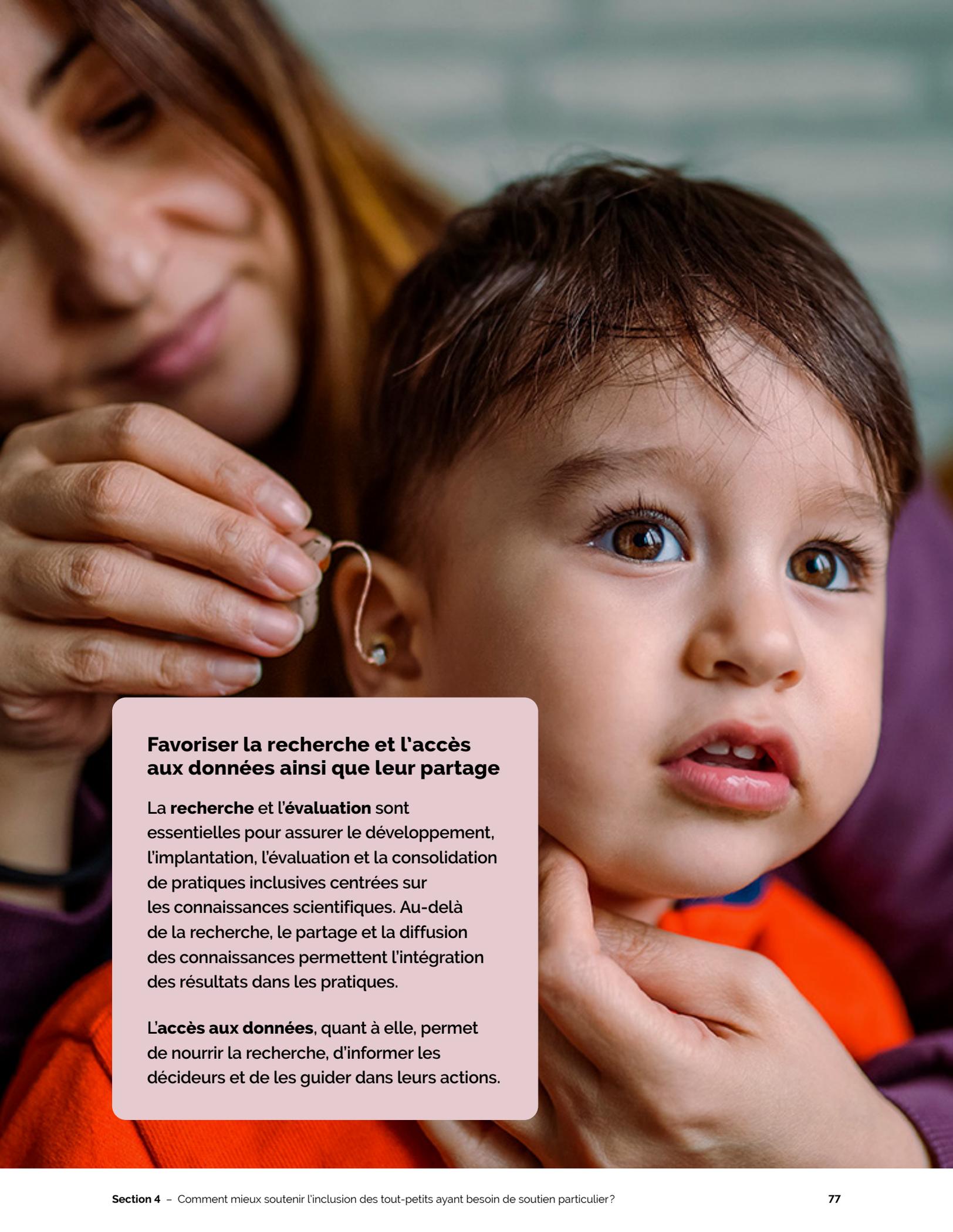
Le Guide d'accompagnement à la première transition scolaire développé en Estrie recommande qu'une rencontre ait lieu entre la famille et les différents partenaires (personnel du milieu de la santé, du service de garde éducatif ou du milieu communautaire) au mois de février précédant l'entrée du tout-petit à l'école. On y préconise la **mise en place d'un plan de transition** pour les enfants ayant besoin de soutien particulier<sup>216</sup>.



L'outil Passage à l'école, conçu par CASIOPE, vise à **favoriser la continuité éducative** entre le vécu de l'enfant en milieu de la petite enfance et son entrée à l'école. L'outil est complété par l'éducatrice et communiqué aux parents qui peuvent par la suite le transmettre au milieu scolaire en vue de l'entrée à l'école.



Le projet Place à l'école a été créé en novembre 2020 par l'organisme Intégration sociale des enfants en milieu de garde pour accompagner les parents d'enfants ayant besoin de soutien particulier dans leur intégration en milieu scolaire. Ils **accompagnent les parents** dans les nombreuses démarches et les informent sur les ressources disponibles.



### **Favoriser la recherche et l'accès aux données ainsi que leur partage**

La **recherche** et l'**évaluation** sont essentielles pour assurer le développement, l'implantation, l'évaluation et la consolidation de pratiques inclusives centrées sur les connaissances scientifiques. Au-delà de la recherche, le partage et la diffusion des connaissances permettent l'intégration des résultats dans les pratiques.

L'**accès aux données**, quant à elle, permet de nourrir la recherche, d'informer les décideurs et de les guider dans leurs actions.

# Conclusion

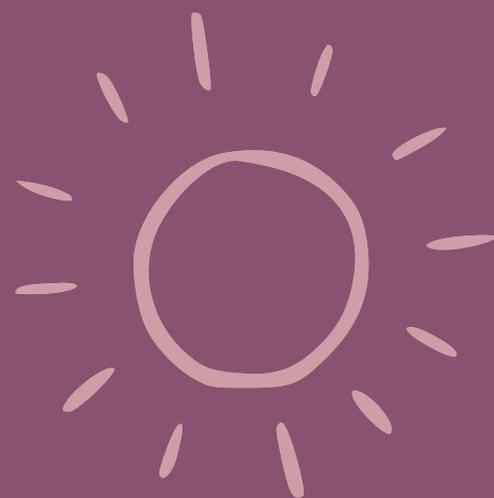
Les tout-petits ayant besoin de soutien particulier subissent des iniquités et font face à des obstacles qui les privent d'occasions de se développer pleinement, et ce, malgré les efforts des parents et du personnel des milieux fréquentés par ces tout-petits.

Les conséquences de cette situation sont multiples. D'abord pour l'enfant, qui risque de ne pas se développer à son plein potentiel et de ne pas pouvoir jouer un rôle actif dans la société, puis pour sa famille, qui est touchée physiquement, mentalement et financièrement. La société aussi est perdante, sur les plans social et économique, compte tenu des coûts de santé de ne pas agir tôt et de la perte de revenus liée à la difficulté des parents de se maintenir sur le marché du travail, entre autres.

Plus que jamais, ces enjeux mettent en lumière la nécessité de mobiliser tous les acteurs concernés à tous les paliers d'action pour faire en sorte que ces tout-petits occupent pleinement leur place dans la société. L'innovation sera de mise, notamment en raison de la pénurie de main-d'œuvre, alors que de nombreux partenaires travaillent déjà à faire la différence.

L'UNESCO nous rappelle que « [dans une approche inclusive], c'est aux systèmes d'éducation et de protection de comprendre et de s'adapter aux besoins des apprenants, et non l'inverse. L'inclusion implique **accès, pleine participation et disponibilité du soutien nécessaire à chaque enfant** [...] <sup>217</sup> ».

Agissons collectivement pour que les tout-petits et leur famille disposent du soutien nécessaire, fréquentent des services de garde éducatifs à l'enfance et des écoles de plus en plus inclusives et aient accès à des services de santé et à des services sociaux de qualité. Agissons pour favoriser la réussite de tous et toutes, sans exception.



# À consulter

L'Observatoire des tout-petits a produit un dossier complet sur la situation des tout-petits ayant besoin de soutien particulier.



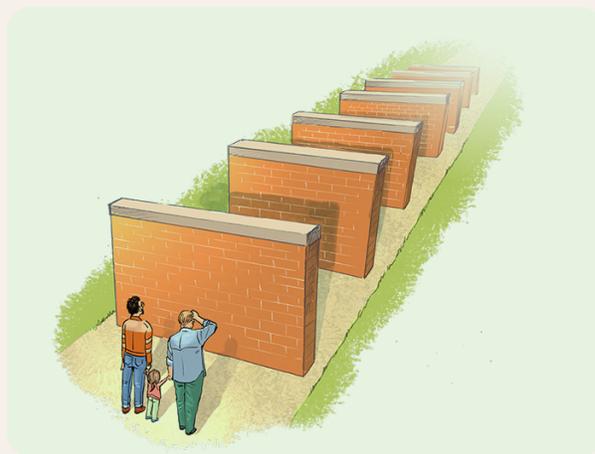
Une **vidéo** de sensibilisation



Une **brochure** présentant les faits saillants du rapport



Des **capsules de témoignages**



Des **outils complémentaires** pour vos présentations PowerPoint ou vos réseaux sociaux

Consultez notre dossier complet au  
**[tout-petits.org/besoin-soutien-particulier](http://tout-petits.org/besoin-soutien-particulier)**

# Références

Les informations présentées dans ce rapport proviennent d'une analyse produite par Gabrielle Pratte et Aurée Jeanne Beaudoin.

- 1 UNESCO. « Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance : de l'engagement à l'action », 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378065>.
- 2 Adapté de : CARBONNEAU, H. « Pour une expérience de loisir inclusive », *Laboratoire loisir et vie communautaire*, Université du Québec à Trois-Rivières, en collaboration avec Roger Cantin, CIRRIIS et Marc St-Onge, AQLPH. Observatoire québécois du loisir, vol. 12, n° 11, 2015.
- 3 CROSS, A.F., et autres. « Elements for successful inclusion for children with significant disabilities », *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 24, 2004, p. 169-183; VIGNES, C., et autres. « Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities », *Developmental Medicine & Child Neurology*, vol. 51, n° 6, 2009, p. 473-479; KWON, K-A., H, SOO-YOUNG et J. HYUN-JOO. « Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience With and Attitudes Toward Peers With Disabilities », *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 31, n° 3, 2017, p. 360-378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>. MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*, 2019.
- 4 PIVIK, J., J. MCCOMAS et M. LAFLAMME. « Barriers and Facilitators to Inclusive Education », *Exceptional Children*, vol. 69, n° 1, 2002, p. 97-107. <https://doi.org/10.1177/001440290206900107>.
- 5 GOUVERNEMENT DU MANITOBA. *Guide du programme de soutien à l'inclusion*, 2013. [https://www.gov.mb.ca/education/childcare/resources/pubs/inclusion\\_support\\_program\\_guide.fr.pdf](https://www.gov.mb.ca/education/childcare/resources/pubs/inclusion_support_program_guide.fr.pdf).
- 6 PILON-LAROSE, H. « Des parents réclament plus d'inclusion dans les garderies », *La Presse*, 4 juillet 2021. <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2021-07-04/enfants-a-besoins-particuliers-des-parents-reclament-plus-d-inclusion-dans-les-garderies.php>.
- 7 NATIONAL RESEARCH COUNCIL AND INSTITUTE OF MEDICINE. *From Generation to Generation: The Health and Well-Being of Children in Immigrant Families*, Washington, DC, National Academy Press, 1998; NORRIE MCCAIN, M. *Early Years Study 4: Thriving Kids, Thriving Society*, Toronto, Margaret and Wallace McCain Family Foundation Inc., 2020.
- 8 PILON-LAROSE, H. « Des parents réclament plus d'inclusion dans les garderies », *La Presse*, 4 juillet 2021. <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2021-07-04/enfants-a-besoins-particuliers-des-parents-reclament-plus-d-inclusion-dans-les-garderies.php>.
- 9 ORGANISATION DES NATIONS UNIES. *Convention relative aux droits de l'enfant en langage clair*, 1989. [https://www.unicef.ca/sites/default/files/imce\\_uploads/child\\_friendly\\_crc\\_ncd\\_fr.pdf](https://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/child_friendly_crc_ncd_fr.pdf).
- 10 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Charte des droits et libertés de la personne*, 1975. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-12>.
- 11 INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Enquête québécoise sur l'accessibilité et l'utilisation des services de garde*, 2021.
- 12 RETRAITE QUÉBEC. « Supplément pour enfant handicapé : admissibilité », Gouvernement du Québec. [https://www.rrq.gouv.qc.ca/fr/programmes/soutien\\_enfants/supplement/Pages/admissibilite.aspx](https://www.rrq.gouv.qc.ca/fr/programmes/soutien_enfants/supplement/Pages/admissibilite.aspx).
- 13 RETRAITE QUÉBEC. Fichier administratif des enfants handicapés (constitué à partir des renseignements transmis par le Directeur de l'état civil, par Revenu Québec et par les parents d'enfants handicapés).
- 14 RETRAITE QUÉBEC. Fichier administratif des enfants handicapés (constitué à partir des renseignements transmis par le Directeur de l'état civil, par Revenu Québec et par les parents d'enfants handicapés).
- 15 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Directive concernant l'allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé*, Gouvernement du Québec, 2022. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/PMS\\_handicap/Directive-AIEH.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/PMS_handicap/Directive-AIEH.pdf).
- 16 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Directive concernant l'allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé*, Gouvernement du Québec, 2022. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/PMS\\_handicap/Directive-AIEH.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/PMS_handicap/Directive-AIEH.pdf).
- 17 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Cadre de référence et marche à suivre : intégration d'un enfant handicapé en service de garde*, 2017.

- 18 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Statistiques officielles 2020-2021 du ministère de la Famille*, 2021.
- 19 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Regard statistique sur les jeunes enfants au Québec*, 2014.
- 20 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Statistiques officielles 2019-2020 du ministère de la Famille*, 2020. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/statistiques-officielles-19-20.pdf>.
- 21 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Territoires, statistiques et enquêtes (TSE)*, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique (DGSEG), Direction des indicateurs et des statistiques (DIS), Portail informationnel, Système Charlemagne.
- 22 INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*, données non publiées, 2015.
- 23 MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Rapports statistiques annuels des centres de réadaptation pour personnes ayant une déficience physique 2020-2021*, 2021.
- 24 MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Rapports statistiques annuels des centres de réadaptation pour personnes présentant une déficience intellectuelle 2020-2021*, 2021.
- 25 COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*, 2018.
- 26 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 27 CAINELLI, E., et P.S. BISIACCHI. « Diagnosis and Treatment of Developmental Dyslexia and Specific Learning Disabilities: Primum Non Nocere », *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, vol. 40, n° 7, p. 558-562. doi: [10.1097/DBP.0000000000000702](https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000702). PMID: [31259753](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31259753/).
- 28 BATSTRA, L., et autres. « Childhood emotional and behavioral problems: reducing overdiagnosis without risking undertreatment », *Developmental Medicine & Child Neurology*, vol. 54, n° 6, 2012, p. 492-494.
- 29 ROSENTHAL, R. « Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective », *Current Directions in Psychological Science*, vol. 3, 1994, p. 176-179. [http://www.lscpl.net/persons/dupoux/teaching/JOURNEE\\_AUTOMNE\\_CogMaster\\_2010-11/readings\\_deontology/Rosenthal\\_1994\\_interpersonal\\_expectancy\\_effects\\_a\\_review.pdf](http://www.lscpl.net/persons/dupoux/teaching/JOURNEE_AUTOMNE_CogMaster_2010-11/readings_deontology/Rosenthal_1994_interpersonal_expectancy_effects_a_review.pdf).
- 30 BATSTRA, L., et autres. « Childhood emotional and behavioral problems: reducing overdiagnosis without risking undertreatment », *Developmental Medicine & Child Neurology*, vol. 54, n° 6, 2012, p. 492-494.
- 31 BEAUDOIN, A.J., G. SÉBIRE et M. COUTURE. « Parent Training Interventions for Toddlers with Autism Spectrum Disorder », *Autism Research and Treatment*, p. 1-15, 2014. <https://doi.org/10.1155/2014/839890>; BRADSHAW, J., A.M. STEINER, G. GENGOUX et L.K. KOEGEL. « Feasibility and Effectiveness of Very Early Intervention for Infants At-Risk for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 45, n° 3, 2015, p. 778-794. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2235-2>; LANDA, R.J. « Efficacy of early interventions for infants and young children with, and at risk for, autism spectrum disorders », *International Review of Psychiatry*, vol. 30, n° 1, 2018, p. 25-39. <https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1432574>.
- 32 ASSOCIATION DU QUÉBEC POUR ENFANTS AVEC PROBLÈMES AUDITIFS. Mémoire de consultation sur les services de garde éducatifs à l'enfance, juin 2021; TABLE POUR L'INTÉGRATION EN SERVICES DE GARDE DES ENFANTS AYANT UNE DÉFICIENCE, RÉGION DE MONTRÉAL. Mémoire dans le cadre des consultations du ministère de la Famille portant sur le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance, juin 2021.
- 33 MASEFIELD, S.C., S.L. PRADY et K.E. PICKETT. « An Approach to Identifying Young Children with Developmental Disabilities via Primary Care Records », *Wellcome Open Research*, vol. 6, n° 189, 2021. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.17051.2>.
- 34 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 35 SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DE LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE. Mémoire déposé dans le cadre des consultations du ministère de la Famille portant sur le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance, 2021.
- 36 BEAUDOIN, A.J., et autres. « Perception des professionnels de la santé et des services sociaux sur la collaboration avec les services de garde éducatifs à l'enfance », en rédaction; RAYMOND CHABOT GRANT THORNTON. *Évaluation de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde éducatifs à l'enfance pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins (MES)*, 2021.

- 37 ODOM, S.L., V. BUYASSE et E. SOUKAKOU. « Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives », *Journal of Early Intervention*, vol. 33, n° 4, 2011, p. 344-356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>.
- 38 DIONNE, C., et N. ROUSSEAU. *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2006.
- 39 DIONNE, C., et N. ROUSSEAU. *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2006.
- 40 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Tableau de bord : développement du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance*, Grand chantier pour les familles, Données au 31 décembre 2022. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/TableauDeBord\\_Dec2022.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/TableauDeBord_Dec2022.pdf).
- 41 VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC. *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2020-2021, Chapitre 2 : Accessibilité aux services de garde éducatifs à l'enfance*, 2020. [https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq\\_ch02\\_cpe\\_web.pdf](https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq_ch02_cpe_web.pdf).
- 42 VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC. *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2020-2021, Chapitre 2 : Accessibilité aux services de garde éducatifs à l'enfance*, 2020. [https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq\\_ch02\\_cpe\\_web.pdf](https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq_ch02_cpe_web.pdf).
- 43 OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. « Statistiques sur les enfants handicapés qui fréquentent les services de garde éducatifs à l'enfance et les services de garde en milieu scolaire », 2022. <https://www.ophq.gouv.qc.ca/publications/statistiques/personnes-handicapees-au-quebec-en-chiffres/statistiques-sur-les-services-de-garde.html>.
- 44 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Regard statistique sur les jeunes enfants au Québec*, 2014.
- 45 POINT, M., et M.-É. DESMARAIS. « L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, 2011, p. 71-86. <https://doi.org/10.7202/1007728ar>.
- 46 ST-LOUIS, M.-P., et autres. *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*, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM), 2021.
- 47 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, RLRQ c. S-4.1.1 §, 2020.
- 48 VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC. *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2020-2021, Chapitre 2 : Accessibilité aux services de garde éducatifs à l'enfance*, 2020. [https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq\\_ch02\\_cpe\\_web.pdf](https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq_ch02_cpe_web.pdf).
- 49 ST-LOUIS, M.-P., et autres. *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*, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM), 2021.
- 50 ST-LOUIS, M.-P., et autres. *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*, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM), 2021.
- 51 ST-LOUIS, M.-P., et autres. *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*, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM), 2021.
- 52 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Tableau de bord : développement du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance*, Grand chantier pour les familles, Gouvernement du Québec, 2022. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/TableauDeBord\\_Dec2022.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/TableauDeBord_Dec2022.pdf).
- 53 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Plan d'action pour compléter le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance*, Grand chantier pour les familles, Gouvernement du Québec, 2022. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/plan-action-grand-chantier.pdf>.
- 54 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Tableau de bord : développement du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance*, Grand chantier pour les familles, Gouvernement du Québec, 2022. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/TableauDeBord\\_Dec2022.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/TableauDeBord_Dec2022.pdf).
- 55 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Directive concernant l'allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé*, Gouvernement du Québec, 2022. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/PMS\\_handicap/Directive-AIEH.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/PMS_handicap/Directive-AIEH.pdf).

- 56 INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Enquête québécoise sur les activités de halte-garderie offertes par les organismes communautaires 2018 : portrait pour l'ensemble du Québec*. Gouvernement du Québec, 2019.
- 57 INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants âgés de 0 à 5 ans 2015*, données non publiées.
- 58 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 59 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 60 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans* (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM), 2021.
- 61 ST-LOUIS, M.-P., et autres. *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*, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM), 2021.
- 62 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 63 MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Rapports statistiques annuels des centres de réadaptation pour personnes ayant une déficience physique 2020-2021*, 2021. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-003143/>; MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Rapports statistiques annuels des centres de réadaptation pour personnes présentant une déficience intellectuelle 2020-2021*, 2021. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-003144/>.
- 64 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 65 MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DU QUÉBEC. *Rapport annuel de gestion, 2020-2021*, 2021. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/sante-services-sociaux/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/RA\\_21-102-01F\\_MSSS.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/sante-services-sociaux/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/RA_21-102-01F_MSSS.pdf).
- 66 MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DU QUÉBEC. *Rapport annuel de gestion, 2020-2021*, 2021. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/sante-services-sociaux/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/RA\\_21-102-01F\\_MSSS.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/sante-services-sociaux/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/RA_21-102-01F_MSSS.pdf).
- 67 POIRIER, N., et J. VALLÉE-OUIMET. « Le parcours des parents et des enfants présentant un TSA », *Santé mentale au Québec*, vol. 40, n° 1, 2015, p. 203-226. <https://doi.org/10.7202/1032391ar>.
- 68 PROTECTEUR DU CITOYEN. *L'élève avant tout, pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 2022.
- 69 PROTECTEUR DU CITOYEN. *L'élève avant tout, pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 2022.
- 70 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Opération main-d'œuvre : mesures ciblées pour des secteurs prioritaires*, 2021.
- 71 DIONNE, C., et autres. *Rapport de recherche : résultats de l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde*, 2022.
- 72 PROTECTEUR DU CITOYEN. *L'élève avant tout, pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 2022.
- 73 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 74 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 75 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 76 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.

- 77 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 78 MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. « Programme Agir tôt ». <https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/jeunesse/programme-agir-tot/description/>.
- 79 MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. « Programme Agir tôt ». <https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/jeunesse/programme-agir-tot/description/>.
- 80 MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Programme Agir tôt*, données non publiées, 2023.
- 81 MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Rapport annuel de gestion 2021-2022*, 2022. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/sante-services-sociaux/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/RA\\_22-102-01F\\_MSSS.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/sante-services-sociaux/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/RA_22-102-01F_MSSS.pdf).
- 82 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 83 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 84 CAMDEN, C., et autres. *PASSAGE : Parcours de soins et de services dans le programme Agir tôt en Estrie*, données non publiées, 2023.
- 85 DIONNE, C., et autres. *Rapport de recherche : résultats de l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde*, 2022.
- 86 DIONNE, C., et autres. *Rapport de recherche : résultats de l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde*, 2022.
- 87 ST-LOUIS, M.-P., et autres. *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*, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM), 2021.
- 88 TABLE POUR L'INTÉGRATION EN SERVICES DE GARDE DES ENFANTS AYANT UNE DÉFICIENCE, RÉGION DE MONTRÉAL. Mémoire déposé dans le cadre des consultations du ministère de la Famille portant sur le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance, 2021; SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DE LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE. Mémoire déposé dans le cadre de la Consultation sur les services de garde éducatifs à l'enfance, 2021.
- 89 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Budget 2023-2024 : un Québec engagé – Plan budgétaire*, 2023.
- 90 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, 2020.
- 91 PROTECTEUR DU CITOYEN. *L'élève avant tout, pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 2022.
- 92 PROTECTEUR DU CITOYEN. *L'élève avant tout, pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 2022.
- 93 INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*, 2017.
- 94 PROTECTEUR DU CITOYEN. *L'élève avant tout, pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 2022.
- 95 MAILLOUX, D., et C. LACHARITÉ. *Bien-être des tout-petits : politiques et programmes publics qui soutiennent l'action des organismes communautaires au Québec*, Rapport de recherche présenté à l'Observatoire des tout-petits, 2020.
- 96 TABLE RÉGIONALE DES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES DU NORD-DU-QUÉBEC. *Consultation en vue d'un nouveau plan d'action gouvernemental*, 2019. [https://www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/PAGAC\\_MR\\_04\\_TROC-10.pdf](https://www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/PAGAC_MR_04_TROC-10.pdf).
- 97 MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE. *Plan d'action gouvernemental en matière d'action communautaire 2022-2027*, 2022.
- 98 GIGUÈRE, U. « Québec investit 50 millions dans les services de répit », La Presse, 12 avril 2023. <https://www.lapresse.ca/actualites/sante/2023-04-12/personnes-handicapees/quebec-investit-50-millions-dans-les-services-de-repit.php>.
- 99 VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC. *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2020-2021, Chapitre 2 : Accessibilité aux services de garde éducatifs à l'enfance*, 2020. [https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq\\_ch02\\_cpe\\_web.pdf](https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq_ch02_cpe_web.pdf).

- 100 RAYMOND CHABOT GRANT THORNTON. *Évaluation de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde éducatifs à l'enfance pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins (MES)*, 2021.
- 101 VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC. *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2020-2021, Chapitre 2 : Accessibilité aux services de garde éducatifs à l'enfance*, 2020. [https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq\\_ch02\\_cpe\\_web.pdf](https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq_ch02_cpe_web.pdf).
- 102 RAYMOND CHABOT GRANT THORNTON. *Évaluation de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde éducatifs à l'enfance pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins (MES)*, 2021; VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC. *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2020-2021, Chapitre 2 : Accessibilité aux services de garde éducatifs à l'enfance*, 2020. [https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq\\_ch02\\_cpe\\_web.pdf](https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq_ch02_cpe_web.pdf).
- 103 RAYMOND CHABOT GRANT THORNTON. *Évaluation de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde éducatifs à l'enfance pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins (MES)*, 2021.
- 104 DIONNE, C., et autres. *Rapport de recherche : résultats de l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde*, 2022.
- 105 BEAUDOIN, AJ., et autres. *Children with Disabilities and Access to Recognized Early Childhood Education and Care in Québec*, Emploi et Développement Social Canada, 2022, p. 43; RAYMOND CHABOT GRANT THORNTON. *Évaluation de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde éducatifs à l'enfance pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins (MES)*, 2021.
- 106 BEAUDOIN, AJ., et autres. *Children with Disabilities and Access to Recognized Early Childhood Education and Care in Québec*, Emploi et Développement Social Canada, 2022, p. 43.
- 107 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2017*, 2017.
- 108 PRATTE, G., M. COUTURE, C. CAMDEN, J. POISSANT et AJ. BEAUDOIN. « Current and desired services of specialized professionals in early childhood education settings: Results from a cross-sectional survey in Quebec (Canada) », soumis, 2023.
- 109 PRATTE, G., M. COUTURE, C. CAMDEN, J. POISSANT et AJ. BEAUDOIN. Données non publiées du projet Soutien en milieu de garde, 2021.
- 110 PRATTE, G., et AJ. BEAUDOIN. *Résultats du projet Soutien*, Présenté au ministère de la Famille, 8 avril 2022.
- 111 PRATTE, G., et AJ. BEAUDOIN. *Résultats du projet Soutien*, Présenté au ministère de la Famille, 8 avril 2022.
- 112 ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE. *Enquête sur l'expérience des éducatrices et responsables en milieu familial sur l'accueil et l'accompagnement des enfants vulnérables en services de garde éducatifs à l'enfance*, 2021.
- 113 PRATTE, G., et AJ. BEAUDOIN. *Résultats du projet Soutien*, Présenté au ministère de la Famille, 8 avril 2022.
- 114 PRATTE, G., M. COUTURE, C. CAMDEN, J. POISSANT et AJ. BEAUDOIN. « Current and desired services of specialized professionals in early childhood education settings: Results from a cross-sectional survey in Quebec (Canada) », soumis, 2023.
- 115 PRATTE, G., M. COUTURE, C. CAMDEN, J. POISSANT et AJ. BEAUDOIN. Données non publiées du projet Soutien en milieu de garde, 2021.
- 116 ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE. *Enquête sur l'expérience des éducatrices et responsables en milieu familial sur l'accueil et l'accompagnement des enfants vulnérables en services de garde éducatifs à l'enfance*, 2021.
- 117 ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE. *Enquête sur l'expérience des éducatrices et responsables en milieu familial sur l'accueil et l'accompagnement des enfants vulnérables en services de garde éducatifs à l'enfance*, 2021.
- 118 DAGENAIS, F., et J.-P. HOTTE. *Rapport préliminaire du comité-conseil Agir pour que chaque tout-petit développe son plein potentiel*, Montréal, Québec, 2019; DIONNE, C., et autres. « Expérience des familles dont un enfant présente une incapacité : perceptions et besoins actuels », *Service social*, vol. 52, n° 1, 2006, p. 65-77. <https://doi.org/10.7202/015955ar>; DELISLE, J., H. LAVOIE et S. ROY. *Évaluation de l'allocation pour l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde (AIEH)*, Ministère de la Famille et des Aînés, 2009. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Rapport\\_avec\\_annexes\\_complet\\_final\\_08-07-2009.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Rapport_avec_annexes_complet_final_08-07-2009.pdf); ST-LOUIS, M.-P., et autres. *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*, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM), 2021; CHANG, F., D.M. EARLY et P.J. WINTON. « Early Childhood Teacher Preparation in Special Education at 2- and 4-Year Institutions of Higher Education », *Journal of Early Intervention*, vol. 27, n° 2, janvier 2005, p. 110-124. <https://doi.org/10.1177/105381510502700206>; ODOM, S.L., V. BUYASSE et E. SOUKAKOU. « Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of

- Research Perspectives», *Journal of Early Intervention*, vol. 33, n° 4, décembre 2011, p. 344-356. <https://doi.org/10.1177/10538151114300>.
- 119 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Consultation sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, 2021. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cahier-consultation-SGEE.pdf>.
- 120 DIONNE, C., et autres. *Rapport de recherche : résultats de l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde*, 2022.
- 121 NIYUBAHWE, A., G. SIROIS et R. BERGERON. «Rétention du futur personnel enseignant», *Le Réseau ÉdCan*, 19 septembre 2022. <https://www.edcan.ca/articles/retention-du-futur-personnel-enseignant/?lang=fr>.
- 122 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 123 DIONNE, C., et autres. *Rapport de recherche : résultats de l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde*, 2022; INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 124 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 125 BEAUDOIN, AJ., et autres. *Children with Disabilities and Access to Recognized Early Childhood Education and Care in Québec*, Emploi et Développement Social Canada, 2022, p. 43; INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 126 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021; PROTECTEUR DU CITOYEN. *L'élève avant tout : pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 2022.
- 127 PROTECTEUR DU CITOYEN. *L'élève avant tout : pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 2022.
- 128 J'ME FAIS UNE PLACE EN GARDERIE. *Recommandations*, mai 2021. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/guichet\\_unique/Z-28\\_JMFPG\\_Recommandations.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/guichet_unique/Z-28_JMFPG_Recommandations.pdf).
- 129 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 130 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité*, 2021. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite.pdf).
- 131 CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC. *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*, 2018.
- 132 CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC. *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*, 2018.
- 133 JANUS, M., J. LEFORT, R. CAMERON et L. KOPECHANSKI. «Starting Kindergarten: Transition Issues for Children with Special Needs», *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 30, n° 3, 2007, p. 628. <https://doi.org/10.2307/20466656>.
- 134 JANUS, M., J. LEFORT, R. CAMERON et L. KOPECHANSKI. «Starting Kindergarten: Transition Issues for Children with Special Needs», *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 30, n° 3, 2007, p. 628. <https://doi.org/10.2307/20466656>.
- 135 JANUS, M., J. LEFORT, R. CAMERON et L. KOPECHANSKI. «Starting Kindergarten: Transition Issues for Children with Special Needs», *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 30, n° 3, 2007, p. 628. <https://doi.org/10.2307/20466656>.
- 136 JANUS, M., J. LEFORT, R. CAMERON et L. KOPECHANSKI. «Starting Kindergarten: Transition Issues for Children with Special Needs», *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 30, n° 3, 2007, p. 628. <https://doi.org/10.2307/20466656>.
- 137 ST-LOUIS, M.-P., et autres. *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*, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM), 2021.

- 138 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Dossier éducatif de l'enfant*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/dossier-educatif/Pages/index.aspx>.
- 139 CASSIDY, M. « "They do it anyway": A study of Primary 1 teachers' perceptions of children's transition into primary education », *Early Years*, vol. 25, n° 2, 2005, p. 143-153; RUEL, J. *Première transition scolaire des enfants ayant des besoins particuliers*, Forum Agir ensemble pour l'inclusion en services de garde éducatifs, Virtuel, novembre 2021.
- 140 CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC. *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*, 2018.
- 141 POISSANT, J., A. CHAN et V. TESSIER. *Les conditions de succès des actions favorisant le développement global des enfants : état des connaissances*, Institut national de santé publique du Québec, 2014.
- 142 AGIR TÔT. « Fenêtres d'opportunité pour le développement de l'enfant ». <https://agirtot.org/thematiques/agir-en-petite-enfance/fen%C3%AAtres-d-opportunit%C3%A9-pour-le-d%C3%A9veloppement-de-l-enfant/>.
- 143 SHONKOFF, J., et D. PHILIPS. « From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development », Washington, DC, National Academy Press, 2000.
- 144 CROTEAU, C., et autres. « Life habits of school-aged children with specific language impairment as perceived by their parents and by school professionals », *Journal of Communication Disorders*, vol. 58, 2015, p. 21-34; MICHALLET, B., et P. BOUDREAU. « Démarche novatrice d'évaluation des besoins des enfants et adolescents dysphasiques et stratégies d'intervention », *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, vol. 38, n° 1, 2014, p. 58-70; SYLVESTRE, A., et autres. « Social participation of children age 8-12 with SLI », *Disability and Rehabilitation*, vol. 38, n° 12, 2016, p. 1146-1156.
- 145 JAPPEL, C. « Risques, vulnérabilité et adaptation : les enfants à risque au Québec ». *Choix IRPP*, vol. 14, n° 8, 1<sup>er</sup> janvier 2008, p. 48.
- 146 ODOM, S.L. « Preschool Inclusion: What We Know and Where We Go From Here », *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 20, n° 1, janvier 2000, p. 20-27. <https://doi.org/10.1177/027112140002000104>.
- 147 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 148 PROTECTEUR DU CITOYEN. *L'élève avant tout : pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 2022.
- 149 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021; PAINTER, S., C. DES RIVIÈRES-PIGEON et A.M. SÉGUIN. *Les besoins des parents d'un enfant ayant un handicap au Québec : portrait à partir d'une recension des écrits*, 2020.
- 150 BEAUDOIN, A.J. *Les parents et leur enfant à risque de trouble du spectre de l'autisme bénéficient d'un programme d'accompagnement parental*, Université de Sherbrooke, 2018. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11780>.
- 151 BEAUDOIN, A.J. *Les parents et leur enfant à risque de trouble du spectre de l'autisme bénéficient d'un programme d'accompagnement parental*, Université de Sherbrooke, 2018. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11780>.
- 152 BEAUDOIN, A.J., et autres. *Children with Disabilities and Access to Recognized Early Childhood Education and Care in Québec*, Emploi et Développement Social Canada, 2022, p. 43.
- 153 LAVOIE, A. *L'expérience des parents ayant un enfant atteint d'un problème de santé ou de développement*, Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2017.
- 154 BAKER-ERICZÉN, M.J., L. BROOKMAN-FRAZEE et A. STAHMER. « Stress Levers and Adaptability in Parents of Toddlers With and Without Autism Spectrum Disorders », *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, vol. 30, n° 4, 2005, p.194-204; PELCHAT, D., et V. BOURGEOIS-GUÉRIN. « L'expérience comparée des pères et des mères d'un enfant ayant un problème de santé : état actuel des connaissances », *Visages multiples de la parentalité*, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 283-319; PLANT, K.M., et M.R. SANDERS. « Predictors of Care-Giver Stress in Families of Preschool-aged Children with Developmental Disabilities », *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 51, n° 2, 2007, p. 109-125.
- 155 HAYES, S.A., et S.L. WATSON. « The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 43, n° 3, 2013, p. 629-642. [doi:10.1007/s10803-012-1604-y](https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y).

- 156 HAYES, S.A., et S.L. WATSON. «The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder», *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 43, n° 3, 2013, p. 629-642. doi:10.1007/s10803-012-1604-y; TOTSIKA, V., et autres. «A population-based investigation of behavioural and emotional problems and maternal mental health: Associations with autism spectrum disorder and intellectual disability», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 52, n° 1, 2011, p. 91-99; SUKKAR, H., C.J. DUNST et J. KIRKBY. «Family systems and family-centred practices in early childhood intervention», dans SUKKAR, H., C.J. DUNST et J. KIRKBY (dir.), *Early childhood intervention: Working with families of young children with special needs*, Routledge/Taylor & Francis Group, 2017, p. 3-14.
- 157 ROCHON, V. *Quels sont les éléments clés des services de répit, de gardiennage et de dépannage qui répondent aux besoins des familles de personnes autistes ou présentant une déficience intellectuelle (DI) ou une déficience physique (DP)?*, Mémoire, Université de Sherbrooke, 2022.
- 158 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 159 PRATTE, G., M. COUTURE, C. CAMDEN, J. POISSANT et A.J. BEAUDOIN. «Current and desired services of specialized professionals in early childhood education settings: results from a cross-sectional survey in Quebec (Canada)», soumis, 2023.
- 160 LAVOIE, Amélie. *L'expérience des parents ayant un enfant atteint d'un problème de santé ou de développement*, Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2017.
- 161 PELCHAT, D., H. LEFEBVRE et M.J. LEVERT. «L'expérience des pères et mères ayant un enfant atteint d'un problème de santé : état actuel des connaissances», *Enfances, Familles, Générations*, n° 3 (16 mars 2006). <https://doi.org/10.7202/012536ar>.
- 162 FREDERICK, J., J. DEVANEY et E. ALISIC. «Homicides and maltreatment-related deaths of disabled children: A systematic review », *Child Abuse Review*, vol. 28, n° 5, 2019, p. 321-338. <https://doi.org/10.1002/car.2574>.
- 163 ST-LOUIS, M.-P., et autres. *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*, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM), 2021.
- 164 ST-LOUIS, M.-P., et autres. *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*, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM), 2021.
- 165 INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. «Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans», 2015.
- 166 ROY, A., et A. CHAHIN. «Additional living costs and barriers faced by families with children with disabilities: Evidence from the Participation and Activity Limitation Survey (PALS - 2006): Technical report prepared for the Canada Disability Savings Grant and Bond evaluation», Employment and Social Development Canada, 2016. [http://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/weekly\\_acquisitions\\_list-ef/2017/17-38/collections/collection\\_2017/edsc-esdc/Em20-64-2017-eng.pdf](http://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/weekly_acquisitions_list-ef/2017/17-38/collections/collection_2017/edsc-esdc/Em20-64-2017-eng.pdf).
- 167 ANDERSON, D., S. DUMONT, P. JACOBS et L. AZZARIA. «The Personal Costs of Caring for a Child with a Disability: A Review of the Literature», *Public Health Reports*, vol. 122, n° 1, janvier 2007, p. 3-16. <https://doi.org/10.1177/003335490712200102>; DIONNE, C., et autres. «Expérience des familles dont un enfant présente une incapacité : perceptions et besoins actuels», *Service social*, vol. 52, n° 1, 2006, p. 65-77. <https://doi.org/10.7202/015955ar>; ROY, A., et A. CHAHIN. *Additional Living Costs and Barriers Faced by Families with Children with Disabilities: Evidence from the Participation and Activity Limitation Survey (PALS - 2006): Technical Report Prepared for the Canada Disability Savings Grant and Bond Evaluation*, Gatineau, Québec, Employment and Social Development Canada, 2017. [http://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/weekly\\_acquisitions\\_list-ef/2017/17-38/collections/collection\\_2017/edsc-esdc/Em20-64-2017-eng.pdf](http://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/weekly_acquisitions_list-ef/2017/17-38/collections/collection_2017/edsc-esdc/Em20-64-2017-eng.pdf).
- 168 INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans*, données non publiées, 2015.
- 169 INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans*, 2015.
- 170 SICES, L. *Developmental Screening in Primary Care: The Effectiveness of Current Practice and Recommendations for Improvement*, 2007.
- 171 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*, 2019.
- 172 DIONNE, C., et N. ROUSSEAU (dir.). *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*, PUQ, 2006.

- 173 UNESCO. *Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance : de l'engagement à l'action*, 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378065>.
- 174 U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. STATUTE AND REGULATIONS, IDEA – INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION. Act, 2018. <https://sites.ed.gov/idea/statuteregulations/>.
- 175 TABLE POUR L'INTÉGRATION EN SERVICES DE GARDE DES ENFANTS AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE DE LA RÉGION DE MONTRÉAL. « Actes du forum Agir ensemble pour l'inclusion en services de garde éducatifs », novembre 2021. <https://tisgm.ca/forum-2021/actes-du-forum/>.
- 176 ROUSSEAU, N., et autres. *L'inclusion en action : guide d'aide à la mise en place efficace de pratiques inclusives en milieu de garde*, Université du Québec à Trois-Rivières, 2012.
- 177 MOORE, A., H. LYNCH et B. BOYLE. « Can universal design support outdoor play, social participation, and inclusion in public playgrounds? A scoping review », *Disability and Rehabilitation*, vol. 44, n° 13, 19 juin 2022, p. 3304-3325. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1858353>.
- 178 VILLE DE MONTRÉAL. « Accessible et inclusif : découvrez le parc Saint-Joseph de RDP-PAT! ». <https://montreal.ca/articles/accessible-et-inclusif-decouvrez-le-parc-saint-joseph-de-rdp-pat-29213>.
- 179 BOLANO, C. « L'espoir de voir le parc inclusif Saint-Joseph "devenir un modèle" », *Journal Métro*, 5 mai 2022. <https://journalmetro.com/local/riviere-des-prairies/2820262/lespoir-de-voir-le-parc-inclusif-saint-joseph-devenir-un-modele/>.
- 180 OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. « C'est parti pour la mise en œuvre du projet de simplification! », *Express-O*, vol. 15, n° 2, mai 2021.
- 181 PAINTER, S., C. DES RIVIÈRES-PIGEON et A.M. SÉGUIN. *Les besoins des parents d'un enfant ayant un handicap au Québec : portrait à partir d'une recension des écrits*, 2020.
- 182 TÉTREAU, S., et autres. « Analyse des politiques sociales et des stratégies de soutien destinées aux familles vivant avec un enfant handicapé : synthèse des connaissances sur les expériences actuelles ou récentes et propositions de solutions pour le Québec », Québec, Canada, Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale, 2012.
- 183 TÉTREAU, S., et autres. « Analyse des politiques sociales et des stratégies de soutien destinées aux familles vivant avec un enfant handicapé : synthèse des connaissances sur les expériences actuelles ou récentes et propositions de solutions pour le Québec », Québec, Canada, Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale, 2012.
- 184 CHAIRE DE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE ET TROUBLE DU COMPORTEMENT, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL. Projets de recherche en cours – Agir ensemble en soutien à la santé mentale des familles dont l'enfant présente un trouble neurodéveloppemental : mise à l'essai et évaluation d'un programme pour, par et avec les parents. <https://www.chaireditc.ca/e-pats>.
- 185 L'ACCOMPAGNATEUR. Site Web. <https://laccompagneur.org/a-propos>.
- 186 PORTAIL RÉPIT. Site Web. <https://www.portailrepit.com/fr/accueil>.
- 187 MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Plan d'action pour compléter le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance*, Grand chantier pour les familles, Gouvernement du Québec, 2022. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/plan-action-grand-chantier.pdf>.
- 188 DAGENAIS, F., et J.-P. HOTTE. *Rapport préliminaire du comité-conseil Agir pour que chaque tout-petit développe son plein potentiel*, Montréal, Québec, 2019; DIONNE, C., et autres. « Expérience des familles dont un enfant présente une incapacité : perceptions et besoins actuels », *Service social*, vol. 52, n° 1, 2006, p. 65-77. <https://doi.org/10.7202/015955ar>; DELISLE, J., H. LAVOIE et S. ROY. *Évaluation de l'allocation pour l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde (AIEH)*, Ministère de la Famille et des Aînés, 2009. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Rapport\\_avec\\_annexes\\_complet\\_final\\_08-07-2009.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Rapport_avec_annexes_complet_final_08-07-2009.pdf); ST-LOUIS, M.-P., et autres. *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*, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM), 2021.
- 189 PRATTE, G., et AJ. Beaudoin. *Résultats du projet Soutien*, Présenté au ministère de la Famille, 8 avril 2022.
- 190 PRATTE, G., M. COUTURE, M. CAMDEN et AJ. BEAUDOIN. *Services de professionnels spécialisés en SGÉE au Québec : forces et limites des différents modèles* (Présentation orale). Acfas, 11 mai 2023, Virtuel.

- 191 BEAUDOIN, A.J., et autres. «Description of a Pilot Project for Pediatric Occupational Therapy in Daycare and Community Settings », *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 2023. <https://doi.org/10.1177/00084174221121421>.
- 192 CAMDEN, C. *Projet OR : Optimiser les Rôles des acteurs du milieu éducatif pour mieux soutenir les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage*, 2017.
- 193 Intégration sociale des enfants en milieu de garde. Consulté le 10 mars 2023 au <https://isemg.quebec/>.
- 194 ST-LOUIS, M.-P., et autres. *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*, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM), 2021.
- 195 ST-LOUIS, M.-P., et autres. *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*, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM), 2021.
- 196 BREEN, F., S. KELLEHER, E. RING et S. STAPELTON. « LINC Programme: Enabling Leadership for Inclusion through an Innovative Competency-Based Blended Adult Continuing Professional Learning Programme », *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 2018, p. 99-115.
- 197 PROTECTEUR DU CITOYEN. *L'élève avant tout : pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 2022.
- 198 INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 199 BOUCHER-GAGNON, M., C. DES RIVIÈRES-PIGEON et N. POIRIER. «L'implication des mères québécoises dans l'intégration scolaire en classe ordinaire de leur enfant ayant un TSA », *Revue de psychoéducation*, vol. 45, n° 2, 2016, p. 313-341; WILDENGER, L.K., et L.L. MCINTYRE. «Family concerns and involvement during kindergarten transition», *Journal of Child and Family Studies*, vol. 20, n° 4, 2011, p. 387-396. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9403-6>.
- 200 BEAUDOIN, A.J., et autres. *Children with Disabilities and Access to Recognized Early Childhood Education and Care in Québec*, Emploi et Développement Social Canada, 2022, p. 43; RUEL, J., A.C. MOREAU et J. APRIL. « Les savoirs en partage entre des acteurs intersectoriels en contexte de transition scolaire », *Revue internationale de communication et de socialisation*, vol. 1, n° 1, 2014, p. 47-59. <https://www.revuerics.com/portfolio-item/burning-man/>.
- 201 BALMY, B. *Évolution de cinq enfants ayant un TSA recevant une intervention comportementale intensive (ICI) au Québec*, Mémoire de maîtrise en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, 2017; DIONNE, C., C. CHATENOUUD et S. MCKINNON. « Familles de jeunes enfants présentant des incapacités intellectuelles : étude des besoins et du sentiment d'appropriation du pouvoir », *Enfance en difficulté*, vol. 4, 2015, p. 5-26; BOUCHER-GAGNON, M., C. DES RIVIÈRES-PIGEON et N. POIRIER. « L'implication des mères québécoises dans l'intégration scolaire en classe ordinaire de leur enfant ayant un TSA », *Revue de psychoéducation*, vol. 45, n° 2, 2016, p. 313-341; INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN SANTÉ ET EN SERVICES SOCIAUX. *Trajectoires de services menant à l'évaluation diagnostique des troubles neurodéveloppementaux chez les enfants de la naissance à sept ans*, 2021.
- 202 FRAGASSO, A., M.-P. POMEY et E. CAREAU. «Vers un modèle intégré de l'Approche famille-partenaire auprès des enfants ayant un trouble neurodéveloppemental », *Enfances & Psy*, vol. 79, n° 3, 6 décembre 2018, p. 118-129. <https://doi.org/10.3917/ep.079.0118>.
- 203 ST-LOUIS, M.-P., et autres. *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*, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM), 2021.
- 204 HERNANDEZ, S. J. « Collaboration in Special Education: Its History, Evolution, and Critical Factors Necessary for Successful Implementation », *US-China Education Review*, vol. 3, n° 6, juin 2013, p. 480-498; PFEIFFER, D.L., S.L. PAVELKO, D.L. HAHS-VAUGHN et C.C. DUDDING. «A National Survey of Speech-Language Pathologists' Engagement in Interprofessional Collaborative Practice in Schools: Identifying Predictive Factors and Barriers to Implementation », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 50, n° 4, 2019, p. 639-655. [https://doi.org/10.1044/2019\\_LSHSS-18-0100](https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-18-0100).

- 205 BERGERON, D.A., L.R. TALBOT et I. GABOURY. «Context and the mechanisms in intersectoral school-based health promotion interventions: A critical interpretative synthesis», *Health Education Journal*, vol. 78, n° 7, novembre 2019, p. 713-727. <https://doi.org/10.1177/0017896919833422>.
- 206 POMERLEAU, A. *Les pratiques de collaboration lors de l'inclusion des enfants ayant des besoins spéciaux, à l'intérieur des services de garde, dans la région de Québec*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski, 2005. <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/231/>.
- 207 POMERLEAU, A. *Les pratiques de collaboration lors de l'inclusion des enfants ayant des besoins spéciaux, à l'intérieur des services de garde, dans la région de Québec*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski, 2005. <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/231/>.
- 208 IATTONI, B., et D. GUAY. *Cadre de référence du programme Interventions éducatives précoces 2019*, Gouvernement du Québec, 2019. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3744851>.
- 209 INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC. *Les conditions de succès des actions favorisant le développement global des enfants*, 2014. [https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1771\\_CondSucActDeveEnf\\_EtatConn.pdf](https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1771_CondSucActDeveEnf_EtatConn.pdf).
- 210 COURTEAU, É., M. GAGNÉ et N. WALTER. *Continuum de services concerté en orthophonie communautaire : outiller la communauté pour mieux soutenir les enfants dans leur développement du langage et de la communication*, 2018.
- 211 GROUPE DE TRAVAIL MONTÉRÉGIEU – ORTHOPHONIE ET DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE. *Trousse 2.0. – L'orthophonie communautaire et le continuum de services concerté*.
- 212 ROY, M., É. LAVOIE-TRUDEAU et CENTRE INTÉGRÉ UNIVERSITAIRE DE SANTÉ ET DE SERVICES SOCIAUX DE L'ESTRIE – CENTRE HOSPITALIER UNIVERSITAIRE DE SHERBROOKE. *Rapport de recherche : portrait de la pratique et effets du travail de proximité sur la capacité des parents à favoriser le développement global des enfants*, 2019. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/4048819>.
- 213 RUEL, J. *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers*, Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Archipel UQÀM, 2011. <https://archipel.uqam.ca/4192/1/D2192.pdf>.
- 214 RUEL, J. « Première transition scolaire des enfants ayant des besoins particuliers », Présenté au forum Agir ensemble pour l'inclusion en services de garde éducatifs, 3 novembre 2021.
- 215 RUEL, J. « Première transition scolaire des enfants ayant des besoins particuliers », Présenté au forum Agir ensemble pour l'inclusion en services de garde éducatifs, 3 novembre 2021.
- 216 Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie. *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire à l'intention des acteurs intersectoriels estriens pour favoriser la réussite éducative*, 2019. [http://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/Guide\\_transition\\_scolaire\\_VF\\_WEB.pdf](http://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/Guide_transition_scolaire_VF_WEB.pdf).
- 217 UNESCO. « Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance : de l'engagement à l'action », 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378065>.

# OBSERVATOIRE des tout-petits

## VEILLER POUR ÉVEILLER

L'Observatoire des tout-petits, un projet de la Fondation Lucie et André Chagnon, a pour mission de communiquer l'état des connaissances afin d'éclairer la prise de décision en matière de petite enfance au Québec, afin que chaque tout-petit ait accès aux conditions qui assurent le développement de son plein potentiel, peu importe le milieu où il naît et grandit.

[Tout-petits.org](http://Tout-petits.org)



Fondation Lucie  
et André Chagnon