

*Examen des*  
**PRATIQUES D'ÉDUCATION INCLUSIVE DANS  
LES MILIEUX D'APPRENTISSAGE ET DE GARDE DES  
JEUNES ENFANTS  
AUX TNO**

*Rapport préliminaire sur ce que nous avons entendu*  
**Juillet 2024**







## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>3</b>
<b>1. INTRODUCTION ET QUESTIONS DE L'EXAMEN .....</b>	<b>5</b>
1.1 CONTEXTE .....	5
1.2 QUESTIONS DE RECHERCHE .....	5
<b>2. MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>6</b>
2.1 ÉLABORATION DE LA DOCUMENTATION POUR L'EXAMEN .....	6
2.1.1 ANALYSE DOCUMENTAIRE PRÉLIMINAIRE .....	6
2.1.2 ENTRETIENS DE CADRAGE.....	6
2.2 ACTIVITÉS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	6
2.2.1 ENTRETIENS AVEC LES INTERVENANTS .....	6
2.2.1.1 CONCEPTION.....	7
2.2.1.2 ADMINISTRATION .....	7
2.3 ANALYSE DES DONNÉES.....	8
2.4 DIFFICULTÉS ET RÉPERCUSSIONS .....	8
2.4.1 CALENDRIER DU PROJET .....	8
2.4.2 DIFFICULTÉS À ASSURER UNE REPRÉSENTATIVITÉ RÉGIONALE DANS LES DONNÉES.....	9
2.4.3 ÉCHANGES LIMITÉS AVEC LES PARENTS ET TUTEURS.....	9
<b>3. CE QUE NOUS AVONS ENTENDU : ENTRETIENS AVEC LES INTERVENANTS .....</b>	<b>10</b>
3.1 CONNAISSANCES DES ÉDUCATEURS EN MATIÈRE D'INCLUSION .....	10
3.2 SERVICES DE GARDE INCLUSIFS – LÉGISLATION, POLITIQUES ET PROCÉDURES.....	11
3.3 ACCÈS AU FINANCEMENT, AUX RESSOURCES HUMAINES ET À LA DOCUMENTATION .....	13
3.4 ACCÈS À LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET AU PERSONNEL DE SOUTIEN .....	15
3.5 MESURES DE SOUTIEN À LA TRANSITION .....	17
<b>4. RÉSUMÉ DE CE QUE NOUS AVONS ENTENDU .....</b>	<b>18</b>
4.1 QUEL EST LE NIVEAU DE CONNAISSANCES ACTUEL DES PRATIQUES D'INCLUSION CHEZ LES ÉDUCATEURS DE LA PETITE ENFANCE AUX TNO?.....	18
4.2 DANS QUELLE MESURE LES ÉDUCATEURS DE LA PETITE ENFANCE AUX TNO ONT-ILS ACCÈS À DES POSSIBILITÉS DE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL LIÉES AUX PRATIQUES D'INCLUSION DANS LE DOMAINE DE L'AGJE?.....	19
4.3 QUELLES MÉTHODES GÉNÉRALES D'INCLUSION OU PRATIQUES ÉDUCATIVES INDIVIDUALISÉES SONT AUJOURD'HUI COMMUNÉMENT UTILISÉES AUX TNO POUR FAVORISER DES SERVICES DE GARDE INCLUSIFS DANS LES GARDERIES ÉDUCATIVES? .....	20
4.4 QUELLES MESURES DE SOUTIEN SONT MISES À DISPOSITION, AU NIVEAU COMMUNAUTAIRE, RÉGIONAL OU TERRITORIAL, POUR FAVORISER DES SERVICES DE GARDE INCLUSIFS DANS LES GARDERIES ÉDUCATIVES AUX TNO?.....	20
4.5 DE QUEL ACCÈS À DES SPÉCIALISTES ET À DES SERVICES DE CONSULTATION DISPOSENT LES GARDERIES ÉDUCATIVES DES TNO POUR ASSURER L'INCLUSION DES ENFANTS AYANT BESOIN D'UN SOUTIEN RENFORCÉ OU INDIVIDUEL? .....	21
<b>5. CONCLUSION .....</b>	<b>21</b>
<b>ANNEXE A : BIBLIOGRAPHIE DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE .....</b>	<b>22</b>
<b>ANNEXE B : GUIDE DE CONVERSATION POUR LES PROPRIÉTAIRES ET LES EXPLOITANTS DE GARDERIES EN ÉTABLISSEMENT ET DE GARDERIES À DOMICILE .....</b>	<b>31</b>
<b>ANNEXE C : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES CONSEILLERS EN PETITE ENFANCE .....</b>	<b>36</b>
<b>ANNEXE D : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES PRESTATAIRES DE SERVICES DE SOUTIEN EN MATIÈRE D'ÉDUCATION INCLUSIVE.....</b>	<b>40</b>
<b>ANNEXE E : GUIDE DE CONVERSATION POUR LES PARENTS ET LES TUTEURS .....</b>	<b>44</b>
<b>ANNEXE F : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS (PRÉMATERNELLE ET MATERNELLE) .....</b>	<b>48</b>



## SOMMAIRE

---

La société Malatest a été chargée, au nom du gouvernement des Territoires du Nord-Ouest (GTNO), de mener l'examen des pratiques et des mesures de soutien proposées aujourd'hui dans les garderies éducatives agréées en matière d'inclusion. Les résultats de cette étude serviront de base à l'élaboration d'une nouvelle approche de l'inclusion afin de promouvoir un accès équitable aux services de garde. Les questions de recherche suivantes ont guidé la collecte et l'étude des données pour cet examen :

- Quel est le niveau de connaissances actuel des pratiques d'inclusion chez les éducateurs de la petite enfance aux TNO?
- Dans quelle mesure les éducateurs de la petite enfance aux TNO ont-ils accès à des possibilités de perfectionnement professionnel liées aux pratiques d'inclusion dans le domaine de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants (AGJE)?
- Quelles méthodes générales d'inclusion ou pratiques éducatives individualisées sont aujourd'hui communément utilisées pour favoriser des services de garde inclusifs dans les garderies éducatives des TNO?
- Quelles mesures de soutien sont mises à disposition, au niveau communautaire, régional ou territorial, pour favoriser des services de garde inclusifs dans les garderies éducatives aux TNO?
- De quel accès à des spécialistes et à des services de consultation disposent les garderies éducatives des TNO pour assurer l'inclusion des enfants ayant besoin d'un soutien renforcé ou individuel?

Tout au long de l'examen, l'inclusion a été définie comme la pratique consistant à intégrer les enfants handicapés ou ceux ayant besoin d'un soutien renforcé ou individuel dans le même environnement ou cadre d'apprentissage de la petite enfance que leurs pairs, en utilisant des approches et des mesures de soutien spécialisées pour qu'ils réussissent.

## Méthodologie

Nous avons collecté les données du présent examen à l'aide d'une série d'entretiens menés avec les intervenants concernés. Ces intervenants comprenaient : les éducateurs de la petite enfance (y compris le personnel des garderies en établissements et les exploitants de garderies à domicile), le personnel de soutien à l'inclusion (y compris celui du GTNO, des ONG et des groupes de défense d'intérêts) ainsi que le personnel des écoles primaires (y compris les enseignants de prématernelle et de maternelle, les aides-enseignants et les coordonnateurs régionaux de l'intégration scolaire). Des guides d'entretien avaient été fournis à l'avance par souci de transparence et pour faciliter la préparation des participants. Ces guides ont été rédigés sur la base d'une analyse documentaire, d'une revue de la littérature et d'une série d'entretiens de cadrage avec des personnes clés qui comprennent parfaitement les enjeux liés à l'apprentissage et à la garde des jeunes enfants aux TNO. Au total, 38 entretiens ont été réalisés avec 42 participants.

## Ce que nous avons entendu

### Connaissances des éducateurs en matière d'inclusion

Le personnel des garderies éducatives a tendance à avoir une compréhension globale et générique des termes « inclusion » et « services de garde inclusifs », les assimilant tous deux à un accès égal aux services. Le personnel des garderies éducatives confond souvent les termes « inclusion » et « services de garde inclusifs ». Lorsque ces termes sont différenciés, l'« inclusion » est considérée comme la création



d'espaces sûrs et accueillants, tandis que le terme « services de garde inclusifs » se rapporte plus aux ressources dont le personnel a besoin pour répondre aux besoins individuels des enfants.

Les partenaires de l'AGJE soulignent quant à eux que l'accès aux programmes et aux mesures de soutien, dans l'ensemble des TNO, est un aspect essentiel de l'inclusion. Ils déclarent également que l'inclusivité culturelle, par l'intermédiaire notamment de jouets et de livres qui enseignent les différentes cultures et les différentes capacités, devrait être intégrée aux programmes. Par ailleurs, des services de garde inclusifs nécessitent la mobilisation des familles afin de promouvoir une certaine continuité entre le domicile et les établissements de garde d'enfants tout en aidant les parents et les tuteurs à parler librement de leurs préoccupations au sujet de leurs enfants.

### *Services de garde inclusifs – Législation, politiques et procédures*

La mise en œuvre de services de garde inclusifs est entravée par l'absence d'orientations et de directives claires, ce qui se traduit par des incohérences dans les services de garde en fonction des établissements. Les garderies en établissement et les garderies à domicile précisent ne pas disposer de politiques officielles pour appuyer la mise en œuvre de services de garde inclusifs. Une minorité d'entre eux ayant fait état de lignes directrices générales en matière d'inclusion rapporte des déclarations visant plus à aider les gens à se sentir les bienvenus qu'à répondre aux besoins particuliers des enfants et des familles. Toutefois, dans un cas, les travaux menés dans une garderie en établissement accueillant un enfant ayant des besoins particuliers ont donné lieu à des discussions sur la rédaction d'une politique relative aux services de garde inclusifs.

Malgré l'absence de politiques officielles en matière de services de garde inclusifs, le personnel des garderies éducatives dispose de pratiques et de procédures pour répondre aux besoins des enfants. Il s'agit généralement de pratiques universelles utiles à tous les enfants, et non de pratiques permettant de satisfaire des besoins particuliers (p. ex. l'utilisation d'images et de supports visuels). Bien que le personnel des garderies éducatives déclare souvent travailler avec des enfants présentant des retards de la parole, des retards du langage ou des retards cognitifs, la plupart d'entre eux ne disposent d'aucun soutien formel pour répondre à ces besoins. En outre, bien que certaines garderies en établissement orientent les enfants vers des spécialistes (p. ex. des orthophonistes), il est plus fréquent de constater que des processus informels, mis en place par le personnel, sont utilisés pour répondre aux besoins individuels des enfants. L'inclusion culturelle s'inscrit également dans un continuum, certaines garderies en établissement et garderies à domicile faisant état d'efforts actifs (p. ex. en intégrant des ressources sur les diverses cultures dans les programmes), tandis que d'autres décrivent leurs processus comme passifs (p. ex. en autorisant des parents de différentes origines à apporter de la nourriture dans le cadre de certaines fêtes culturelles).

Malgré les efforts du personnel des garderies éducatives en vue d'offrir des services de garde inclusifs, certains soulignent que des enfants peuvent être exclus lorsque leurs besoins ne peuvent pas être satisfaits. C'est le cas, par exemple, lorsqu'il s'avère impossible de fournir un espace physique approprié pour satisfaire les besoins d'un enfant. En fait, la plupart des membres du personnel des garderies éducatives ont déclaré ne pas avoir travaillé avec des enfants ayant des besoins physiques différents, affirmant que leurs locaux ne sont pas en mesure d'accueillir des enfants ayant des problèmes de mobilité. En outre, certains exploitants de garderies à domicile estiment que les besoins d'un enfant ne devraient pas l'emporter sur ceux des autres enfants et notent que la mise en œuvre de politiques universelles en matière de services de garde inclusifs serait difficile compte tenu de la diversité des situations et des ressources à la disposition des fournisseurs de services de garde.





### Accès au financement, aux ressources humaines et à la documentation

Il est largement admis que l'accès à des ressources adéquates est nécessaire si l'on souhaite mettre en place des services de garde inclusifs. Le personnel des garderies éducatives doit avoir accès à de la formation, à des outils et à des ressources pour appuyer ses efforts d'inclusion, comme des aides financières pour adapter les places en service de garde, un accès à une documentation à jour et des conseils sur la mise en place d'environnements favorables pour les enfants. Les partenaires de l'AGJE rappellent notamment la nécessité d'un financement accru pour la formation et les salaires afin de former et de fidéliser le personnel.

Malgré la reconnaissance de cette nécessité de disposer de ressources adéquates, tous les participants s'accordent à dire que l'accès aux financements et aux mesures de soutien adéquats s'avère difficile. Certains exploitants de garderies à domicile font état de connaissances limitées à propos des financements à leur disposition et des modalités d'accès à ces derniers. Le personnel des garderies éducatives indique également que, lorsqu'ils sont disponibles, les financements sont sporadiques et insuffisants. Par exemple, les frais de déplacement pour participer aux activités de formation professionnelle ne sont pas intégrés au financement disponible, ce qui signifie que les garderies en établissement situées en dehors de Yellowknife doivent s'acquitter elles-mêmes de ces frais.

### Accès à la formation professionnelle et au personnel de soutien

Un soutien à la formation et au perfectionnement professionnel pour le personnel des garderies éducatives est nécessaire si l'on souhaite fournir des services de garde inclusifs de haute qualité. Le personnel des garderies éducatives doit disposer des compétences nécessaires pour dialoguer avec les parents, cerner les besoins et obtenir des mesures de soutien pour les enfants. Compte tenu du rôle que jouent les garderies en établissement lorsqu'il s'agit de faciliter la communication entre les familles et les spécialistes, il est impératif que le personnel de ces garderies soit en mesure de travailler à la fois avec les parents et avec les spécialistes. Les partenaires de l'AGJE constatent aujourd'hui une pénurie de personnel des garderies éducatives formé au travail auprès des parents pour obtenir des mesures de soutien pour leurs enfants. Bien qu'un cours d'orientation sur la garde d'enfants aux TNO soit proposé en ligne au personnel des garderies éducatives, comme il porte principalement sur les aspects fondamentaux du domaine, la partie relative aux services de garde inclusifs reste limitée.

Les garderies en établissement indiquent qu'elles ne sont pas en mesure de consacrer les ressources financières et le temps de travail nécessaires à la formation du personnel. En raison des pénuries de personnel, les garderies en établissement ne peuvent pas permettre à leurs employés de suivre des formations pendant les heures de travail, moment où elles sont généralement dispensées. Lorsque le personnel des garderies éducatives a pu bénéficier d'une formation professionnelle, celle-ci était de nature générale (p. ex. premiers soins) et ne contenait que peu de renseignements sur les pratiques inclusives dans le domaine de la garde d'enfants. Les membres du personnel des garderies éducatives qui déclarent avoir suivi une formation aux services inclusifs soulignent qu'ils l'ont fait par intérêt et de leur propre initiative, et qu'ils ont généralement couvert leurs propres dépenses.

Tous les intervenants déclarent avoir du mal à accéder au personnel de soutien, y compris les ergothérapeutes et les orthophonistes, aux TNO. Avec la baisse du nombre de spécialistes constatée aux TNO, les listes d'attente s'allongent, et il est plus difficile d'obtenir un soutien, en particulier en dehors de Yellowknife. Les familles ont également du mal à s'orienter dans le système et à accéder aux services de soutien. Outre la difficulté de reconnaître les problèmes de leurs enfants, les parents doivent comprendre les conditions d'accès aux services de soutien. L'absence de personnel des garderies éducatives qualifié pour fournir une assistance rend ce processus encore plus décourageant. Par



exemple, certains exploitants de garderies à domicile ne connaissent pas les spécialistes ou n'y ont pas accès.

Le NWT Disabilities Council (Conseil pour les personnes handicapées des TNO, ou NWTDC) est généralement désigné comme une ressource précieuse pour les garderies éducatives à Yellowknife lorsqu'il s'agit d'obtenir un soutien en matière de services de garde inclusifs pour les enfants sans diagnostic officiel. En dehors de Yellowknife, le NWTDC finance des travailleurs de relève, mais ces derniers n'apportent pas leur aide aux garderies éducatives. Les collectivités doivent donc embaucher des personnes à ces postes, ce qui peut s'avérer difficile pour les collectivités éloignées. Ainsi, le NWTDC est considéré comme une ressource précieuse pour Yellowknife, mais pas pour l'ensemble des TNO.

D'autres mesures ont été prises pour pallier la pénurie de personnel de soutien, notamment le recours à des conseillers du secteur privé et l'accès au financement lié au principe de Jordan. Toutefois, ce dernier n'est pas garanti et se limite aux enfants autochtones.

#### Mesures de soutien à la transition

Le personnel scolaire déclare que la transition des enfants entre les garderies éducatives et les classes de prématernelle et de maternelle se fait en invitant les familles à visiter l'école avant le début de l'année scolaire. Cela permet aux enfants et aux familles de se familiariser avec l'environnement et aux membres du personnel de savoir qui devrait être dans leur classe à la rentrée. En disposant de ces renseignements, le personnel scolaire dispose du temps nécessaire à la planification et à la définition des ressources et des mesures de soutien requises. Cependant, les partenaires de l'AGJE constatent que le manque de mesures de soutien à la transition entrave cette dernière et perturbe la continuité des soins pour les enfants et les familles.

La mise en place de mesures de soutien à la transition repose sur une connaissance des enfants bientôt accueillis qui n'est pas toujours disponible. Les petites collectivités utilisent des communications informelles avec le personnel des garderies éducatives pour recueillir des renseignements, mais ceux-ci se limitent généralement à des renseignements généraux sur les enfants (p. ex. le nombre d'élèves). Lorsque les enfants rencontrent un spécialiste avant leur inscription, le personnel de l'école peut recevoir des renseignements à l'avance. Cependant, lorsque les enfants ayant des besoins particuliers n'ont pas accès à des mesures de soutien, le personnel scolaire doit s'adapter et répondre à ces besoins de façon « improvisée ».



## **1. INTRODUCTION ET QUESTIONS DE L'EXAMEN**

---

### **1.1 Contexte**

L'objectif de ce projet était d'examiner les pratiques et les mesures de soutien proposées aujourd'hui aux TNO dans les garderies éducatives agréées en matière d'inclusion dans le but d'éclairer l'élaboration d'une nouvelle approche de l'inclusion afin de promouvoir un accès équitable aux services de garde. À cette fin, nous avons réalisé une analyse des connaissances, des pratiques et des ressources disponibles aujourd'hui pour soutenir l'inclusion des enfants dans les garderies éducatives aux TNO. Plus précisément, ce projet visait à comprendre les niveaux actuels d'inclusion rendus possibles par les éléments suivants :

- Le niveau de connaissances des pratiques d'inclusion chez les éducateurs de la petite enfance (personnel des garderies en établissement et exploitants de garderies à domicile) et leur accès au perfectionnement professionnel;
- Les méthodes générales d'inclusion ou pratiques éducatives individualisées communément mises en œuvre dans les garderies en établissement et les garderies à domicile agréées aux TNO;
- Les mesures de soutien qui favorisent l'inclusion dans les garderies éducatives, disponibles à l'échelle de la collectivité, de la région ou du territoire;
- Les spécialistes et les services de consultation.

Pour ce projet, l'« inclusion » a été définie comme « la pratique consistant à intégrer les enfants handicapés ou ceux ayant besoin d'un soutien renforcé ou individuel dans le même environnement ou cadre d'apprentissage de la petite enfance que leurs pairs, en utilisant des approches et des mesures de soutien spécialisées pour qu'ils réussissent ». L'inclusion culturelle a également été prise en compte dans le cadre de cet examen.

À l'origine, le champ d'application de ce projet comprenait les garderies éducatives agréées (garderies en établissement et garderies à domicile) exploitées par des gouvernements autochtones, des administrations municipales, des groupes communautaires, des organisations à but non lucratif ou des groupes de parents. Dans le cadre de ce projet, la collecte de données a également fait l'objet d'une assistance extérieure, notamment par des organisations non gouvernementales (ONG) et des ministères du GTNO. La portée du projet n'intégrait pas les programmes non agréés d'apprentissage pour les petits et les familles.

### **1.2 Questions de recherche**

Cet examen a été conçu pour répondre aux questions suivantes :

1. Quel est le niveau de connaissances actuel des pratiques d'inclusion chez les éducateurs de la petite enfance aux TNO?
2. Dans quelle mesure les éducateurs de la petite enfance aux TNO ont-ils accès à des possibilités de perfectionnement professionnel liées aux pratiques d'inclusion dans le domaine de l'AGJE?
3. Quelles méthodes générales d'inclusion ou pratiques éducatives individualisées sont aujourd'hui communément utilisées aux TNO pour favoriser des services de garde inclusifs dans les garderies éducatives?
4. Quelles mesures de soutien sont mises à disposition, au niveau communautaire, régional ou territorial, pour favoriser des services de garde inclusifs dans les garderies éducatives aux TNO?
5. De quel accès à des spécialistes et à des services de consultation disposent les garderies éducatives des TNO pour assurer l'inclusion des enfants ayant besoin d'un soutien renforcé ou individuel?





## **2. MÉTHODOLOGIE**

---

### **2.1 Élaboration de la documentation pour l'examen**

#### **2.1.1 Analyse documentaire préliminaire**

Une analyse documentaire prenant la forme d'un rapport autonome a été réalisée au début du projet. Cette analyse documentaire a permis de mieux comprendre les pratiques inclusives dans le domaine de la garde d'enfants au sein de différentes administrations. Les résultats de cette analyse, associés aux questions de recherche du projet (section 1.2), ont permis d'élaborer les instruments de collecte des données.

#### **2.1.2 Entretiens de cadrage**

En plus de l'analyse documentaire préliminaire, des entretiens de cadrage ont été menés avec des personnes ayant des connaissances approfondies dans le secteur de l'éducation de la petite enfance aux TNO. L'objectif de ces entretiens de cadrage était d'aider l'équipe du projet à comprendre le contexte dans lequel les services de garde sont proposés et mis à disposition dans l'ensemble du territoire. À cette fin, les thèmes suivants ont été abordés :

- La compréhension de l'expression « services de garde inclusifs » dans l'ensemble du territoire;
- Les facteurs généraux ayant une incidence sur la disponibilité des services de garde, y compris les services de garde inclusifs, dans les différentes régions des TNO (y compris les autres ressources qui soutiennent les services de garde inclusifs dans les garderies éducatives aux TNO);
- Les méthodes et les formulations qui permettront d'échanger avec les éducateurs de la petite enfance et les parents des TNO dans le cadre de ce projet;
- La disponibilité des données administratives au niveau de la garderie ou de l'enfant.

Au total, trois entretiens de cadrage virtuels ont été menés avec des intervenants identifiés par le GTNO. Les renseignements recueillis lors de ces entretiens ont servi à élaborer les instruments de collecte de données.

### **2.2 Activités de collecte de données**

Les activités de collecte de données figurant dans la présente section ont été utilisées pour éclairer le présent examen.

L'analyse documentaire, qui constitue un document distinct et autonome, a servi de base à l'élaboration des instruments de collecte de données. Une bibliographie complète des sources ayant servi à l'analyse documentaire figure à l'annexe A du présent rapport.

#### **2.2.1 Entretiens avec les intervenants**

La majorité des données étayant les conclusions du présent examen ont été recueillies lors d'entretiens avec des intervenants clés issus de différentes collectivités des TNO. Plus précisément, nous avons réalisé des entretiens avec des éducateurs de la petite enfance et des exploitants (personnel des garderies en établissement et exploitants de garderies à domicile), des fournisseurs de services de soutien à l'inclusion (y compris le personnel du GTNO, des ONG et des groupes de défense d'intérêts) et des parents ou tuteurs. Pendant la collecte des données, nous avons élargi la portée des personnes concernées pour y inclure le personnel scolaire (y compris les enseignants de prématernelle et de maternelle, les aides-enseignants et les coordonnateurs régionaux de l'intégration scolaire). La sélection des participants à ces entretiens avec des intervenants clés a commencé le 29 septembre 2023, et l'ultime entretien s'est déroulé le 13 mars 2024. Ce processus de sélection a été interrompu à partir du



21 novembre 2023, pour des questions de période électorale, puis a repris après la période des Fêtes, le 15 janvier 2024.

#### 2.2.1.1 Conception

Tous les guides d'entretien ont été conçus de manière semi-dirigée, afin de permettre aux participants de raconter leur histoire tout en étant orientés par des thèmes et des sujets pertinents pour l'examen. Afin d'accompagner ces conversations, des documents de communication ont été élaborés, notamment des scénarios de recrutement proposés par courrier électronique ou par téléphone, ainsi qu'une foire aux questions (FAQ) à l'intention des parents et des tuteurs. Tous les guides d'entretien avec les intervenants rédigés ont été présentés au GTNO aux fins d'examen avant d'être parachevés. Ces guides figurent aux annexes B à G.

#### 2.2.1.2 Administration

Le GTNO a fourni les coordonnées de tous les intervenants, à l'exception des parents. Après l'envoi d'une lettre de présentation par le GTNO, Malatest a participé aux efforts de sensibilisation pour recruter des participants. Le recrutement des parents pour les entretiens a quant à lui été effectué par les exploitants des garderies. Les conseillers en petite enfance (CPE) régionaux ont envoyé une lettre de recrutement aux exploitants des garderies concernées en leur demandant de la transmettre aux parents. Les parents intéressés pouvaient contacter Malatest pour organiser un entretien.

Les entretiens ont été programmés à l'heure et à la date convenant le mieux aux participants et se sont déroulés par téléphone ou à l'aide de Microsoft Teams. Les participants ont reçu le guide d'entretien à l'avance afin de leur permettre de prendre connaissance des questions. Les entretiens ont duré environ 60 minutes.

En remerciement de leur temps, le personnel des garderies en établissement, les exploitants de garderies à domicile et les parents ou tuteurs se sont vu verser une indemnité de 250,00 \$ pour leur participation aux entretiens. Le personnel du gouvernement et d'autres employés, y compris les conseillers en petite enfance régionaux, le personnel des services de réadaptation et le personnel scolaire, n'ont reçu aucune indemnité.

Au total, 38 entretiens ont été réalisés avec 42 personnes. Le tableau 2.1 présente le nombre de participants par type d'intervenant, tandis que le tableau 2.2 indique le nombre de participants par région.

**Tableau 2.1 : Participants par type d'intervenant**

Type d'intervenant	Nombre d'entretiens	Nombre de participants
Personnel des garderies en établissement*	12	14
Exploitants de garderies à domicile	7	7
Partenaires de l'AGJE**	11	12
Personnel scolaire	7	8
Parents et tuteurs	1	1
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>42</b>

\* Dans le présent rapport, le personnel des garderies éducatives fait référence aux personnes travaillant dans les garderies en établissement et les garderies à domicile, ce qui comprend les éducateurs et les exploitants des garderies.

\*\* Les partenaires de l'AGJE sont les suivants : les conseillers en petite enfance régionaux, les coordonnateurs régionaux de l'intégration scolaire, le personnel du NWT Disabilities Council, et les professionnels de la réadaptation du ministère de la Santé et des Services sociaux du GTNO.



**Tableau 2.2 : Entretiens réalisés par région**

Type d'intervenant	N <sup>bre</sup> d'entretiens
Slave Nord	19
Slave Sud	7
Beaufort-Delta	4
Dehcho	3
Sahtu	0
Régions multiples ou non indiquées	5
<b>Total</b>	<b>38</b>

### 2.3 Analyse des données

Les notes d'entretien ont été examinées pour en vérifier la clarté et, le cas échéant, les enregistrements audio ont été utilisés pour les mettre à jour ou les corriger. Les données ont ensuite été analysées à l'aide d'une analyse de contenu inductive. Nous nous sommes servis de techniques rigoureuses de codage de premier niveau pour nous assurer que les concepts et les thèmes tirés des données étaient moins susceptibles d'être influencés par les préjugés, les idées préconçues ou les hypothèses du codeur. Ce faisant, les données ont été classées et résumées sous forme de thèmes et de catégories conceptuelles de base correspondant aux questions de recherche.

### 2.4 Difficultés et répercussions

Les difficultés rencontrées durant l'examen sont analysées ci-dessous, en soulignant leurs répercussions potentielles sur les résultats.

#### 2.4.1 Calendrier du projet

Le calendrier de ce projet a vécu trois incidents majeurs. Tout d'abord, cet examen a été rendu difficile par la fermeture annuelle de nombreuses garderies en établissement aux TNO pendant les mois d'été, limitant l'accès au personnel des garderies en établissement et aux exploitants de garderies à domicile pendant les premiers mois de la période de collecte des données (juillet et août 2023). Ensuite, des feux de forêt et des inondations ont donné lieu à des ordres d'évacuation dans certaines collectivités des TNO pendant la collecte des données, ce qui a limité l'accès aux intervenants vivant dans ces collectivités. Enfin, le recrutement des participants pour la collecte de données a été interrompu pendant la période des élections territoriales, du 21 novembre au 8 décembre 2023.<sup>1</sup>

Malatest a collaboré avec le GTNO pour atténuer ces difficultés en prenant les mesures suivantes :

1) une communication très précoce avec les garderies en établissement qui fermaient leurs portes pour solliciter leur participation; 2) une préparation en vue d'intégrer les données de certaines garderies en établissement à la fin de la période de collecte des données; 3) le report de la date de fin du projet pour veiller à ce que les données puissent être collectées auprès d'un groupe d'intervenants aussi large que possible.

<sup>1</sup> La collectivité de Hay River a été évacuée en mai et en août-septembre, celle de Fort Smith en août-septembre, celle de Behchokq̓ en juillet, et celle de Yellowknife en août-septembre.



#### 2.4.2 Difficultés à assurer une représentativité régionale dans les données

Afin de bien recueillir des commentaires issus de l'ensemble des régions des TNO, nous avons déployé des efforts de recrutement accrus dans les régions situées en dehors de Yellowknife. Ces efforts comprenaient une prolongation de la période de recrutement (prolongée jusqu'en mars, contre janvier pour les intervenants de Yellowknife) et de plus amples efforts de sensibilisation (jusqu'à dix tentatives de communication pour les participants situés dans des régions en dehors de Yellowknife, contre cinq pour les participants de Yellowknife). Malgré tous ces efforts, les commentaires provenant des régions et des collectivités situées en dehors de Yellowknife sont limités. Par conséquent, et pour des questions de protection de la vie privée, il n'a pas été possible de présenter les résultats par région.

#### 2.4.3 Échanges limités avec les parents et tuteurs

Un seul parent a communiqué avec Malatest pour participer à cet examen. Malheureusement, pour des questions de protection de la vie privée et de confidentialité, les commentaires de cette personne n'ont pas pu être intégrés dans ce rapport.

***Bien que nous ne soyons pas en mesure d'intégrer les commentaires de ce parent dans le rapport en tant que tel, nous tenons à le remercier d'avoir accepté de nous faire part de son expérience. Ses commentaires ont apporté un éclairage sur l'expérience vécue pour accéder aux services de garde inclusifs aux TNO.***



### 3. CE QUE NOUS AVONS ENTENDU : ENTRETIENS AVEC LES INTERVENANTS

---

Les résultats des entretiens sont présentés ci-dessous.

#### 3.1 Connaissances des éducateurs en matière d'inclusion

Les éducateurs de la petite enfance ont tendance à avoir une compréhension large et générique des termes « inclusion » et « services de garde inclusifs ». Lorsqu'on leur demande de définir ces termes, les membres du personnel des garderies en établissement et les exploitants de garderies à domicile font le plus souvent référence à l'accès égal. Un intervenant déclare notamment que l'inclusion nécessite de trouver des moyens pour s'assurer qu'aucune personne ne sera exclue, pour quelque motif que ce soit (p. ex. le genre ou une incapacité). Certains répondants affinent leur définition de l'inclusion en précisant qu'il ne s'agit pas seulement d'une question d'égalité d'accès, mais aussi d'aller chercher les personnes où elles se trouvent et de leur apporter le soutien dont elles ont besoin. Par exemple, certains membres du personnel des garderies en établissement indiquent que les services de garde inclusifs font référence à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans le même environnement d'apprentissage que leurs pairs en éliminant les obstacles à leur participation aux activités habituelles. Certains exploitants de garderies à domicile indiquent également que l'inclusion implique l'adaptation de la garde aux besoins de l'enfant. Ces répondants déclarent que l'inclusion ne fait pas seulement référence à l'accès égal, mais également à l'accès équitable aux programmes.

« [L'inclusion] signifie l'inclusion de tous, indépendamment de tout motif particulier, qu'il s'agisse d'une incapacité ou d'un problème social – littéralement, cela implique d'inclure tout le monde. »  
– Un exploitant de garderie à domicile

Le personnel des garderies en établissement et les exploitants de garderies à domicile confondent souvent les termes « inclusion » et « services de garde inclusifs », les traitant de manière interchangeable. Pour les employés des garderies en établissement qui font la distinction entre ces termes, la différence principale réside dans le besoin de soutien et de ressources. Par exemple, l'inclusion est abordée comme la création d'espaces sûrs et accueillants qui contribuent à la croissance de l'enfant. Les discussions relatives aux services de garde inclusifs se concentrent quant à elles sur la nécessité pour le personnel de recevoir une formation, des ressources et un soutien adéquats pour répondre aux besoins individuels des enfants. En outre, certains notent que la notion de services de garde inclusifs englobe le travail et les activités de mobilisation avec les parents et les aînés, car les enfants ne sont pas uniquement des individus, ils font partie de structures familiales et communautaires plus larges.

Chez les exploitants de garderies à domicile, la distinction entre l'inclusion et les services de garde inclusifs est moins marquée. Les services de garde inclusifs, tout comme l'inclusion, consistent à traiter les enfants comme des personnes et à leur offrir un environnement qui répond aux besoins de chacun tout en leur permettant de s'épanouir. Quelques exploitants de garderies à domicile ne comprennent pas parfaitement la relation entre les services de garde inclusifs et la prise en compte des besoins particuliers des enfants handicapés, déclarant qu'il s'agit d'inclure tous les enfants et non pas de se concentrer sur les besoins propres à certains d'entre eux. Quelques exploitants de garderies à domicile estiment que les besoins en matière de garde d'enfants propres à un enfant ne doivent pas l'emporter sur les besoins des autres enfants.

Les partenaires de l'AGJE ont une définition des services de garde inclusifs semblable à celle des éducateurs de la petite enfance. Ils notent, comme nous l'avons vu plus haut, que des services de garde inclusifs doivent veiller à ce que tous les enfants aient accès aux programmes et à tous les services de soutien et autres services dont ils ont besoin, quelle que soit la collectivité dans laquelle ils vivent. En





outre, ils soulignent que les garderies devraient intégrer des activités et des possibilités d'apprentissage qui favorisent l'inclusion, y compris en mettant à leur disposition des jouets et des livres qui permettent d'enseigner à tous les enfants la diversité des cultures, des capacités et des compétences. Ils vont au-delà de l'idée selon laquelle les services devraient simplement être accueillants pour tous les enfants et déclarent que tous les enfants devraient avoir facilement accès à des services appropriés dans l'ensemble des TNO, quelles que soient leurs capacités.

Les partenaires de l'AGJE sont également d'accord avec le personnel des garderies en établissement pour dire que les services de garde inclusifs nécessitent la mobilisation des familles. Ils soulignent que la communication devrait être permanente entre le personnel et les parents ou tuteurs afin de nouer de bonnes relations et de soutenir l'échange d'information, notamment lorsqu'il est question des techniques qui peuvent servir à la maison. Cela permet de promouvoir une certaine continuité entre le domicile et les garderies tout en aidant les parents et les personnes qui s'occupent des enfants à parler librement de leurs préoccupations au sujet de leurs enfants.

La plupart des partenaires de l'AGJE et du personnel des garderies en établissement déclarent que la notion de services de garde inclusifs signifie que chacun doit avoir accès aux services de soutien et aux autres services dont il a besoin, quelle que soit la collectivité dans laquelle il vit. Les partenaires de l'AGJE déclarent que l'offre de services de garde, que ce soit à l'intérieur d'un même établissement ou entre les différents établissements, devrait être homogène, intégrée et exhaustive. De cette manière, l'administration des services de garde devrait être facilitée et plus conviviale, tant pour le personnel que pour les familles.

Les partenaires de l'AGJE notent également qu'il faut mettre l'accent sur l'inclusion des enfants autochtones. Ils soulignent que l'inclusion culturelle (à savoir les garderies qui prennent en compte, soutiennent et valorisent les différents milieux culturels des enfants) devrait être mieux intégrée dans le secteur de l'éducation de la petite enfance. Ils estiment que la mobilisation communautaire représente un élément clé pour combler cette lacune.

### **3.2 Services de garde inclusifs – Législation, politiques et procédures**

La mise en œuvre de services de garde inclusifs est entravée par l'absence d'orientations et de directives claires. À l'échelle territoriale, les partenaires de l'AGJE indiquent qu'ils n'ont connaissance d'aucune loi ni d'aucune politique, ligne directrice ou autre documentation gouvernementale aidant les garderies en établissement et les garderies à domicile à assurer la prestation de services de garde inclusifs. À ce titre, les garderies en établissement et les garderies à domicile sont confrontées à une série de lacunes et de défis qui donnent lieu à des incohérences dans les services de garde entre les différents établissements.

L'absence de politiques sur les services de garde inclusifs s'étend également à chaque fournisseur de services de garde. Toutes les garderies en établissement et les garderies à domicile précisent ne pas disposer de politiques officielles pour appuyer la mise en œuvre de services de garde inclusifs. Une minorité de fournisseurs de services de garde indiquent disposer de lignes directrices générales en matière d'inclusion. Ils citent, par exemple, « une déclaration générale sur le soutien et l'accueil de toutes les familles », ou des déclarations expliquant que « tout le monde est le bienvenu », que tout le monde peut « réaliser son plein potentiel » et que « personne n'est laissé de côté ». Toutefois, ces déclarations visent plus à aider les gens à sentir les bienvenus et à les mettre à l'aise plutôt qu'à répondre aux besoins particuliers des enfants et des familles. Une garderie en établissement explique que l'inclusion d'un enfant ayant des besoins particuliers l'a obligée à solliciter l'aide d'organisations externes pour assurer la mise en place de mesures de soutien appropriées. Les discussions se sont ainsi multipliées sur l'élaboration d'une politique ou d'une procédure liée aux services de garde inclusifs. À



mesure que la garderie a travaillé avec ces organisations externes, elle a cherché à trouver comment formaliser ces processus.

Malgré l'absence générale de politiques officielles en matière de services de garde inclusifs, les garderies en établissement et les garderies à domicile ont tout de même tendance à mettre en place des procédures permettant de cerner et de fournir les mesures de soutien dont les enfants ont besoin. Plutôt que de répondre à des besoins particuliers, ces mesures de soutien prennent généralement la forme de pratiques ou de ressources universelles qui peuvent être utiles à tous les enfants. Parmi elles, citons l'utilisation d'images et de supports visuels, l'utilisation d'espaces de tranquillité, l'observation et la détermination des différents éléments déclencheurs, l'utilisation d'un carnet de notes commun pour la communication entre les membres du personnel ou encore les échanges avec les parents. Toutefois, les politiques et les procédures mises en place dans les garderies en établissement et les garderies à domicile pour répondre aux besoins particuliers d'un enfant ne sont pas aussi répandues. Bien que le personnel des garderies éducatives déclare souvent avoir déjà travaillé avec des enfants présentant des retards de la parole, des retards du langage ou des retards cognitifs, la plupart des garderies en établissement et des garderies à domicile n'ont pas mis en place de soutien formel pour répondre à ces besoins. Si certaines garderies en établissement aiguillent les enfants vers des services de soutien externes (comme des orthophonistes ou des ergothérapeutes), la plupart d'entre elles font état d'un processus informel mené par le personnel pour répondre aux besoins d'un enfant en particulier. Ainsi, un membre du personnel d'une garderie en établissement décrit ce processus comme le fait de « mener un travail d'observation pour déterminer ce qui fonctionne pour l'enfant ».

En ce qui concerne les enfants ayant des besoins physiques particuliers, la majorité des employés des garderies en établissement et des garderies à domicile déclarent ne pas en compter parmi les enfants accueillis dans leur garderie. Presque tous les exploitants de garderies à domicile expliquent que leurs locaux ne sont pas adaptés à l'accueil d'enfants ayant des problèmes de mobilité importants, soit parce qu'ils sont trop petits (p. ex. les couloirs ou les portes sont trop étroits pour permettre le passage d'un fauteuil roulant), soit parce que la propriété comporte des escaliers (à l'intérieur ou à l'extérieur). En revanche, certaines garderies en établissement indiquent qu'elles peuvent accueillir des enfants ayant des besoins physiques particuliers.

L'inclusion culturelle est souvent signalée par les fournisseurs de services de garde, lesquels ont intégré dans leurs programmes une série de mesures de soutien pour travailler avec des enfants issus de diverses cultures ou parlant différentes langues. De nombreux employés de garderies en établissement et exploitants de garderies à domicile décrivent comment leur garderie intègre activement les enfants et les employés d'origines culturelles différentes et citent les ressources mises à leur disposition, comme des livres, des affiches et d'autres supports visuels. Certains employés des garderies en établissement déclarent qu'ils mettent l'accent sur les cultures, les langues et les pratiques autochtones et qu'ils les intègrent dans leurs programmes (artisanat, tambours, déguisements, activités sur les terres ancestrales, bannière, etc.). Cependant, certains fournisseurs de services de garde déclarent s'appuyer sur une approche passive, plutôt qu'active, de l'inclusion culturelle. Par exemple, si des parents d'une autre culture souhaitent apporter de la nourriture à l'occasion d'une fête culturelle particulière, ils sont invités à le faire.

Malgré les efforts incessants des membres du personnel des garderies éducatives en vue d'offrir des services de garde inclusifs, certains soulignent qu'il arrive d'exclure des enfants lorsque les besoins de ces derniers ne peuvent pas être satisfaits. Par exemple, certains exploitants de garderies à domicile remarquent que l'incapacité à fournir des espaces physiques appropriés peut les empêcher d'accueillir certains enfants ayant des besoins particuliers (p. ex. des problèmes de mobilité). Quelques exploitants



de garderies à domicile soulignent également que les besoins d'un seul enfant ne doivent pas l'emporter sur ceux des autres enfants, ce qui peut donner lieu à une nécessité d'exclure certains enfants. Certains sous-entendent également que la mise en œuvre de politiques universelles en matière de services de garde inclusifs représenterait un problème compte tenu de la diversité des situations et des ressources à la disposition des fournisseurs de services de garde. Enfin, une garderie en établissement déclare avoir mis en place des procédures pour les cas où la garderie ne serait pas considérée comme « adaptée » à un enfant. Dans une telle situation, l'enfant ne peut pas continuer à fréquenter la garderie. Il reste donc du travail à accomplir si l'on souhaite s'assurer que le personnel dispose de la formation et du soutien nécessaires pour mettre en œuvre des services de garde inclusifs.

### **3.3 Accès au financement, aux ressources humaines et à la documentation**

Tous les intervenants notent que l'accès à des financements et à des ressources appropriés pour fournir des services de garde inclusifs représente un défi tant pour les fournisseurs de services de garde que pour les parents. Les partenaires de l'AGJE et le personnel des garderies en établissement indiquent que des ressources adéquates sont nécessaires pour mettre en œuvre de manière appropriée des services de garde inclusifs.

Les partenaires de l'AGJE expliquent que les familles doivent se débrouiller avec des systèmes de financement complexes et bureaucratiques lorsqu'elles souhaitent accéder à des services de garde inclusifs. Ces systèmes ont également tendance à changer d'une année à l'autre, obligeant les parents à composer avec de nouveaux systèmes pour conserver le financement qui leur avait été accordé précédemment. Les partenaires de l'AGJE remarquent que l'accès à ce soutien est encore compliqué par le manque de financement pour assurer la formation du personnel des garderies éducatives dans l'ensemble des TNO.

La mise en œuvre de pratiques visant à promouvoir les services de garde inclusifs exige que les éducateurs de la petite enfance aient accès à la formation, aux outils et aux services de soutien dont ils ont besoin. Des financements appropriés permettraient de dégager des fonds pour modifier les garderies éducatives et les adapter aux besoins des enfants (éclairage spécial, insonorisation, etc.). Cela permettrait aux enfants ayant des besoins particuliers d'accéder plus facilement aux services, plutôt que d'en être exclus en raison d'un manque de places adaptées.



Voici les ressources et les mesures de soutien citées comme pouvant profiter à la mise en place de services de garde inclusifs :

- Du personnel pour visiter les garderies et fournir des conseils sur la manière de créer des environnements propices à l'épanouissement de tous les enfants;
- Des aides à la mise en place de pièces multisensorielles;
- Une liste de ressources (de qualité, dignes de confiance) à jour;
- Une salle de ressources fonctionnant comme une bibliothèque, où les fournisseurs de services de garde peuvent emprunter des documents;
- L'accès à la formation pour le personnel (notamment le financement permettant la fermeture des garderies en établissement et la rémunération du personnel);
- Des programmes de formation en personne d'une semaine qui ont lieu aux périodes où les garderies en établissement peuvent fermer.

« Quand j'ai commencé, j'ai eu quelques [enfants] particulièrement difficiles. Le MECF disposait alors d'une "salle de ressources" où l'on trouvait des jouets, du matériel et des livres de lecture que l'on pouvait emprunter, un peu comme dans une bibliothèque. À l'époque, j'ai communiqué avec mon conseiller, car il avait l'habitude d'envoyer une liste de toutes les ressources disponibles, par exemple pour gérer les comportements difficiles de manière positive. Le MECF ne propose plus ce service. »

– Un exploitant de garderie à domicile

Les partenaires de l'AGJE notent qu'un personnel stable et bien formé représente un élément essentiel pour garantir la mise en œuvre de services de garde inclusifs dans l'ensemble des TNO. Il est donc nécessaire d'augmenter les fonds affectés à l'éducation, à la formation, à la rémunération et aux avantages sociaux des fournisseurs de services de garde. Un participant déclare que les travailleurs des garderies éducatives considèrent souvent leur poste comme un tremplin vers des postes dans les établissements scolaires, rappelant que « les aides-enseignants gagnent huit dollars de plus, profitent d'une assistance et disposent de temps de repos dans leur emploi du temps hebdomadaire ». Compte tenu de ces incitatifs supplémentaires, le maintien en poste du personnel formé est difficile pour les garderies. En outre, les garderies en établissement indiquent avoir du mal à recruter du personnel de garderies éducatives qualifié dans les collectivités de petite taille ou éloignées et que des mesures incitatives ou des salaires élevés sont nécessaires pour pourvoir ces postes.

Les exploitants de garderies à domicile affichent une compréhension limitée des financements, et plus précisément de leur nature, de la manière de les utiliser (p. ex. les allergies considérées comme des « besoins particuliers ») et de la façon d'y avoir accès. Un exploitant de garderie à domicile suggère qu'il serait utile de disposer d'un document décrivant ce que l'on considère comme des « besoins particuliers » et comment accéder aux financements liés à ces différents « besoins particuliers ». Un autre exploitant de garderie à domicile explique qu'un orthophoniste avait pris l'habitude de lui rendre visite, mais que ce soutien n'est plus disponible.

Le financement de la formation du personnel des garderies éducatives est jugé sporadique et insuffisant pour répondre aux besoins. Au moment de demander des fonds au GTNO pour obtenir une formation, si certains employés des garderies en établissement déclarent avoir obtenu gain de cause, d'autres expliquent ne pas avoir reçu de financement. Lorsqu'ils sont accordés, ces financements ne sont généralement pas à la hauteur des besoins des garderies en établissement. Par exemple, les frais de déplacement liés aux activités de formation professionnelle ne sont pas intégrés au financement, ce qui signifie que tous ceux qui travaillent dans des collectivités en dehors de Yellowknife doivent s'acquitter eux-mêmes de ces frais. En outre, lorsque des activités de perfectionnement professionnel sont dispensées, elles le sont principalement en ligne et, parfois, dans des lieux situés en dehors des TNO, ce qui augmente encore les frais de déplacement. Une garderie en établissement précise que même si elle



a bénéficié d'un financement au titre du Programme de soutien à l'inclusion et à la participation des enfants (PSIPE), celui-ci n'a été accordé qu'à un seul membre du personnel pour lui permettre de suivre un cours en ligne, alors que l'ensemble du personnel de la garderie aurait pu bénéficier de cette formation supplémentaire<sup>2</sup>.

### **3.4 Accès à la formation professionnelle et au personnel de soutien**

Pour fournir des services de garde inclusifs et de qualité supérieure, nous avons besoin de soutenir la formation et le perfectionnement professionnel afin de nous assurer que les membres du personnel sont bien formés, qu'ils adoptent une approche fondée sur des soins tenant compte des traumatismes et adaptée à la culture et qu'ils sont reconnus comme des professionnels qualifiés. Les membres du personnel des garderies en établissement indiquent qu'ils ont besoin de formations supplémentaires pour perfectionner leurs compétences et disposer de la confiance nécessaire dans le cadre leurs interactions avec les parents. Ils pourront ainsi mieux cerner les besoins des enfants et les mesures de soutien éventuelles et sauront comment gérer l'orientation des enfants vers du personnel de soutien ou des ressources comme le personnel infirmier en santé communautaire. Sans ces passerelles, les familles risquent de plus en plus l'isolement si elles ne reçoivent pas les soutiens nécessaires, surtout si elles n'ont pas la capacité de défendre leurs propres intérêts ou ceux de leurs enfants<sup>3, 4</sup>.

Compte tenu du rôle que jouent les garderies en établissement lorsqu'il s'agit de faciliter la relation entre les familles et les spécialistes (comme les orthophonistes), il est impératif que le personnel de ces garderies dispose de la formation et des compétences nécessaires pour travailler à la fois avec les parents et les spécialistes afin de faciliter la détermination des besoins et la mise en place de mesures de soutien appropriées. Les partenaires de l'AGJE constatent aujourd'hui une pénurie de personnel des garderies éducatives qualifié en mesure de travailler avec les parents pour les aider à s'orienter dans le système et à obtenir les aides dont leurs enfants ont besoin.

Le coût, le calendrier et l'accès sont cités parmi les obstacles à l'accès à la formation et au perfectionnement professionnel des éducateurs de la petite enfance. Généralement, les garderies en établissement ne sont pas en mesure de consacrer les ressources financières et le temps de travail nécessaires à la formation du personnel. En particulier, les membres du personnel des garderies en établissement indiquent qu'ils travaillent souvent à la limite de leurs capacités en ce qui concerne les effectifs. La plupart des formations étant dispensées pendant les heures d'ouverture des garderies en établissement, il n'est généralement pas possible pour le personnel d'y assister. En outre, certains notent que les formations en ligne ne peuvent être suivies que par les membres du personnel disposant

---

<sup>2</sup> Le PSIPE est un programme de financement géré par le MECF et destiné aux organisations qui favorisent l'accès aux services d'éducation des jeunes enfants qui ont besoin d'un soutien renforcé ou individuel. Il s'agit d'un programme fondé sur la présentation de demandes destiné aux enfants jusqu'à six ans. Aucun diagnostic n'est exigé. Le PSIPE finance le personnel responsable de l'inclusion (personnel de soutien individuel, gestion du ratio d'encadrement en présence de plusieurs enfants), les services de consultants pour les garderies et des subventions pour l'inclusion pour la formation du personnel et les ressources.

<sup>3</sup> Les soins tenant compte des traumatismes comprennent et prennent en compte la nature omniprésente des traumatismes et favorisent des environnements propices à la guérison et au rétablissement plutôt que des pratiques susceptibles de répéter les traumatismes par inadvertance.

<sup>4</sup> L'approche fondée sur des soins adaptés à la culture désigne la capacité des professionnels des services de garde à travailler et à communiquer correctement avec des personnes issues de cultures différentes en respectant leurs croyances, leurs pratiques et leurs besoins linguistiques et en s'y adaptant.





d'un ordinateur et d'un accès à Internet fiable, ce qui peut s'avérer contraignant dans les collectivités rurales.

Certains expliquent que le MECF propose en ligne le Cours d'orientation sur la garde d'enfants aux TNO pour le personnel des garderies éducatives qui n'a suivi aucune formation officielle dans le domaine des soins à la petite enfance. Toutefois, comme ce cours porte principalement sur les aspects fondamentaux du domaine, la partie relative aux services de garde inclusifs reste limitée. Ainsi, la majeure partie de la formation facilement accessible aux fournisseurs de services de garde est axée sur les connaissances fondamentales du développement de l'enfant plutôt que sur les services de garde inclusifs.

Malgré ces difficultés, le personnel des garderies en établissement déclare suivre régulièrement des formations et des activités de perfectionnement professionnel. En fait, de nombreuses garderies en établissement expliquent que le personnel est tenu de participer à au moins une journée de perfectionnement professionnel par an. Pour satisfaire à cette exigence, les garderies en établissement ferment généralement leurs portes pendant une journée et suivent la formation en groupe. Cependant, les garderies en établissement notent que les formations offertes lors de ces journées de perfectionnement professionnel portent sur des renseignements généraux concernant les services de garde (p. ex. les premiers soins, les notions de base de la petite enfance) plutôt que sur les pratiques inclusives dans le domaine de la garde d'enfants.

Les membres du personnel des garderies en établissement qui indiquent avoir suivi une formation portant précisément sur l'inclusion (p. ex. sur le soutien aux enfants autistes) déclarent l'avoir fait par intérêt et de leur propre initiative. C'est pourquoi ils ont généralement payé eux-mêmes ces formations. De même, les quelques exploitants de garderies à domicile qui déclarent avoir suivi une formation indiquent qu'ils l'ont fait plus par intérêt que par obligation. En outre, ces exploitants de garderies à domicile ne sont généralement pas au courant des formations sur les pratiques inclusives dans le domaine de la garde d'enfants.

Par ailleurs, la quasi-totalité des membres du personnel des garderies en établissement et la totalité des exploitants de garderies à domicile citent les insuffisances actuelles en matière de services de garde inclusifs comme une lacune aux TNO. Toutefois, ces mêmes professionnels se montrent désireux d'avoir accès à des possibilités de formation et de perfectionnement professionnel. Interrogés, les éducateurs de la petite enfance déclarent quant à eux souhaiter recevoir des formations sur les sujets suivants :

- Les services de garde inclusifs;
- L'orthophonie;
- Le travail avec des enfants touchés par l'ensemble des troubles causés par l'alcoolisation fœtale (ETCAF);
- Le travail avec des enfants autistes (reconnaître et gérer l'autisme);
- Le renforcement de l'esprit d'équipe.

Tous les intervenants rapportent avoir du mal à accéder au personnel de soutien, y compris les ergothérapeutes et les orthophonistes, aux TNO. On note que le nombre de ces spécialistes diminue sur le territoire, ce qui signifie que les listes d'attente s'allongent, les intervenants faisant état de délais d'attente de plus d'un an, rien que pour l'évaluation. Ainsi, l'accès à ces aides spécialisées est fortement limité et la situation ne fait qu'empirer, en particulier à l'extérieur de Yellowknife.

Certains rapportent que les familles qui ne connaissent pas bien le système de santé ou qui ne sont pas très à l'aise avec ce système ont du mal à s'y retrouver et à accéder aux aides. Par exemple, on a l'impression que les enfants ont besoin d'un diagnostic pour obtenir des aides. L'accès aux services



médicaux et à la documentation nécessaire au diagnostic pour obtenir une aide supplémentaire peut s'avérer difficile dans de nombreuses collectivités des TNO. En effet, quelques membres du personnel des garderies éducatives soulignent l'absence de toute personne qualifiée pour fournir cette documentation dans leur collectivité ou expliquent que le personnel médical qualifié ne s'y rend que rarement. En outre, les intervenants indiquent que les parents ont du mal à entendre que leur enfant a peut-être des problèmes de développement et qu'ils peuvent être réticents à aborder la possibilité que leur enfant ait besoin de mesures de soutien supplémentaires. Certains exploitants de garderies à domicile ne sont pas conscients de l'existence de spécialistes et de services de consultation ou n'y ont tout simplement pas accès. En revanche, d'autres expliquent à quel point il serait utile pour eux que du personnel de soutien spécialisé leur rende visite sur place pour observer les enfants dans leur espace et fournir des conseils généraux aux fournisseurs de services : « Je peux disposer d'autant d'équipements adaptés que je le souhaite, mais je dois pouvoir en discuter avec quelqu'un, et peut-être obtenir de l'aide pour les installer et apprendre à les utiliser au mieux. »

Le NWT Disabilities Council (NWTDC, ou Conseil pour les personnes handicapées des TNO) est désigné par une série d'intervenants, y compris le personnel des garderies en établissement, les partenaires de l'AGJE et le personnel des écoles, comme une ressource précieuse lorsqu'il s'agit d'obtenir un soutien en matière de services de garde inclusifs. Plus précisément, certains membres du personnel des garderies en établissement expliquent qu'ils peuvent s'adresser au NWTDC afin d'obtenir du soutien au développement pour un enfant sans qu'un diagnostic formel ait été posé. Le NWTDC gère le Programme d'intervention auprès des jeunes enfants (PIJE), lequel consiste à proposer des intervenants en soutien individuel qui aident les enfants ayant des besoins plus importants à fréquenter des garderies éducatives. En outre, le NWTDC fournit des ressources ponctuelles (p. ex. une subvention pour une attelle de jambe) et des services de relève dans les collectivités situées à l'extérieur de Yellowknife. Bien que le NWTDC soit considéré comme une excellente ressource pour les services d'intervention précoce, les intervenants recensent deux limites. Premièrement, même si les activités du PIJE ne se limitent pas officiellement à Yellowknife, les services d'intervenants en soutien individuel pour aider les enfants dans les garderies éducatives ne sont pas proposés dans les plus petites collectivités. Deuxièmement, si le NWTDC assure le financement pour les professionnels de soutien, c'est aux collectivités de trouver et d'embaucher ces personnes. Il est difficile de recruter un professionnel de soutien qualifié dans les collectivités isolées. Ainsi, pour de nombreux intervenants, le NWTDC est perçu comme une ressource précieuse pour les fournisseurs de services de garde exerçant leurs activités à Yellowknife, pas pour ceux exerçant dans le reste du territoire.

Les efforts déployés pour pallier la pénurie croissante de services de réadaptation ont conduit à un recours toujours plus important à des conseillers du secteur privé. Une personne interrogée décrit comment « les services ont recours aux aides du MECF ou aux financements liés au principe de Jordan pour faire venir des spécialistes du secteur privé dans la garderie en établissement. Ce n'est pas l'idéal, car le financement lié au principe de Jordan n'est pas garanti et n'est accessible que pour les enfants autochtones. Tous les enfants n'y ont pas droit ».

### **3.5 Mesures de soutien à la transition**

Le personnel scolaire déclare que la transition des enfants entre les garderies éducatives et les établissements de prématernelle et de maternelle se fait en invitant les nouveaux élèves et leur famille à visiter l'école avant le début de l'année scolaire. L'objectif est de donner aux enfants et aux familles la possibilité de rencontrer les enseignants et les aides-enseignants et de se familiariser avec la salle de classe et le bâtiment de l'école. En outre, le personnel scolaire déclare aussi qu'il est essentiel de disposer du temps nécessaire pour planifier et mettre en place des ressources et des aides pour toutes les personnes concernées. Il peut s'agir d'obtenir des rapports de la part des services de réadaptation



travaillant déjà avec l'enfant, afin de modifier l'environnement de la classe pour répondre aux besoins de celui-ci.

Cependant, les partenaires de l'AGJE notent que l'absence de passerelles ou d'aides à la transition entre les garderies éducatives et les établissements scolaires a des répercussions sur la disponibilité et la continuité des services de garde pour les enfants et les familles. La capacité à mettre en place des mesures de soutien à la transition dépend de la connaissance qu'ont les écoles des enfants qui fréquenteront leurs classes au cours de l'année scolaire suivante. Cette connaissance n'est pas toujours facilement accessible au personnel scolaire. Dans les petites collectivités, le personnel scolaire s'efforce de se renseigner de manière informelle sur les élèves qui fréquenteront bientôt l'établissement. Le personnel scolaire peut être en contact avec les éducateurs de la petite enfance et, par conséquent, être mis au courant du nombre d'enfants qui entreront bientôt à l'école. Ces efforts informels de collecte de renseignements ne permettent toutefois d'obtenir que des renseignements généraux sur les enfants (p. ex. le nombre d'élèves).

Dans certains cas, une réunion peut être organisée avec un spécialiste assurant la prestation de services de réadaptation à un enfant avant le début de l'année scolaire. Ces réunions aident le personnel scolaire à mettre en place les mesures de soutien nécessaires pour répondre aux besoins des enfants à l'avance. Toutefois, des enfants ayant besoin d'un soutien et ne travaillant pas avec des services de réadaptation commencent parfois les cours sans aucune information préalable. Dans ces situations, le personnel scolaire doit « s'adapter au fur et à mesure et improviser les interventions ».

La transition vers la prématernelle et la maternelle semble plus facile pour les enfants ayant fréquenté des garderies en établissement ou à domicile. Ainsi, une majorité des membres du personnel scolaire déclare avoir observé des différences non négligeables entre les enfants. Ces membres du personnel scolaire indiquent que les enfants ayant fréquenté une garderie éducative font preuve de compétences avancées (p. ex. comment tenir une paire de ciseaux), d'habiletés sociales accrues (p. ex. comment jouer avec les autres enfants), d'une plus grande indépendance (p. ex. s'habiller seul, aller aux toilettes seul), d'une anxiété de séparation moindre et d'une peur moindre des nouvelles personnes et des nouveaux lieux. Ces enfants tendent également à être plus habitués aux relations avec des adultes, car ils ont déjà eu l'occasion de créer des liens avec des adultes qui n'étaient pas leurs parents.

« La différence est énorme! Je peux le déterminer en moins de 10 minutes. Les enfants qui fréquentent une garderie acquièrent des compétences en matière de socialisation. Ils sont capables de participer, de communiquer leurs besoins, de jouer avec leurs amis et de suivre plus de routines. Il y en a un qui a commencé plus tard dans l'année. Il n'avait aucune expérience en garderie, et c'était comme si je devais tout recommencer à zéro : je devais tout expliquer, décomposer davantage les choses, par exemple comment jouer avec les jouets, comment jouer avec les amis. »

– Un membre du personnel scolaire

#### **4. RÉSUMÉ DE CE QUE NOUS AVONS ENTENDU**

---

La présente section propose un résumé des résultats présentés à la section 3, pour chaque question de recherche.

##### **4.1 Quel est le niveau de connaissances actuel des pratiques d'inclusion chez les éducateurs de la petite enfance aux TNO?**

D'après les résultats des entretiens avec les intervenants, le niveau actuel de connaissance des pratiques d'inclusion chez les fournisseurs de services d'AGJE (membres du personnel des garderies en établissement et exploitants de garderies à domicile) est limité. Même si les intervenants expliquent devoir s'occuper d'enfants présentant une certaine neurodiversité et un large éventail de difficultés



physiques, ils soulignent ne pas disposer de l'éducation, de la formation, du niveau de sensibilisation et du soutien nécessaires pour s'occuper d'enfants ayant besoin d'un soutien supplémentaire. En outre, quel que soit le type d'établissement, l'offre de services de garde inclusifs n'est pas soutenue par une politique ou des lignes directrices communes, ce qui signifie que les éducateurs de la petite enfance ne disposent d'aucune documentation uniforme sur laquelle s'appuyer pour guider leurs pratiques.

La connaissance des pratiques d'inclusion est étayée par des opinions diverses concernant la signification des termes « inclusion » et « services de garde inclusifs ». C'est probablement en partie dû au fait que l'inclusion fait l'objet de discussions depuis de nombreuses années et que, tout au long de ces discussions, la signification du terme a évolué. Ainsi, certains intervenants définissent l'inclusion à son niveau conceptuel le plus large, et ne disposent pas forcément d'une compréhension opérationnelle qui leur permettrait d'élaborer et d'instaurer des pratiques d'inclusion. Pour certains, l'inclusion est synonyme d'autisme; pour d'autres, elle est synonyme d'« enfants ayant des besoins particuliers », à savoir des enfants présentant des retards de la parole et du langage.

L'absence de compréhension opérationnelle de l'inclusion signifie également que l'exclusion n'est pas non plus clairement comprise. Bien que très peu d'intervenants déclarent avoir exclu des enfants de leurs garderies, certains expliquent avoir « dû demander à des parents de ne plus déposer leur enfant à la garderie en établissement ». Plutôt que d'y voir une exclusion, certains intervenants semblent estimer qu'il s'agit d'une pratique habituelle, les garderies en question étant adaptées à certains enfants et pas à d'autres.

Enfin, les partenaires de l'AGJE remarquent que les conceptions de l'inclusion doivent tenir compte de l'inclusion culturelle. Des efforts d'inclusion doivent être mis en œuvre de manière à prendre en compte, à soutenir et à valoriser les différents milieux culturels des enfants. En particulier, certains soulignent que le fait de mettre l'accent sur les enfants autochtones contribue à soutenir la participation de ces derniers dans les garderies en établissement et à domicile.

#### **4.2 Dans quelle mesure les éducateurs de la petite enfance aux TNO ont-ils accès à des possibilités de perfectionnement professionnel liées aux pratiques d'inclusion dans le domaine de l'AGJE?**

Les résultats des entretiens avec les intervenants indiquent que les éducateurs de la petite enfance, aux TNO, n'ont pas accès à des activités de perfectionnement professionnel liées aux pratiques d'inclusion. Les membres du personnel des garderies en établissement et les exploitants de garderies à domicile disent avoir accès à des activités de perfectionnement professionnel, mais expliquent que les activités en question sont d'ordre général et ne concernent pas précisément les pratiques d'inclusion.

Les éducateurs de la petite enfance aux TNO n'ont pu participer qu'à un nombre minime d'activités de perfectionnement professionnel chaque année, et ce, en raison de plusieurs obstacles : le coût des formations, les ressources limitées en personnel, les frais de déplacement, etc. Par ailleurs, un grand nombre d'éducateurs de la petite enfance travaillant dans des garderies en établissement et à domicile n'ayant jamais suivi d'études formelles dans le domaine de la petite enfance, ces activités de perfectionnement professionnel se concentrent sur les aspects fondamentaux de la garde d'enfants au lieu de couvrir des sujets plus avancés ou plus complexes. Enfin, très peu de formations portant sur les pratiques d'inclusion sont proposées aux TNO.

Les membres du personnel des garderies en établissement et les exploitants de garderies à domicile expliquent qu'il est difficile de participer à de telles formations ou à des activités de perfectionnement, car pour ce faire, ils se trouvent dans l'obligation de fermer leur garderie. Pour les garderies à domicile, cela implique une perte de revenus, et ces personnes disposent de peu de temps libre en dehors des



heures de travail pour suivre des formations professionnelles. Ce sentiment est également partagé par les membres du personnel des garderies en établissement, qui déclarent qu'elles devraient aussi fermer leurs portes pour permettre au personnel de suivre de telles formations.

#### **4.3 Quelles méthodes générales d'inclusion ou pratiques éducatives individualisées sont aujourd'hui communément utilisées aux TNO pour favoriser des services de garde inclusifs dans les garderies éducatives?**

Les pratiques les plus communément citées par le personnel des garderies en établissement et les exploitants de garderies à domicile comme étant « inclusives » comprennent l'utilisation de supports visuels pour la routine et la régulation émotionnelle ainsi que l'instauration, par leurs garderies, d'« espaces de tranquillité » où les enfants peuvent se rendre pour s'autoréguler. Si les garderies en établissement sont plus susceptibles de disposer de l'espace et de l'infrastructure nécessaires à l'accueil des enfants ayant des problèmes d'ordre physique, le personnel des garderies en établissement et les exploitants de garderies à domicile font état de problèmes de capacité persistants dans l'accueil de tels enfants.

D'après les conclusions des entretiens, on constate également que les pratiques d'inclusion culturelle sont mises en œuvre de manière sporadique. Alors que certains intervenants tiennent compte de l'intégration des normes et des pratiques culturelles autochtones et insistent sur celles-ci, d'autres expliquent que la mise en œuvre de ces pratiques d'inclusion culturelle est aujourd'hui minime dans leurs garderies. On constate notamment un manque d'inclusion de la culture autochtone et un manque d'inclusion multiculturelle plus large pour tenir compte de la diversité croissante du territoire.

#### **4.4 Quelles mesures de soutien sont mises à disposition, au niveau communautaire, régional ou territorial, pour favoriser des services de garde inclusifs dans les garderies éducatives aux TNO?**

Dans l'ensemble, les intervenants décrivent une disponibilité minimale des mesures de soutien qui favorisent les services de garde inclusifs. Les fournisseurs de services de réadaptation, à savoir les ergothérapeutes et les orthophonistes, sont les personnes les plus souvent citées parmi les mesures de soutien aux services de garde inclusifs. Malheureusement, ces ressources se font de plus en plus rares aux TNO, car le nombre d'ergothérapeutes et d'orthophonistes diminue, ce qui entraîne un allongement des listes d'attente. Le processus d'accès à ces aides est complexe et difficile pour les familles. Alors que quelques membres du personnel des garderies en établissement décrivent un accès sporadique aux services de réadaptation, les exploitants de garderies à domicile font état d'un manque de sensibilisation à propos de ces mesures de soutien et de lacunes dans l'accès à ces dernières.

Certains intervenants ont pu collaborer avec le NWTDC pour obtenir des services de soutien à l'inclusion, comme des intervenants en soutien individuel. Pour ceux qui ont pu accéder aux aides et aux services du NWTDC, cette ressource précieuse a permis de combler une lacune croissante. Cependant, en dehors de Yellowknife, les services du NWTDC sont extrêmement limités et difficiles à mettre en œuvre. Bien que le NWTDC soit disposé à financer l'embauche de personnel, il incombe à la collectivité concernée de trouver et d'embaucher le personnel en question, ce qui peut s'avérer très difficile dans de nombreuses collectivités.

Bien qu'aux TNO, les éducateurs de la petite enfance puissent bénéficier d'un financement du PSPIE pour le personnel responsable de l'inclusion, de conseils sur les services et de subventions à l'inclusion pour la formation du personnel et les ressources, le cycle de financement est mal adapté et les fonds ont souvent déjà été affectés au moment de la rentrée scolaire. Les intervenants expliquent qu'il n'est pas toujours évident de savoir à quoi peut servir le financement du PSPIE et comment y accéder. En outre,





les intervenants déclarent que le financement proposé par le PSIPE pour la formation n'est pas suffisant pour répondre aux besoins de l'ensemble du personnel.

**4.5 De quel accès à des spécialistes et à des services de consultation disposent les garderies éducatives des TNO pour assurer l'inclusion des enfants ayant besoin d'un soutien renforcé ou individuel?**

La réponse à cette question est donnée à la section précédente (section 4.4).

## **5. CONCLUSION**

---

Malatest tient à remercier toutes les personnes qui ont participé à cet examen. Les commentaires formulés au cours de nos discussions ont permis d'obtenir les renseignements nécessaires pour accompagner la transformation du secteur de l'AGJE vers un soutien renouvelé et amélioré.



## ANNEXE A : BIBLIOGRAPHIE DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE

---



- Abdullah, A. C. (2009). Multicultural education in early childhood: Issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 159-175.
- Adese, J. et Flores, J. (2022). *I want to see a more culturally sensitive environment*.
- Gouvernement de l'Alberta. (2013). *Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.alberta.ca/inclusive-education.aspx> [page consultée le 1<sup>er</sup> mars 2024].
- Alpers, L. M. (2018). Distrust and patients in intercultural healthcare: A qualitative interview study. *Nursing Ethics*, 25(3), 313-323.
- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Al-Salehi, S. M., Al-Hifthy, E. H. et M. Ghaziuddin. (2009). Autism in Saudi Arabia: presentation, clinical correlates and comorbidity. *Transcultural psychiatry*, 46(2), 340-347.
- Ang, L. (2010). Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: Building an inclusive curriculum and provision. *Early Years*, 30(1), 41-52.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B. et F. R. Waitoller (dir.). (2011). *Inclusive education: Examining equity on five continents* (vol. 8). Cambridge, MA : Harvard Education Press.
- ASaP Continuum Project. (2017). *Creating High Quality and Inclusive Early Learning and Care Environments Through Adult Capacity Building*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.pyramidmodel.org/wp-content/uploads/2021/04/coaching-and-well-being-2015-17.pdf> [page consultée le 1<sup>er</sup> mars 2024].
- Ball, J. (2009). Centring community services around early childhood care and development: Promising practices in Indigenous communities in Canada. *Child Health and Education*, 1(4), 183-206.
- Beach, J., Friendly, M., Nguyen, T., Borges-Nogueira, P., Taylor, M., Mohamed, S., Rothman, L. et B. Forer. (2023). *Early Childhood Education and Care in Canada 2021*. Accessible à l'adresse suivante : <https://childcarecanada.org/publications/ecec-canada/23/04/early-childhood-education-and-care-canada-2021> [page consultée le 20 février 2024].
- Bernier, R., Mao, A. et J. Yen. (2010). Psychopathology, Families, and Culture: Autism. *Child Adolesc Psychiatric Clin N Am*, 19, 855-867.
- BC Aboriginal Child Care Society. (2008). *Revised Handbook of Best Practices in Aboriginal Early Childhood Programs*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.acc-society.bc.ca/wp-content/uploads/2018/06/BestPracticesHandbook-2008.pdf> [page consultée le 29 février 2024].
- BC Ministry of Children and Family Development. (2021). *Early Years Indigenous Cultural Safety Resources Guide*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/family-social-supports/caring-for-young-children/how-parents-can-support-young-children/provincial-office-for-early-years> [page consultée le 20 février 2024].
- Centre de ressources Meilleur départ. (2010). *Founded in culture : Strategies to promote early learning in First Nations children in Ontario*. Nexus Santé.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: learning and participation in schools*. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Britten, L. et Wilson, J. (2022). Families express relief as B.C. retracts plan to scrap individualized funding for children with autism. *CBC News*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/bc-autism-funding->



[1.6665216#:~:text=British%20Columbia-Families%20express%20relief%20as%20B.C.%20retracts%20plan%20to%20scrap%20individualized,has%20sparked%20criticism%20from%20parents](#) [page consultée le 28 février 2024].

Britto, P. R., Yoshikawa, H. et K. Boller. (2011). Quality of Early Childhood Development Programs in Global Contexts: Rationale for Investment, Conceptual Framework and Implications for Equity. *Social Policy Report*, 25(2).

Center for the Study of Social Policy. (2015). *Core Meanings of the Strengthening Families Protective Factors*. Accessible à l'adresse suivante : <https://cssp.org/wp-content/uploads/2018/10/Core-Meanings-of-the-SF-Protective-Factors-2015.pdf> [page consultée le 11 mars 2024].

Center for the Study of Social Policy. (2024). *Protective Factors Framework*. Accessible à l'adresse suivante : <https://cssp.org/our-work/projects/protective-factors-framework/> [page consultée le 11 mars 2024].

Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F. et C. Guthrie. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*.

Chapman, B. J. (2019). *Early Childhood Research Across Cultures* [thèse de doctorat].

Chavez, C. I. et Weisinger, J. Y. (2008). Beyond diversity training: A social infusion for cultural inclusion. *Human resource management* (publié en coopération avec l'école d'administration des affaires de l'université du Michigan et dans le cadre d'une alliance avec la Society of Human Resources Management), 47(2), 331-350.

Ville de Toronto. (2021). *Review Of Toronto Early Learning And Childcare Services*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.toronto.ca/legdocs/mmis/2021/ec/bgrd/backgroundfile-164908.pdf> [page consultée le 29 février 2024].

Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance. (2020). *Ligne directrice de pratique : Diversité et culture*. Accessible à l'adresse suivante : [https://www.college-ece.ca/wp-content/uploads/2021/10/Ligne\\_directrice\\_de\\_pratique\\_diversite\\_et\\_culture-3.pdf](https://www.college-ece.ca/wp-content/uploads/2021/10/Ligne_directrice_de_pratique_diversite_et_culture-3.pdf) [page consultée le 1<sup>er</sup> mars 2024].

Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance. (2020).

Community Tool Box. (2023). *Ensuring Access for People with Disabilities*. Accessible à l'adresse suivante : <https://ctb.ku.edu/en/table-of-contents/implement/physical-social-environment/housing-accessibility-disabilities/main> [page consultée le 29 février 2024].

Cooper, J. E., He, Y. et B. B. Levin. (2011). *Developing critical cultural competence: A guide for 21st-century educators*. Corwin Press.

Conseil ontarien des directions de l'éducation (CODE). (2024). *Favoriser les partenariats de l'avenir : Engager les parents d'enfants présentant des besoins particuliers*. Accessible à l'adresse suivante : [https://ontariodirectors.ca/CODE\\_Webinars/files/CODE\\_Parents\\_FR.pdf](https://ontariodirectors.ca/CODE_Webinars/files/CODE_Parents_FR.pdf) [page consultée le 29 février 2024].

Daley, T. C. (2004). From symptom recognition to diagnosis: children with autism in urban India. *Social Science & Medicine*, 58(7), 1323-1335.

Davidson, A., Burns, S., White, L., Hampton, D. et M. Perlman. (2020). Child care policy and child care burden: Policy feedback effects and distributive implications of regulatory decisions. *Journal of Behavioral Public Administration*, 3(2).



- Dietrichson, J., Filges, T., Seerup, J. K., Klokke, R. H., Viinholt, B. C., Bøg, M. et M. Eiberg. (2021). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with or at risk of academic difficulties in Grades K-6: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1152.
- Dionne, C., McKinnon, S., Squires, J. et J. Clifford. (2014). Developmental screening in a Canadian First Nation (Mohawk): psychometric properties and adaptations of ages & stages questionnaires. *BMC pediatrics*, 14(1), 1-8.
- Edith Cowan University (2018). *Building cultural competence in early childhood education*. Accessible à l'adresse suivante : <https://studyonline.ecu.edu.au/blog/building-cultural-competence-in-early-childhood-education> [page consultée le 15 février 2024].
- Envol. (2014). *Cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.flightframework.ca/> [page consultée le 1<sup>er</sup> mars 2024].
- Fong, V. C., Gardiner, E. et G. Iarocci. (2021). Cross-cultural perspectives on the meaning of family quality of life: Comparing Korean immigrant families and Canadian families of children with autism spectrum disorder. *Autism*, 25(5), 1335-1348.
- Fox, L., Hemmeter, M. L., Snyder, P., Binder, D. P. et S. Clarke. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence. *Topics in early childhood special education*, 31(3), 178-192.
- Frank Porter Graham Child Development Institute (2021). *Understanding inclusion*. Accessible à l'adresse suivante : <https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/presentations-and-webinars/understanding-inclusion.pdf> [page consultée le 13 février 2024].
- Frankel, E., B., Chan, C. et K. Underwood. (2023). *Inclusion is an experience, not a placement*. Université métropolitaine de Toronto.
- Freeborn, C., Mardhani-Bayne, A. et C. Soetaert. (2023). Quality and educator dispositions for Indigenous families in the urban early learning and child care context: a scoping review. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 6.
- Friendly, M., Doherty, G. et Beach, J. (2005). *Quality by Design: What Do We Know about Quality in Early Learning and Child Care, and what Do We Think? A Literature Review*. Université de Toronto : Childcare Resource and Research Unit.
- Garcia, S. B. et Guerra, P. L. (2004). Deconstructing deficit thinking: Working with educators to create more equitable learning environments. *Education and Urban Society*, 36(2), 150-168.
- Garon-Carrier, G. (2019). *Définir et mesurer la qualité des services d'Apprentissage et de Garde des Jeunes Enfants : Une revue de la littérature*. Ottawa, ON : Emploi et Développement social Canada.
- Gerlach, A. J., Browne, A. J. et M. Greenwood. (2017a). Engaging Indigenous families in a community-based Indigenous early childhood programme in British Columbia, Canada: A cultural safety perspective. *Health & Social Care in the Community*, 25(6), 1763-1773.
- Gerlach, A., Browne, A., Sinha, V. et D. Elliott. (2017b). Navigating Structural Violence with Indigenous Families: The Contested Terrain of Early Childhood Intervention and the Child Welfare System in Canada. *The International Indigenous Policy Journal*, 8(3).
- Gerlach, A., Gulamhusein, S., Varley, L. et M. Perron. (2021). Structural challenges & inequities in operating urban Indigenous early learning and child care programs in British Columbia. *Journal of Childhood Studies*, 1-19.
- Gollnick, D. M., Chinn, P. C., Kroeger, S. D. et A. M. Bauer. (2009). *Multicultural education in a pluralistic society*.





Good2Know Network. (2021). *Creating Culturally Inclusive Classrooms to Support Children and Families*. Accessible à l'adresse suivante : <https://good2knownetwork.org/creating-inclusive-classrooms/> [page consultée le 15 février 2024].

Goodsman, J. (2012). *Welcoming Conversations with Culturally and Linguistically Diverse Families*. *Child Australia*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2021-01/WelcomingConversationsWithCALDFamilies.PDF> [page consultée le 16 février 2024].

Gouvernement de l'Alberta. (2020). *Plan d'intervention personnalisé*. Accessible à l'adresse suivante : <https://education.alberta.ca/media/464741/grand-pip.pdf> [page consultée le 29 février 2024].

Gouvernement de l'Alberta. (2020). *Well-being and resiliency: a framework for supporting safe and healthy children and families*. Accessible à l'adresse suivante : <https://open.alberta.ca/publications/9781460141939> [page consultée le 1<sup>er</sup> mars 2024].

Gouvernement du Canada. (2018). *Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/apprentissage-jeunes-enfants-autochtones/2018-cadre.html> [page consultée le 13 février 2024].

Gouvernement du Canada, Assemblée des Premières Nations, Inuit Tapiriit Kanatami et Ralliement national des Métis. (2018). *Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/apprentissage-jeunes-enfants-autochtones/2018-cadre.html> [page consultée le 15 février 2024].

Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest. (2004). *Cadre de travail territorial pour les personnes handicapées*. Accessible à l'adresse suivante : <https://pubs.aina.ucalgary.ca/health/62320F.pdf> [page consultée le 1<sup>er</sup> mars 2024].

Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest (GTNO). (2020). *Inventaire des programmes et services du GTNO pour les personnes handicapées*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.hss.gov.nt.ca/sites/hss/files/resources/gnwt-disabilities-inventory-fr.pdf> [page consultée le 29 février 2024].

Greenwood, M., de Leeuw, S. et T. N. Fraser. (2007). Aboriginal children and early childhood development and education in Canada: Linking the past and the present to the future. *Canadian Journal of Native Education*, 30(1)

Greenwood, M., Larstone, R., Lindsay, N., Halseth, R. et P. Foster. (2020). *Explorer les données relatives à l'apprentissage et à la garde des jeunes enfants (AGJE) des Premières Nations, Inuits et Métis*. Centre de collaboration nationale de la santé autochtone.

GRIT Program. (2017). *ASaP Continuum Project (Access, Support and Participation): Creating High Quality and Inclusive Early Learning and Care Environments Through Adult Capacity Building*. Edmonton : GRIT Program.

Guilfoyle, A., Saggars, S., Sims, M. et T. Hutchins. (2010). Culturally strong childcare programs for Indigenous children, families and communities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 68-76.

Harvey, H., Hirshberg, D. et J. Pierce. (2021). *Guidelines for culturally responsive reflective practice in birth to five settings*. (Version 1). Cook Inlet Tribal Council. Accessible à l'adresse suivante : <https://iseralaska.org/wp-content/uploads/2021/05/Guidelines-for-Culturally-Responsive-Reflective-Practice-in-Birth-to-Five-Settings.pdf> [page consultée le 20 février 2024].

Hemmeter, M., Fox, L. et P. Snyder. (2014). *Teaching Pyramid Observation Tool (TPOT) for Preschool Classrooms Manual, Research Edition*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.



- Illumin, P. (2023). *Defining Quality in Early Learning and Childcare among Visible Cultural Minority Families in Edmonton, Alberta*.
- Inclusion. (2024). *What does Inclusion mean?* Accessible à l'adresse suivante : <https://www.inclusion.me.uk/news/what-does-inclusion-mean> [page consultée le 27 février 2024].
- Indigenous Corporate Training Inc. (2018). *Why Continuity of Indigenous Cultural Identity Is Critical*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.ictinc.ca/blog/why-is-indigenous-cultural-continuity-critical> [page consultée le 8 février 2024]
- Ineese-Nash, N. (2020). Disability as a colonial construct: The missing discourse of culture in conceptualizations of disabled Indigenous children. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(3), 28-51.
- Jamieson, K. et Isaac, K. (2014). *An environmental scan of public policy and programs for young Aboriginal children in BC: A cold wind blows*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.acc-society.bc.ca/resource/an-environmental-scan-of-public-policy-and-programs-for-young-aboriginal-children-in-bc-a-cold-wind-blows/> [page consultée le 15 février 2024].
- Kalyanpur, M. (2018). Using Indigenous knowledge to provide educational services for children with disabilities. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 397-413.
- Kirova, A. et Hennig, K. (2013). Culturally responsive assessment practices: Examples from an intercultural multilingual early learning program for newcomer children. *Power and Education*, 5(2), 106-119.
- Learning Disabilities Association of Yukon. (2024a). *What We Do: Education*. Accessible à l'adresse suivante : [What we do — LDAY Centre for Learning \(ldayukon.com\)](https://www.ldayukon.com/what-we-do-education) [page consultée le 16 février 2024].
- Learning Disabilities Association of Yukon. (2024a). *What We Do: Education*. Accessible à l'adresse suivante : [What we do — LDAY Centre for Learning \(ldayukon.com\)](https://www.ldayukon.com/what-we-do-education) [page consultée le 16 février 2024].
- Learning Disabilities Association of Yukon. (2024b). *Resources: Library*. Accessible à l'adresse suivante : [Library – LDAY Centre for Learning \(ldayukon.com\)](https://www.ldayukon.com/resources-library) [page consultée le 16 février 2024].
- Makovichuk, L., Hewes, J., Lirette, P. et N, Thomas. (2014). *Play, participation, and possibilities: An early learning and child care curriculum framework for Alberta*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.childcareframework.com/> [page consultée le 15 février 2024].
- Makovichuk, L., Lirette, P., Hewes, J. et B. Aamot. (2017). Playing, learning and meaning making: Early childhood curriculum unfolding. *Early Childhood Education*, 44(2), 3-10.
- Mazumder, R. et Thompson-Hodgetts, S. (2019). Stigmatization of children and adolescents with autism spectrum disorders and their families: A scoping study. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6, 96-107.
- Millau, M., Rivard, M. et C. Mello. (2018). Immigrant families' perception of the causes, first manifestations, and treatment of autism spectrum disorder. *Journal of Child and Family Studies*, 27: 3468-3481.
- Moore, S. (2017). *One without the other: Stories of unity through diversity and inclusion (Vol. 1)*. Portage & Main Press.
- Narayan, M. (2002). Six steps towards cultural competence: A clinician's guide. *Home Health Care Management & Practice*, 14(5), 378-386.
- New Brunswick Aboriginal Peoples Council. (2019). *Indigenous Early Learning and Child Care Urban, Rural and Remote Regional Roundtable Discussion Guide*. Accessible à l'adresse suivante :



<https://nbapc.org/wp-content/uploads/2019/07/CAP-ELCC-Discussion-Guide-WEBSITE.pdf> [page consultée le 1<sup>er</sup> mars 2024].

Nieto, S. (2001). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. Routledge.

Odom, S. L., Horner, R. H. et M. E. Snell. (dir.). (2009). *Handbook of developmental disabilities*. Guilford press.

Office of Early Learning Florida Department of Education. (2016). *Best Practices in Inclusive Early Childhood Education*. BPIECE for Practitioners. Accessible à l'adresse suivante : [https://flbt5.floridaearlylearning.com/docs/BPIECE\\_English\\_02-02-17\\_FINAL\\_ADA.pdf](https://flbt5.floridaearlylearning.com/docs/BPIECE_English_02-02-17_FINAL_ADA.pdf) [page consultée le 1<sup>er</sup> mars 2024].

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*.

Fonction publique de l'Ontario. (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario*. Accessible à l'adresse suivante : <https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-guidelines-policy-2014-fr-2022-01-13.pdf> [page consultée le 29 février 2024].

Parker-Jenkins, M., Hewitt, D., Brownhill, S. et T. Sanders. (2004). *What strategies can be used by initial teacher training providers, trainees and newly qualified teachers to raise the attainment of pupils from culturally diverse backgrounds?*

Pathak, V. K., Mahapatra, A. K. et R. Shrikrishna. (2023). Management of Autism Spectrum Disorder through Ayurveda-A Case Report. *Indian Journal of Ayurveda and Integrative Medicine KLEU*, 4(1), 31-35.

Raleigh, S. (2019). *How to Start a Successful Family Childcare* [thèse de doctorat]. California State University, Northridge.

Ravindran, N. et B. J. Myers. (2012). Cultural influences on perceptions of health, illness, and disability: A review and focus on autism. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 3468-3481.

Rivas Velarde, M. (2021). *Indigenous Perspectives on Disability*. Accessible à l'adresse suivante : <https://dsq-sds.org/index.php/dsq/article/view/6114/5134#:~:text=Indigenous%20peoples%20with%20impairment%20separate,were%20to%20comply%20with%20it> [page consultée le 28 février 2024].

Robertson, D. C. (2021). *Early learning teacher collaboration and classroom transitions: A qualitative case study*.

Roisleen, T. (2021). *Creating a Culturally Responsive Early Childhood Classroom*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.edutopia.org/article/creating-culturally-responsive-early-childhood-classroom/>. [page consultée le 15 février 2024].

Sandell, R. (1998). Museums as agents of social inclusion. *Museum Management and Curatorship*, 17(4), 401-418.

Shiraev, E. B. et Levy, D. A. (2020). *Cross-cultural psychology: Critical thinking and contemporary applications*. Routledge.

Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J. et M. Leahy. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*, 38, 18-29.

Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J. et H. Mulder. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76.



Programme de pratiques parentales positives (Triple P). (2024). *Find Help*. Accessible à l'adresse suivante : [https://www.triplep-parenting.ca/alb-en/find-help/triple-p-online/?itb=0acf03f408f90ea0dcba786d300620db&gad\\_source=1&gclid=EAlaIQobChMIkNlyqMHTAmVHxmtBh1RvAXHEAAYASAAEgIJ-PD\\_BwE#parents-register-now](https://www.triplep-parenting.ca/alb-en/find-help/triple-p-online/?itb=0acf03f408f90ea0dcba786d300620db&gad_source=1&gclid=EAlaIQobChMIkNlyqMHTAmVHxmtBh1RvAXHEAAYASAAEgIJ-PD_BwE#parents-register-now). [page consultée le 1<sup>er</sup> mars 2024].

Turnbull, A., Turnbull, H. R., Erwin, E. J. et K. A. Shogren. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Pearson.

Turney, K. et Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271.

Underwood, K. et Frankel, E. B. (2012). The developmental systems approach to early intervention in Canada. *Infants & Young Children*, 25(4), 286-296.

Underwood, K. et Killoran, I. (2012). Parent and family perception of engagement: Lessons from early years programs and supports. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 376-414.

Underwood, K. (2015). *Everyone Is Welcome: Inclusive Early Childhood Education and Care*. Université Ryerson

Underwood, K., Valeo, A. et R. Wood. (2012). Understanding inclusive early childhood education: A capability approach. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 290-299.

UNESCO. (2017a). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO. Accessible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389> [page consultée le 29 février 2024].

UNESCO. (2017b). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*. UNESCO Publishing. Accessible à l'adresse suivante : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629_fre) [page consultée le 29 février 2024].

UNESCO. (2021). *Inclusion in early childhood care and education: brief on inclusion in education*. Accessible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502> [page consultée le 15 février 2024].

UNICEF. (2014). *Conceptualiser l'éducation inclusive et la contextualiser au sein de la mission de l'UNICEF*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/LIVRET%201%20-%20FINAL.pdf> [page consultée le 29 février 2024].

Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf> [page consultée le 1<sup>er</sup> mars 2024].

Van den Heuvel, M., Borkhoff, C., Koroshegyi, C., Zabih, W., Maguire, J., Birken, C. et P. Parkin. (2016). How Well Does the Nipissing District Developmental Screen (NDDS) Identify Communication Problems in Infants? *Paediatrics Child Health*, 21(suppl. 5), e74-e74.

Van den Heuvel, M., Borkhoff, C. M., Koroshegyi, C., Zabih, W., Reijneveld, S. A., Maguire, J., ... et TARGet Kids! Collaboration. (2016). Diagnostic accuracy of developmental screening in primary care at the 18-month health supervision visit: a cross-sectional study. *Canadian Medical Association Open Access Journal*, 4(4), e634-e640.

Van Rhijn, T., Underwood, K., Frankel, E., Lero, D. S., Spalding, K., Janus, M., et A. Haché. (2021). Role of child care in creating inclusive communities and access for all. *Canadian Public Policy/Analyse de Politiques*, 47(3), 399-409.



- Varga, D. (2011). Look-normal: The colonized child of developmental science. *History of psychology*, 14(2), 137.
- Villa, R. et Thousand, J. (2016). *The Inclusive Education Checklist: A Self-Assessment of Best Practices*. Port Chester, NY : National Professional Resources, Inc.
- Waddell, K. et Gauvin, F. P. (2017). Changing practice to achieve equity in Ontario's education sector. Dans *Changing practice to achieve equity in the Ontario's education sector*.
- Warnes, E., Done, E. J. et H. Knowler. (2022). Mainstream teachers' concerns about inclusive education for children with special educational needs and disability in England under pre-pandemic conditions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(1), 31-43.
- Webb, L. (2022). *Mentorship: An Innovative and Responsive Approach to Professional Learning*. Accessible à l'adresse suivante : <https://hub.exchangepress.com/articles-on-demand/182/#:~:text=Mentorship%20in%20ELCC%20is%20uniquely,researchers%2C%20organizations%2C%20and%20practitioners> [page consultée le 15 février 2024].
- Wong, A. (2023). The Past, Present and Future of Early Childhood Inclusion in Canada. *Canadian Journal of Autism Equity/Revue canadienne de l'équité en matière d'autisme*, 3(1), 52-59.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T. et M. J. Zaslow. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Society for Research in Child Development.



## **ANNEXE B : GUIDE DE CONVERSATION POUR LES PROPRIÉTAIRES ET LES EXPLOITANTS DE GARDERIES EN ÉTABLISSEMENT ET DE GARDERIES À DOMICILE**

---





## Services de garde inclusifs dans les garderies éducatives aux TNO

### Guide de conversation : Propriétaires, gestionnaires et membres du personnel

Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation (MECF) a élaboré la Stratégie 2030 sur l'éducation et la garde des jeunes enfants dans le but de promouvoir la mise en place de services de garde d'enfants universels et d'améliorer la qualité, l'abordabilité, la flexibilité et l'inclusivité des garderies éducatives aux TNO. Pour accompagner cette stratégie, le MECF procède à l'examen des connaissances, des pratiques et des ressources disponibles aujourd'hui pour soutenir l'inclusion des enfants dans les garderies éducatives sur l'ensemble du territoire.

Le MECF du gouvernement des Territoires du Nord-Ouest (GTNO) a confié à Malatest, un organisme de recherche indépendant, le soin de procéder à l'examen des services de garde inclusifs aux TNO.

Pour alimenter cet examen, nous souhaiterions discuter avec les propriétaires, les gestionnaires et les membres du personnel des garderies en établissement et des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. En tant que personnel de première ligne, vous êtes les personnes les mieux placées pour nous dire comment les services de garde inclusifs sont compris et mis en œuvre dans votre collectivité.

Cette conversation devrait vous prendre environ une heure. Pour vous remercier de votre participation, une indemnité de 250 \$ vous sera versée.

#### Confidentialité et protection des renseignements personnels

**Votre participation à cette conversation est volontaire.** Les réponses aux questions sont facultatives. Vous pourrez passer toute question à laquelle vous ne pouvez pas ou ne souhaitez pas répondre. Vous avez également la possibilité de mettre fin à cette conversation à tout moment sans aucune conséquence négative.

Si vous nous le permettez, nous aimerions enregistrer cette conversation afin de garantir l'exactitude de nos notes. Si, à n'importe quel moment de la conversation, vous vous sentez mal à l'aise ou souhaitez l'interrompre, faites-le-moi savoir et nous l'arrêterons.

Tous les renseignements que vous fournirez resteront strictement confidentiels et seront protégés en vertu des dispositions de la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée* des TNO. Les renseignements recueillis au cours de cette conversation sont considérés comme confidentiels par Malatest. Pour les besoins du rapport, vos réponses seront regroupées avec les renseignements reçus dans le cadre des autres conversations réalisées et aucune information identifiable ne sera rapportée.

Veuillez adresser vos questions à :

**Sheila Harper**  
**Directrice adjointe de la recherche chez Malatest**  
1-877-665-6252, poste 224  
[s.harper@malatest.com](mailto:s.harper@malatest.com)



## Section A : Introduction

---

- A1. Parlez-moi un peu de votre parcours dans le domaine de la garde d'enfants.
- Quelle fonction occupez-vous aujourd'hui?
  - Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette garderie?
  - Depuis combien de temps travaillez-vous plus généralement dans le domaine de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants?
  - Avez-vous suivi une formation officielle dans le domaine de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants?
  - De quelle tranche d'âge vous occupez-vous?

**Une partie de cet examen vise à comprendre comment les termes « inclusion » et « services de garde inclusifs » sont compris aux TNO, s'il existe des interprétations communes ou si elles diffèrent d'une région à l'autre. Dans cette optique :**

- A2a. Que signifie pour vous le terme « inclusion »?
- A2b. Que signifie pour vous l'expression « services de garde inclusifs »?
- A2c. Comment votre garderie agréée définit-elle la notion de « services de garde inclusifs »?

## Section B : Soutien au personnel

---

**Pour cette série de questions, nous voulons savoir si vous et vos collègues avez accès à des mesures de soutien formelles qui vous aident à accompagner les enfants ayant des besoins particuliers.**

- B1. Pouvez-vous me parler de votre expérience de travail avec des enfants qui ont des besoins particuliers ou qui ont des difficultés à participer aux activités de votre garderie? *Comment aidez-vous ces enfants?*
- B2. Avez-vous connaissance d'une quelconque politique mise en place par votre garderie agréée pour promouvoir des services de garde inclusifs?
- B3. À votre connaissance, votre garderie agréée a-t-elle déjà dû demander à un enfant de ne plus fréquenter l'établissement en raison de son comportement?
- B4. Quelles ressources sont mises à la disposition des éducateurs de la petite enfance pour aider les enfants qui ont des difficultés à participer aux activités de votre garderie agréée? *Comment demandez-vous de l'aide? Comment l'aide est-elle fournie?*
- B5. Une formation ou une activité de perfectionnement professionnel sur les pratiques d'inclusion vous ont-elles été offertes ou ont-elles été offertes aux éducateurs de la petite enfance de votre garderie agréée? Quels obstacles entravent l'accès à une formation sur les pratiques d'inclusion?
- B6. Quelles possibilités de formation ou de perfectionnement professionnel liées à l'inclusion sont offertes aux éducateurs de la petite enfance de votre région?
- B7. Votre garderie agréée compte-t-elle dans ses rangs une personne reconnue pour son expertise dans le domaine des services de garde inclusifs? Si c'est le cas, qu'est-ce qui fait de cette



personne une experte en la matière? Si ce n'est pas le cas, la présence d'une telle personne serait-elle utile?

**Dans les sections suivantes, nous cherchons à connaître les types de soutien dont vous bénéficiez pour vous aider à faire votre travail, lorsque vous travaillez avec différents types d'enfants et leurs familles.**

### **Section C : Mesures de soutien en matière de promotion et de prévention**

---

- C1. L'une des composantes des services de garde inclusifs est l'utilisation de « mesures de soutien universelles » pouvant profiter à l'ensemble des enfants inscrits. Citons par exemple l'utilisation d'une pièce silencieuse ou de supports visuels pour faciliter la routine. Utilisez-vous des stratégies à l'échelle de la classe pour accompagner les enfants dans votre service? *Dans l'affirmative, veuillez décrire comment vous utilisez ces stratégies aujourd'hui.*
- C2. Comment votre garderie agréée favorise-t-elle le développement socioaffectif des enfants?
- C3. Comment votre garderie agréée aide-t-elle les enfants...
- a. ayant divers besoins en matière d'expression orale ou de réflexion?
  - b. ayant divers besoins physiques?
  - c. issus de diverses origines linguistiques ou culturelles?
- C4. Certaines parties de votre garderie agréée sont-elles physiquement inaccessibles à certains enfants (certains enfants peuvent y accéder, mais pas d'autres)?
- C5. Y a-t-il des moments de la journée où il peut s'avérer plus difficile pour les enfants de votre garderie de participer aux activités?

### **Section D : Mesures de soutien en matière d'intervention**

---

- D1. Avez-vous appris à repérer les « signaux d'alarme » qui permettent de distinguer les enfants ayant besoin d'un soutien ciblé supplémentaire? *Par exemple, avez-vous suivi des activités internes ou externes de perfectionnement professionnel ou d'autres types de formations?*
- D2. Avez-vous déjà élaboré un plan individualisé de soutien au développement pour un ou plusieurs enfants fréquentant la garderie éducative agréée? *Si oui, comment cela s'est-il passé? Si non, pourquoi?*

### **Section E : Relation avec les familles**

---

- E1. Au sein de votre garderie agréée, comment impliquez-vous les parents, les tuteurs et les familles pour travailler ensemble à la promotion du développement et au soutien de leur enfant?
- E2. Votre garderie agréée propose-t-elle des cours qui favorisent la continuité des pratiques entre la garderie et le domicile des enfants? *Si oui, ces cours suscitent-ils de l'intérêt?*

### **Section F : Conclusion**

---

- F1. Sur une échelle de 1 à 10, où 1 signifie « pas du tout important » et 10 signifie « très important », quelle est pour vous l'importance de la mise en œuvre de pratiques de garde inclusives dans votre garderie agréée?



F2. Avez-vous d'autres commentaires à formuler avant de terminer?

***Merci beaucoup d'avoir pris le temps de discuter avec moi aujourd'hui.***



## ANNEXE C : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES CONSEILLERS EN PETITE ENFANCE

---



## Services de garde inclusifs dans les garderies éducatives aux TNO

### Guide de conversation : Conseillers en petite enfance

Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation (MECF) a élaboré la Stratégie 2030 sur l'éducation et la garde des jeunes enfants dans le but de promouvoir la mise en place de services de garde d'enfants universels et d'améliorer la qualité, l'abordabilité, la flexibilité et l'inclusivité des garderies éducatives aux TNO. Pour accompagner cette stratégie, le MECF procède à l'examen des connaissances, des pratiques et des ressources disponibles aujourd'hui pour soutenir l'inclusion des enfants dans les garderies éducatives sur l'ensemble du territoire.

Le MECF du gouvernement des Territoires du Nord-Ouest (GTNO) a confié à Malatest, un organisme de recherche indépendant, le soin de procéder à l'examen des services de garde inclusifs aux TNO. Pour alimenter cet examen, nous souhaiterions discuter avec des conseillers en petite enfance.

Cette conversation devrait vous prendre environ une heure.

#### Confidentialité et protection des renseignements personnels

**Votre participation à cette conversation est volontaire.** Les réponses aux questions sont facultatives. Vous pourrez passer toute question à laquelle vous ne pouvez pas ou ne souhaitez pas répondre. Vous avez également la possibilité de mettre fin à cette conversation à tout moment sans aucune conséquence négative.

Si vous nous le permettez, nous aimerions enregistrer cette conversation afin de garantir l'exactitude de nos notes. Si, à n'importe quel moment de la conversation, vous vous sentez mal à l'aise ou souhaitez l'interrompre, faites-le-moi savoir et nous l'arrêterons.

Tous les renseignements que vous fournirez resteront strictement confidentiels et seront protégés en vertu des dispositions de la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée* des TNO. Les renseignements recueillis au cours de cette conversation sont considérés comme confidentiels par Malatest. Pour les besoins du rapport, vos réponses seront regroupées avec les renseignements reçus dans le cadre des autres conversations réalisées et aucune information identifiable ne sera rapportée.

Veuillez adresser vos questions à :

**Sheila Harper**  
**Directrice adjointe de la recherche chez Malatest**  
1-877-665-6252, poste 224  
[s.harper@malatest.com](mailto:s.harper@malatest.com)





## Section A : Introduction

---

- A1a. Parlez-moi un peu de votre fonction. *Comment participez-vous au soutien des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants (garderies en établissement et garderies à domicile) inclusifs aux TNO?*
- A1b. Depuis combien de temps occupez-vous votre poste actuel?
- A1c. Avez-vous travaillé en tant que CPE dans différentes régions des TNO?
- A2. Selon vous, à quoi devraient ressembler des services de garde inclusifs aux TNO? *Que devraient-ils comprendre?*
- A3. Selon vous, à quoi ressemblent en réalité les services de garde inclusifs aux TNO? *Que comprennent-ils? Que pourrions-nous ajouter?*

## Section B : Soutien au personnel

---

- B1. Quelles politiques ou procédures guident votre collaboration avec les garderies éducatives afin de promouvoir des services de garde inclusifs?
- B2. Avez-vous connaissance de politiques ou de procédures susceptibles de favoriser l'inclusion des enfants dans les garderies éducatives?
- B3. Comment les garderies éducatives agréées peuvent-elles vous joindre pour vous demander de l'aide?
- B4. Comment voyez-vous l'évolution des services de garde inclusifs aux TNO? *Quel est, selon vous, le rôle de votre service dans ce domaine?*
- B5. Le cas échéant, quelles spécificités ou particularités des services de garde aux TNO devraient être prises en compte pour l'élaboration ou la mise en œuvre de pratiques de garde inclusives dans l'ensemble du territoire?

## Section C : Mesures de soutien en matière de promotion, de prévention et d'intervention

---

- C1. Quelles ressources sont mises à la disposition des éducateurs de la petite enfance pour aider les enfants qui ont des difficultés à participer aux garderies agréées?
- C2. Proposez-vous, vous ou votre service, des ressources, des formations ou un soutien en matière de programmes d'inclusion aux garderies éducatives? *Dans l'affirmative, veuillez préciser. Si non, est-ce une possibilité?*
- C3. Connaissez-vous des formations assurant la promotion des pratiques inclusives dans les garderies éducatives qui, selon vous, seraient utiles aux travailleurs des garderies éducatives de votre région? *Si oui, pouvez-vous faire la liste de ces possibilités de formation?*
- C4. Des évaluations formelles existent-elles aux TNO pour repérer les signaux d'alarme? *Si oui, comment ces outils d'évaluation ont-ils été élaborés? Sont-ils utiles?*
- C5. Aux TNO, peut-on trouver des professionnels qui aident les éducateurs de la petite enfance dans



la cocréation des plans de soutien au développement?

- C6. Comment votre organisme ou service aide-t-il les familles ayant des enfants à risque ou présentant des comportements difficiles persistants?

---

**Section D : Conclusion**

---

- D1. Sur une échelle de 1 à 10, où 1 signifie « pas du tout important » et 10 signifie « très important », quelle est pour vous l'importance de la mise en œuvre de pratiques de garde inclusives dans les garderies agréées aux TNO?
- D2. Avez-vous d'autres commentaires à formuler avant de terminer?

***Merci beaucoup d'avoir pris le temps de discuter avec moi aujourd'hui.***



## **ANNEXE D : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES PRESTATAIRES DE SERVICES DE SOUTIEN EN MATIÈRE D'ÉDUCATION INCLUSIVE**

---



## Services de garde inclusifs dans les garderies éducatives aux TNO

### Guide de conversation : Organisations partenaires et services de soutien

Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation (MECF) a élaboré la Stratégie 2030 sur l'éducation et la garde des jeunes enfants dans le but de promouvoir la mise en place de services de garde d'enfants universels et d'améliorer la qualité, l'abordabilité, la flexibilité et l'inclusivité des garderies éducatives aux TNO. Pour accompagner cette stratégie, le MECF procède à l'examen des connaissances, des pratiques et des ressources disponibles aujourd'hui pour soutenir l'inclusion des enfants dans les garderies éducatives sur l'ensemble du territoire.

Le MECF du gouvernement des Territoires du Nord-Ouest (GTNO) a confié à Malatest, un organisme de recherche indépendant, le soin de procéder à l'examen des services de garde inclusifs aux TNO. Pour alimenter cet examen, nous souhaiterions discuter avec les organisations et les prestataires de services qui aident les services à la petite enfance aux TNO.

Cette conversation devrait vous prendre environ une heure.

#### Confidentialité et protection des renseignements personnels

**Votre participation à cette conversation est volontaire.** Les réponses aux questions sont facultatives. Vous pourrez passer toute question à laquelle vous ne pouvez pas ou ne souhaitez pas répondre. Vous avez également la possibilité de mettre fin à cette conversation à tout moment sans aucune conséquence négative.

Si vous nous le permettez, nous aimerions enregistrer cette conversation afin de garantir l'exactitude de nos notes. Si, à n'importe quel moment de la conversation, vous vous sentez mal à l'aise ou souhaitez l'interrompre, faites-le-moi savoir et nous l'arrêterons.

Tous les renseignements que vous fournirez resteront strictement confidentiels et seront protégés en vertu des dispositions de la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée* des TNO. Les renseignements recueillis au cours de cette conversation sont considérés comme confidentiels par Malatest. Pour les besoins du rapport, vos réponses seront regroupées avec les renseignements reçus dans le cadre des autres conversations réalisées et aucune information identifiable ne sera rapportée.

Veuillez adresser vos questions à :

**Sheila Harper**  
**Directrice adjointe de la recherche chez Malatest**  
1-877-665-6252, poste 224  
[s.harper@malatest.com](mailto:s.harper@malatest.com)



## Section A : Introduction

---

- A1a. Parlez-moi un peu de votre fonction. *Comment participez-vous au soutien des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants (garderies en établissement et garderies à domicile) inclusifs aux TNO?*
- A1b. Depuis combien de temps occupez-vous votre poste actuel?
- A1c. Avez-vous travaillé à ce poste dans différentes régions des TNO?
- A2. Selon vous, à quoi devraient ressembler des services de garde inclusifs aux TNO? *Que devraient-ils comprendre?*
- A3. Selon vous, à quoi ressemblent en réalité les services de garde inclusifs aux TNO? *Que comprennent-ils? Que pourrions-nous ajouter?*

## Section B : Soutien au personnel

---

- B1. Quelles politiques ou procédures guident votre collaboration avec les garderies éducatives afin de promouvoir des services de garde inclusifs?
- B2. Avez-vous connaissance de politiques ou de procédures susceptibles de favoriser l'inclusion des enfants dans les garderies éducatives?
- B3. Comment aidez-vous les garderies éducatives dans leur prestation de services et de soutien à la petite enfance?
- B4. Comment voyez-vous l'évolution des services de garde inclusifs aux TNO? *Quel est, selon vous, le rôle de votre organisation dans ce domaine?*
- B5. Le cas échéant, quelles spécificités ou particularités des garderies éducatives aux TNO devraient être prises en compte pour l'élaboration ou la mise en œuvre de pratiques de garde inclusives dans l'ensemble du territoire?

## Section C : Mesures de soutien en matière de promotion, de prévention et d'intervention

---

- C1. Quelles ressources sont mises à la disposition des éducateurs de la petite enfance pour aider les enfants qui ont des difficultés à participer aux garderies agréées?
- C2. Proposez-vous, vous ou votre organisation, des ressources, des formations ou un soutien en matière de programmes d'inclusion aux garderies éducatives? *Dans l'affirmative, veuillez préciser. Si non, est-ce une possibilité?*
- C3. Connaissez-vous des formations assurant la promotion des pratiques inclusives dans les garderies éducatives qui, selon vous, seraient utiles aux travailleurs des garderies éducatives de votre région? *Si oui, pouvez-vous faire la liste de ces possibilités de formation?*
- C4. Des évaluations formelles existent-elles aux TNO pour repérer les signaux d'alarme? *Si oui, comment ces outils d'évaluation ont-ils été élaborés? Sont-ils utiles?*
- C5. Aux TNO, peut-on trouver des professionnels qui aident les éducateurs de la petite enfance dans



la cocréation des plans de soutien au développement?

- C6. Comment votre organisation aide-t-elle les familles ayant des enfants à risque ou présentant des comportements difficiles persistants?

---

**Section D : Conclusion**

---

- D1. Sur une échelle de 1 à 10, où 1 signifie « pas du tout important » et 10 signifie « très important », quelle est pour vous l'importance de la mise en œuvre de pratiques de garde inclusives dans les garderies agréées aux TNO?
- D2. Avez-vous d'autres commentaires à formuler avant de terminer?

***Merci beaucoup d'avoir pris le temps de discuter avec moi aujourd'hui.***





## ANNEXE E : GUIDE DE CONVERSATION POUR LES PARENTS ET LES TUTEURS

---



## Services de garde inclusifs dans les garderies éducatives aux TNO

### Guide de conversation pour les parents et les tuteurs

Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation (MECF) a élaboré la Stratégie 2030 sur l'éducation et la garde des jeunes enfants dans le but de promouvoir la mise en place de services de garde d'enfants universels et d'améliorer la qualité, l'abordabilité, la flexibilité et l'inclusivité des garderies éducatives aux TNO. Pour accompagner cette stratégie, le MECF procède à l'examen des connaissances, des pratiques et des ressources disponibles aujourd'hui pour soutenir l'inclusion des enfants dans les garderies éducatives sur l'ensemble du territoire.

Le MECF du gouvernement des Territoires du Nord-Ouest (GTNO) a confié à Malatest, un organisme de recherche indépendant, le soin de procéder à l'examen des services de garde inclusifs aux TNO.

Pour alimenter cet examen, nous souhaiterions discuter avec des parents et des tuteurs dont les enfants, âgés d'un à cinq ans, ont des particularités physiques, langagières ou comportementales. Les parents ou tuteurs d'enfants présentant de telles particularités sont les mieux placés pour nous parler des retombées que peut avoir sur leur enfant et leur famille l'éducation inclusive dans les garderies éducatives.

Cette conversation devrait prendre une heure au maximum. Pour vous remercier de votre participation, une indemnité de 250 \$ vous sera versée.

### Confidentialité et protection des renseignements personnels

**Votre participation à cette conversation est volontaire.** Les réponses aux questions sont facultatives. Vous pourrez passer toute question à laquelle vous ne pouvez pas ou ne souhaitez pas répondre. Vous avez également la possibilité de mettre fin à cette conversation à tout moment sans aucune conséquence négative.

Si vous nous le permettez, nous aimerions enregistrer cette conversation afin de garantir l'exactitude de nos notes. Si, à n'importe quel moment de la conversation, vous vous sentez mal à l'aise ou souhaitez l'interrompre, faites-le-moi savoir et nous l'arrêterons.

Tous les renseignements que vous fournirez resteront strictement confidentiels et seront protégés en vertu des dispositions de la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée* des TNO. Les renseignements recueillis au cours de cette conversation sont considérés comme confidentiels par Malatest. Pour les besoins du rapport, vos réponses seront regroupées avec les renseignements reçus dans le cadre des autres conversations réalisées et aucune information identifiable ne sera rapportée.

Veuillez adresser vos questions à :

**Sheila Harper**  
**Directrice adjointe de la recherche chez Malatest**  
1-877-665-6252, poste 224  
[s.harper@malatest.com](mailto:s.harper@malatest.com)



---

**Section A : Introduction**

---

A1. Parlez-moi un peu de vous et de votre famille.

---

**Section B : Compréhension des services de garde d'enfants aux TNO**

---

**Une partie de cet examen vise à comprendre comment les termes « inclusion » et « services de garde inclusifs » sont compris aux TNO, s'il existe des interprétations communes ou si elles diffèrent. Dans cette optique :**

B1a. Que signifie pour vous le terme « inclusion »?

B1b. Que signifie pour vous et votre famille l'expression « services de garde inclusifs »?

B2. Le cas échéant, quelles spécificités ou particularités des services de garde dans votre collectivité peuvent avoir des répercussions sur la mise en œuvre de pratiques de garde inclusives?

---

**Section C : Vos expériences avec les services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants (garderies en établissement ou garderies à domicile)**

---

C1. Parlez-moi un peu de votre enfant. *À quelles difficultés est-il confronté?*

C2. Parlez-moi de votre recherche d'une place pour votre enfant dans une garderie en établissement ou une garderie à domicile. *Par exemple, avez-vous déjà eu du mal à accéder à des services de garde en raison des particularités de votre enfant?*

C3. Vous a-t-on déjà demandé de ne plus amener votre ou vos enfants dans une garderie? *Si cela ne vous dérange pas, pouvez-vous m'en dire plus?*

C4. À quelles stratégies particulières votre garderie éducative fait-elle appel pour accompagner votre enfant?

C5. Comment la garderie de votre enfant l'aide-t-elle à participer aux activités qu'elle propose? *Par exemple, comment la garderie aide-t-elle votre enfant à interagir avec les autres enfants?*

---

**Section D : Ressources pour vous soutenir, vous, votre enfant et votre famille**

---

D1. Quelles ressources sont mises à la disposition des familles pour aider les enfants qui ont du mal à participer aux activités des garderies éducatives?

D2. Votre enfant bénéficie-t-il d'un plan de soutien au développement? *Avez-vous participé à sa création? Le plan prévoyait-il des choses que vous pouviez faire à la maison?*

D3. La garderie agréée que fréquente votre enfant a-t-elle déjà discuté avec vous de la manière de collaborer pour favoriser le développement de votre enfant et mieux le soutenir? Par exemple, vous a-t-on proposé de l'aide ou une formation pour mieux gérer les comportements qui peuvent poser problème à la maison? *Si oui, avez-vous suivi cette formation? Comment cela s'est-il passé? Si non, qu'est-ce qui vous a empêché d'y participer?*



## Section E : Conclusion

---

- E1. Sur une échelle de 1 à 10, où 1 signifie « pas du tout important » et 10 signifie « très important », quelle est pour vous l'importance de la mise en œuvre de pratiques de garde inclusives dans la garderie agréée de votre enfant?
- E2. Avez-vous d'autres commentaires à formuler avant de terminer?

***Merci beaucoup d'avoir pris le temps de discuter avec moi aujourd'hui.***



## **ANNEXE F : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS (PRÉMATERNELLE ET MATERNELLE)**

---



## Services de garde inclusifs aux TNO

### Guide de conversation : Enseignants de prématernelle et de maternelle

Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation (MECF) a élaboré la Stratégie 2030 sur l'éducation et la garde des jeunes enfants dans le but de promouvoir la mise en place de services de garde d'enfants universels et d'améliorer la qualité, l'abordabilité, la flexibilité et l'inclusivité des garderies éducatives aux TNO. Pour accompagner cette stratégie, le MECF procède à l'examen des connaissances, des pratiques et des ressources disponibles aujourd'hui pour soutenir l'inclusion des enfants dans les garderies éducatives sur l'ensemble du territoire. Dans le cadre de cet examen, l'expression « enfants ayant des besoins divers » désigne les enfants qui ont besoin ou qui pourraient bénéficier d'un soutien renforcé ou supplémentaire pour participer aux activités proposées en prématernelle ou en maternelle.

Le MECF du gouvernement des Territoires du Nord-Ouest (GTNO) a confié à Malatest, un organisme de recherche indépendant, le soin de procéder à l'examen des services de garde inclusifs aux TNO.

Cette conversation devrait vous prendre environ une heure.

#### Confidentialité et protection des renseignements personnels

**Votre participation à cette conversation est volontaire.** Les réponses aux questions sont facultatives. Vous pourrez passer toute question à laquelle vous ne pouvez pas ou ne souhaitez pas répondre. Vous avez également la possibilité de mettre fin à cette conversation à tout moment sans aucune conséquence négative.

Si vous nous le permettez, nous aimerions enregistrer cette conversation afin de garantir l'exactitude de nos notes. Si, à n'importe quel moment de la conversation, vous vous sentez mal à l'aise ou souhaitez l'interrompre, faites-le-moi savoir et nous l'arrêterons.

Tous les renseignements que vous fournirez resteront strictement confidentiels et seront protégés en vertu des dispositions de la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée* des TNO. Les renseignements recueillis au cours de cette conversation sont considérés comme confidentiels par Malatest. Pour les besoins du rapport, vos réponses seront regroupées avec les renseignements reçus dans le cadre des autres conversations réalisées et aucune information identifiable ne sera rapportée.

Veuillez adresser vos questions à :

**Sheila Harper**

Directrice adjointe de la recherche chez Malatest

1-877-665-6252, poste 224

[s.harper@malatest.com](mailto:s.harper@malatest.com)



## **Section A : Introduction**

---

- A1. Parlez-moi un peu de vous, de votre rôle et de l'école dans laquelle vous travaillez.
- A2. Que signifie pour vous le terme « inclusion »?
- A3. Que signifie le fait d'avoir une « classe inclusive »?

## **Section B : Travail avec les enfants**

---

- B1. Un soutien vous est-il apporté pour planifier l'accueil dans votre classe d'enfants ayant des besoins divers?
  - a. Si oui, veuillez décrire les mesures de soutien apportées.
  - b. Quels éléments permettraient d'améliorer votre capacité à planifier cet accueil?
- B2. Selon vous, de quoi les enfants ayant des besoins divers ont-ils besoin pour bénéficier d'une transition en douceur vers le système scolaire?

## **Section C : Collecte de renseignements pour soutenir les enfants**

---

- C1. Les renseignements fournis par les familles à propos des capacités et des intérêts de l'enfant sont essentiels pour apprendre à connaître l'enfant et assurer la planification nécessaire à la satisfaction de ses besoins dès son entrée dans le système scolaire.
  - a. Êtes-vous en mesure de communiquer avec les familles ou les tuteurs pour obtenir des renseignements sur un enfant et faciliter ainsi sa transition vers l'école?
  - b. Êtes-vous en mesure de communiquer avec les garderies éducatives pour obtenir des renseignements sur un enfant et faciliter ainsi sa transition vers l'école? Dans l'affirmative, veuillez décrire comment cela se passe habituellement.
  - c. Êtes-vous en mesure de communiquer avec d'autres services de soutien pour obtenir des renseignements sur un enfant et faciliter ainsi sa transition vers l'école? Dans l'affirmative, veuillez décrire de quels services de soutien il s'agit et comment cela se passe habituellement.
- C2. Selon vous, existe-t-il des moyens pour améliorer la collecte de renseignements sur les capacités et les intérêts d'un enfant afin de faciliter sa transition vers l'école?

## **Section D : Soutien au personnel**

---

- D1. Selon vous, les enseignants de prématernelle et de maternelle sont-ils soutenus dans la mise en place d'un environnement d'enseignement inclusif pour les enfants ayant des besoins divers et nécessitant des mesures de soutien renforcées?
- D2. Selon vous, comment pourrait-on mieux accompagner les enfants ayant des besoins divers dans leur transition vers la prématernelle et la maternelle?

**Merci d'avoir pris le temps d'aborder avec moi ce sujet important!**





## **ANNEXE G : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES CONSEILLERS RÉGIONAUX EN INTÉGRATION SCOLAIRE**

---



## Services de garde inclusifs aux TNO Conseillers régionaux en intégration scolaire

Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation (MECF) a élaboré la Stratégie 2030 sur l'éducation et la garde des jeunes enfants dans le but de promouvoir la mise en place de services de garde d'enfants universels et d'améliorer la qualité, l'abordabilité, la flexibilité et l'inclusivité des garderies éducatives aux TNO. Pour accompagner cette stratégie, le MECF procède à l'examen des connaissances, des pratiques et des ressources disponibles aujourd'hui pour soutenir l'inclusion des enfants dans les garderies éducatives sur l'ensemble du territoire. Dans le cadre de cet examen, l'expression « enfants ayant des besoins divers » désigne les enfants qui ont besoin ou qui pourraient bénéficier d'un soutien renforcé ou supplémentaire pour participer aux activités proposées en prématernelle ou en maternelle.

Le MECF du gouvernement des Territoires du Nord-Ouest (GTNO) a confié à Malatest, un organisme de recherche indépendant, le soin de procéder à l'examen des services de garde inclusifs aux TNO.

Cette conversation devrait vous prendre environ une heure.

### Confidentialité et protection des renseignements personnels

Votre participation à cette conversation est volontaire. Les réponses aux questions sont facultatives. Vous pourrez passer toute question à laquelle vous ne pouvez pas ou ne souhaitez pas répondre. Vous avez également la possibilité de mettre fin à cette conversation à tout moment sans aucune conséquence négative.

Si vous nous le permettez, nous aimerions enregistrer cette conversation afin de garantir l'exactitude de nos notes. Si, à n'importe quel moment de la conversation, vous vous sentez mal à l'aise ou souhaitez l'interrompre, faites-le-moi savoir et nous l'arrêterons.

Tous les renseignements que vous fournirez resteront strictement confidentiels et seront protégés en vertu des dispositions de la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée* des TNO. Les renseignements recueillis au cours de cette conversation sont considérés comme confidentiels par Malatest. Pour les besoins du rapport, vos réponses seront regroupées avec les renseignements reçus dans le cadre des autres conversations réalisées et aucune information identifiable ne sera rapportée.

Veuillez adresser vos questions à :

**Sheila Harper**

Directrice adjointe de la recherche chez Malatest

1-877-665-6252, poste 224

[s.harper@malatest.com](mailto:s.harper@malatest.com)



---

**Section A : Introduction**

---

- A1. Parlez-moi un peu de vous, de votre rôle et des écoles avec lesquelles vous travaillez.
- A2. Que signifie pour vous le terme « inclusion »?
- A3. Comment les écoles avec lesquelles vous travaillez définissent-elles le terme « inclusion » dans le cadre de l'établissement ou de la classe?

---

**Section B : Travail avec les enfants**

---

- B1. Votre région dispose-t-elle d'un processus pour recenser les enfants ayant besoin ou pouvant bénéficier de soutiens renforcés ou supplémentaires au moment de leur inscription en prématernelle et en maternelle?
  - a. Dans l'affirmative, veuillez décrire ce processus.
  - b. Quelle est la meilleure façon pour les écoles de se procurer des renseignements sur les enfants (p. ex. auprès des garderies éducatives, auprès des parents) afin d'aider les enfants ayant des besoins divers à s'adapter et à réussir à l'école?
- B2. Comment les enseignants sont-ils soutenus pour planifier l'accueil dans leur classe d'enfants ayant des besoins divers?
- B3. Selon vous, de quoi les enfants ayant des besoins divers ont-ils besoin pour bénéficier d'une transition en douceur vers le système scolaire?

---

**Section C : Collecte de renseignements pour soutenir les enfants**

---

- C1. Les renseignements à propos des capacités et des intérêts de l'enfant sont essentiels pour apprendre à connaître l'enfant et assurer la planification nécessaire à la satisfaction de ses besoins dès son entrée dans le système scolaire.
  - a. Les écoles avec lesquelles vous travaillez communiquent-elles aujourd'hui avec les familles ou les tuteurs pour obtenir des renseignements sur les enfants afin de faciliter leur transition vers l'école? Veuillez décrire comment cela se passe habituellement.
  - b. Les écoles avec lesquelles vous travaillez communiquent-elles avec les garderies éducatives pour obtenir des renseignements sur les enfants et faciliter ainsi leur transition vers l'école? Veuillez décrire comment cela se passe habituellement.
  - a. Les écoles avec lesquelles vous travaillez communiquent-elles aujourd'hui avec d'autres services de soutien pour obtenir des renseignements sur les enfants afin de faciliter leur transition vers l'école? Veuillez décrire de quels services de soutien il s'agit et comment cela se passe habituellement.
- C2. Selon vous, existe-t-il des moyens pour améliorer la collecte de renseignements sur les capacités et les intérêts d'un enfant afin de faciliter sa transition vers l'école?

---

**Section D : Soutien au personnel**

---



- D1. Quelles ressources sont mises à la disposition des enseignants ou des écoles pour aider les enfants entrant en prématernelle et en maternelle qui ont besoin de mesures de soutien supplémentaires?

**Merci d'avoir pris le temps d'aborder avec moi ce sujet important!**