

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR L'ENTRÉE À L'ÉCOLE DES ENFANTS AYANT UN
RETARD GLOBAL DE DÉVELOPPEMENT : PRATIQUES ET PERCEPTIONS DES
ÉDUCATRICES DE CENTRES DE RÉADAPTATION EN DÉFICIENCE
INTELLECTUELLE

ESSAI
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
JOSÉE THERRIEN

MARS 2008

REMERCIEMENTS

Cet essai a pu être complété grâce au soutien et à la collaboration de plusieurs personnes.

Je tiens d'abord à remercier ma directrice d'essai, Mme Georgette Goupil pour ses encouragements tout au long de ce processus. Elle a su guider mon cheminement par ses critiques constructives et ses précieux conseils. Ce travail n'aurait pu être réalisé sans elle.

Je tiens également à souligner l'investissement de Mesdames Thérèse Bouffard et Diane Morin qui ont supervisé et commenté la réalisation du projet menant à cet essai. Elles ont su me diriger vers un processus de réalisation bien établi. Merci également aux membres du jury pour leur disponibilité à apprécier le travail réalisé : Mme Marjorie Aunos, M. Paul Maurice et Mme Nathalie Poirier.

Merci aux assistants de recherche qui ont contribué de près ou de loin à ce travail : Justin Arsenault, Stéphanie Brais, Frédéric-Antoine Guimond, Isabelle-Ann Leclair et Isabelle Vigneault.

Aux éducatrices qui ont généreusement partagé leurs expériences et donné leur temps, j'offre un remerciement tout spécial. Je souhaite sincèrement que cet investissement pourra soutenir le travail des futures éducatrices et aider les enfants à mieux vivre leur entrée à l'école. La rencontre avec ces éducatrices n'aurait pu être réalisée sans la collaboration des Centres de réadaptation qui ont accepté de participer à ce projet. Merci aux Centres de réadaptation Gabriel Major, Lisette Dupras, L'Intégrale, Normand Laramée, Centre de réadaptation de l'Ouest de Montréal, Florès, Mauricie/Centre du Québec et La Myriade.

Je n'oublie surtout pas ma famille. Merci à mon conjoint pour sa patience, sa compréhension et sa confiance durant ces trois années d'étude. Merci à mes parents et mes beaux-parents pour leurs encouragements et leurs conseils pratiques. Je m'excuse auprès de mes enfants pour le temps passé à travailler et les embrasse très fort pour leur présence encourageante.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
CONTEXTE THÉORIQUE.....	3
1.1 Définition du retard global de développement et du retard mental.....	3
1.2 Les services à la petite enfance offerts pour les enfants ayant un retard global de développement.....	4
1.3 Les services offerts par le milieu scolaire québécois pour les personnes présentant un retard global de développement.....	6
1.4 Définition de la transition.....	7
1.5 La transition vers la maternelle : historique.....	8
1.6 Objectifs de la transition.....	8
1.6.1 Assurer une continuité des services à l'enfance.....	9
1.6.2 Offrir des services individualisés.....	10
1.6.3 Assurer l'implication de tous les partenaires.....	10
1.7 Comment planifier la transition.....	11
1.8 Les barrières possibles à la transition.....	12
1.9 Conclusion.....	13
1.10 Objectifs de recherche.....	14
CHAPITRE II	
L'ENTRÉE À L'ÉCOLE DES ENFANTS AYANT UN RETARD GLOBAL DE DÉVELOPPEMENT : ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR LES PRATIQUES ET LES PERCEPTIONS D'ÉDUCATRICES DE CENTRES DE RÉADAPTATION EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE.....	16
2.1 Résumé.....	16
2.2 Contexte théorique.....	18
2.3 Objectifs de recherche.....	22

2.4	Méthode.....	22
2.4.1	Participantés.....	22
2.4.2	Instruments	23
2.4.3	Procédures d'expérimentation	26
2.4.4	Mode d'analyse des résultats.....	26
2.5	Résultats	27
2.5.1	Description des pratiques des éducatrices pour favoriser l'entrée à l'école	27
2.5.1.1	Liens avec le milieu scolaire avant l'entrée à l'école.....	28
2.5.1.2	Fréquence et nature des relations avant l'entrée à l'école selon l'étude de dossiers	31
2.5.1.3	Liens et actions avec le milieu scolaire au cours de la première année de scolarisation	32
2.5.1.4	Fréquence et nature des relations après l'entrée à l'école selon l'étude de dossiers	34
2.5.2	Perceptions des éducatrices de leur propre rôle et de leurs besoins dans son exercice	35
2.5.2.1	Rôle d'information, de soutien aux parents	35
2.5.2.2	Rôles des éducatrices en regard des besoins des enfants	39
2.5.2.3	Besoins des éducatrices dans l'exercice de leur rôle.....	40
2.5.3	Perceptions des éducatrices des besoins des parents et des enfants concernant l'entrée à l'école et suggestions d'améliorations	41
2.6	Discussion.....	44
2.6.1	Limites de cette étude.....	47
2.6.2	Conclusion et perspectives	48
	CONCLUSION DE L'ESSAI.....	50
	RÉFÉRENCES.....	52
	APPENDICE A	
	FICHE SIGNALÉTIQUE ET QUESTIONNAIRE	58

APPENDICE B	
CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET FORMULAIRES DÉONTOLOGIQUES.....	75
APPENDICE C	
LETTRE ET GRILLE POUR LES EXPERTS	78
APPENDICE D	
LETTRES DE SOLLICITATION POUR LES CRDI ET LES ÉDUCATRICES.....	100
APPENDICE E	
CONFIRMATION DE SOUMISSION DE L'ARTICLE.....	112

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	Répartition, en fréquence, des 19 dossiers d'enfants inscrits en maternelle quatre ans et en maternelle cinq ans, en fonction du type d'école, du type de classe et du temps de scolarisation	25
2	Fréquence et pourcentage des éducatrices ($n = 19$) ayant posé différentes actions dans les dossiers étudiés	36
3	Fréquence des éducatrices ($n = 20$) ayant mentionné différentes suggestions pour améliorer le processus d'entrée à l'école	43

RÉSUMÉ

L'entrée à l'école est un moment de déséquilibre pour plusieurs familles d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Cette étape génère du stress causé par les changements dans les services et les exigences d'une nouvelle situation. Pour contrer ces difficultés, de nombreux auteurs recommandent la planification des transitions afin d'arrimer les services dans une continuité et de prévoir les ressources nécessaires. Cette planification a aussi pour but d'assurer l'individualisation et la concertation des interventions. Malgré cette importance accordée à la transition vers l'école, peu d'études québécoises sont disponibles sur cette question.

Parmi les enfants ayant des besoins spéciaux, plusieurs ayant un retard global de développement et suivis par les centres de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI) entrent chaque année à l'école. Avant la période scolaire, des éducatrices de ces centres offrent, dans plusieurs cas, le principal service à ces enfants et à leurs parents. Ces intervenantes sont, par conséquent, des témoins privilégiés des pratiques de transition.

Cette étude exploratoire a pour objectif de décrire les pratiques et les perceptions de vingt éducatrices de CRDI sur les transitions en prématernelle ou en maternelle. Les éducatrices détaillent, lors d'une entrevue, leurs actions et leurs perceptions sur la transition vers l'éducation préscolaire. Elles présentent aussi la situation d'un enfant ayant vécu récemment l'entrée à l'école.

Les résultats sont présentés sous forme d'un article. Ils révèlent que les liens, entre les éducatrices et les intervenants scolaires, avant que ne débute la classe, consistent surtout en des visites des écoles et dans l'échange d'informations sur les enfants. Les classes commencées, les éducatrices participent au plan d'intervention et certaines observent l'enfant dans sa classe. Toutefois, ces actions sont laissées à l'initiative des éducatrices et des milieux scolaires. Les éducatrices déplorent le manque de mesures administratives pour coordonner les services tout en soulignant l'importance de respecter l'autodétermination et les besoins différents des familles. Elles indiquent également que les parents vivent un stress considérable avant l'entrée à l'école, une situation aggravée par un manque d'information des parents sur les mesures de scolarisation.

INTRODUCTION

Tout enfant ayant atteint 6 ans avant le 1^{er} octobre de l'année en cours doit être scolarisé au niveau primaire. Bien que non obligatoire, à l'âge de 5 ans, tous les parents peuvent inscrire leur enfant à la maternelle, ce qui est le cas pour la majorité d'entre eux. L'enfant vivant avec une déficience intellectuelle, quant à lui, a aussi la possibilité d'être admis en prématernelle dès l'âge de 4 ans (Gouvernement du Québec, 2004, L.R.Q., c.1-13.3).

Au Québec, l'âge d'entrée à l'école peut donc devenir un choix difficile pour le parent d'un enfant ayant des besoins spéciaux. Pour tous les enfants l'entrée à l'école est une étape importante mais pour ceux qui ont une déficience, l'entrée au préscolaire, s'avère une étape stressante et déstabilisante en raison des changements de services et d'une adaptation plus exigeante au nouveau milieu de vie. Les auteurs, qui s'intéressent à la transition au préscolaire des enfants ayant un handicap, prônent une planification, qui tient compte à la fois de l'enfant, de sa famille et de la coordination des services nécessaires (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). La présente étude exploratoire, objet de cet essai, s'intéresse à cette transition pour les jeunes enfants ayant un retard global de développement.

Avant l'entrée à l'école, les enfants ayant un retard global de développement ou une déficience intellectuelle reçoivent généralement des services des centres de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI). Parmi ces services, un soutien à l'enfant et à ses proches est assuré par une éducatrice¹ répondante. Compte tenu de l'importance de la transition vers l'école et du rôle des éducatrices de CRDI, cette étude a pour objectif de faire la description des pratiques et des perceptions de ces éducatrices sur l'entrée au préscolaire des enfants ayant un retard global de développement.

¹ Les répondantes pour cette étude étant exclusivement des femmes, le féminin est employé tout au long de ce texte.

² Cet essai utilise les normes de l'UQAM comme format. Cependant, l'article, au chapitre deux, est présenté selon les normes APA qui sont généralement utilisées par les revues scientifiques.

³ La recension des écrits pour ce travail provient principalement des bases de données Eric, Francis, Psycinfo, Psyclit, Psychological Abstract et SAGE journal online.

L'essai qui suit est présenté en trois parties. Le contexte théorique illustre l'importance de la transition vers l'éducation préscolaire (prématernelle et maternelle). La deuxième partie, sous forme d'un article, décrit une étude exploratoire auprès de vingt éducatrices de CRDI. Enfin, la conclusion de l'essai dégage différentes pistes de recherche et réflexions sur l'entrée à l'école.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 Définition du retard global de développement et du retard mental

Le développement de l'enfant s'accomplit habituellement selon certaines étapes normatives définies. Il est cependant reconnu qu'à chaque enfant correspond un rythme et une évolution propre, associés à plusieurs facteurs tant biologiques, cognitifs, environnementaux que personnels (Gagnon et al., 2001; Sattler, 2002). Cette hétérogénéité du processus de développement pose un défi majeur pour l'évaluation diagnostique du jeune enfant dont le retard de développement identifié peut s'avérer transitoire, circonstanciel ou permanent. Selon l'édition la plus récente du manuel *Retard mental : définition, classification et système de soutien* (Luckasson et al., 2002), le retard mental se définit par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel, associé à des limitations des comportements adaptatifs qui se manifestent dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Il est ajouté que ces limitations doivent survenir avant l'âge de dix-huit ans. Les comportements adaptatifs réfèrent à l'adaptation de la personne aux exigences environnementales qui diffèrent selon les milieux et l'âge de la personne. La définition du retard mental ne s'applique pas toujours aux enfants âgés de 0 à 6 ans qui présentent un développement plus lent. Le terme « retard global de développement » s'applique alors. L'Ordre des psychologues du Québec en donne une définition :

Le diagnostic de retard global de développement est généralement associé à l'enfant de moins de six ans qui accuse un retard significatif par rapport aux enfants du même âge, dans au moins deux domaines de son développement : motricité fine et globale, cognition, développement sensoriel, émotionnel, développement du langage et de la communication, activités de la vie quotidienne (alimentation, hygiène, habillement, etc.). On considère le retard global de développement comme un facteur de risque et c'est la persistance et la

sévérité des retards qui mèneront plus tard au diagnostique de retard mental. (Ordre des psychologues du Québec, 2007)

C'est pour cette raison que le présent document parle de retard global de développement. Cependant, dans un souci de bien rendre compte de la recension des écrits, le terme de déficience intellectuelle sera également utilisé.

1.2 Les services à la petite enfance offerts pour les enfants ayant un retard global de développement

Comme tous les autres, ces enfants se retrouvent dans les centres de la petite enfance, mais lorsqu'il y a un diagnostic, ils reçoivent également des services particuliers adaptés à leurs besoins. Les services offerts, entre autres, sont octroyés par les CRDI qui disposent d'un large éventail de ressources. Au Québec, il y a plus de 1700 enfants entre zéro et cinq ans desservis par les CRDI, dont plus de 1000 avec un retard global de développement ou un syndrome associé à la déficience intellectuelle (Fédération des centres de réadaptation du Québec, 2005). La majorité de ces enfants reçoivent un service de base avec soutien à domicile de la part d'une éducatrice, pour une durée variable de quarante-cinq minutes à deux heures par semaine. Cependant, dans quelques régions, selon les besoins identifiés, certains enfants reçoivent une intervention plus directe et intensive de plusieurs heures par semaine (Berger, 2003; CRDI Montérégie-Est, 2002). Des éducatrices spécialisées ont le mandat d'assurer l'éducation et la rééducation selon les programmes établis en collaboration avec une équipe de professionnels. La définition de tâche de ces éducatrices inclut d'utiliser les actes de la vie quotidienne pour assurer l'apprentissage et l'acquisition d'attitudes et de comportements adéquats (CRDI Normand-Laramée, 2007). Les éducatrices participent également à l'évaluation des besoins des usagers et au suivi de l'évolution des programmes mis en place.

La reconnaissance grandissante de l'importance de l'intégration dans un environnement le plus naturel possible a pour conséquence que l'enfant est appelé à évoluer dans plusieurs milieux. Il n'y a plus de prise en charge globale par un seul organisme. Les enfants vont à la garderie, dans des ateliers éducatifs, dans des loisirs communautaires, reçoivent les services de spécialistes (orthophonistes, physiothérapeutes, psychologues,

éducateurs spécialisés, pédopsychiatres...) ou d'un centre de réadaptation en déficience physique selon les besoins, etc.

La coordination de tous ces services, auxquels s'ajoute le milieu scolaire à l'âge de quatre, cinq ou six ans, devient une préoccupation importante. Au Québec, malgré des politiques qui tendent vers le développement d'un continuum de service, les actions posées pour favoriser la concertation s'intègrent dans la notion de plan de services individualisés. En 1978, la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées introduit l'obligation d'élaborer un plan de services pour les personnes recevant plus d'un service. De plus, en lien avec l'entrée en maternelle, cette même loi prévoit que le plan de services peut servir à planifier et à soutenir une orientation scolaire (Gouvernement du Québec, 2005, L.R.Q., E-20.1, article 45). La loi sur la santé et les services sociaux introduit aussi l'obligation d'élaborer un plan de services pour les personnes recevant plus d'un service.

En plus de coordonner et planifier les services, le Ministère prévoit de favoriser l'adaptation des services pour répondre aux besoins des personnes présentant une déficience intellectuelle, à leur famille et aux autres partenaires. Il devient essentiel de planifier et coordonner les différentes interventions pour les adapter aux besoins de l'enfant et de ses parents (Berger, 2003). Au Québec, la volonté d'un continuum de services fondé sur l'évaluation individuelle des capacités et des besoins de l'enfant se retrouve au cœur des préoccupations gouvernementales concernant les services aux personnes ayant des besoins particuliers. À l'été 2001, le réseau de la santé et des services sociaux demande à chaque région régionale (maintenant nommée Agences de développement des réseaux locaux de services de santé et de services sociaux) d'élaborer un plan d'action basé sur des priorités nationales d'intervention précoce, de cohésion et de coordination des services pour offrir un soutien maximal aux familles et aux proches des personnes ayant une déficience intellectuelle (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2001). Plus spécifiquement, les centres de réadaptation reçoivent le mandat de soutenir le milieu scolaire dans le processus d'intégration des enfants. Le plan d'action prévoit :

« ...assurer aux autres réseaux de services (C.P.E., écoles, etc.), le soutien et l'expertise nécessaires pour adapter leurs services aux besoins des personnes présentant une déficience intellectuelle, tant sur le plan individuel que de

façon générale, par des ententes formelles avec les partenaires, des collaborations ponctuelles, des démarches conjointes permettant de préparer les plans de services et d'en assurer le suivi ... ». (p : 8)

1.3 Les services offerts par le milieu scolaire québécois pour les personnes présentant un retard global de développement

La loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2004) prévoit que chaque élève reçoive des services éducatifs adaptés à ses besoins. Le ministère de l'Éducation reconnaît l'importance de la compréhension des besoins particuliers de ces élèves et l'adaptation nécessaire des services par une action concertée (ministère de l'Éducation du Québec, 2000). Le Ministère se base sur l'organisation des services éducatifs prévus par la commission scolaire, en conformité avec le plan d'action provincial en matière d'adaptation scolaire. Ce plan d'action, créé dans la foulée de la réforme du système scolaire québécois, en 1996, donne priorité à l'intégration de la famille et des services externes comme partenaires essentiels à la réussite scolaire. En plus de s'appuyer sur l'évaluation individuelle, on ajoute l'importance de créer une véritable communauté éducative centrée d'abord sur l'élève, ses parents, en incluant aussi les intervenants des organismes œuvrant auprès du jeune (Deslandes et Bertrand, 2002; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999).

Malgré la mise en place de politiques ministérielles qui soutiennent et encouragent le développement d'une collaboration et d'un continuum entre les différents services, la loi sur l'instruction publique n'inclut pas la notion de transition pour les enfants handicapés ou à risque. En comparaison avec les États-Unis, la planification de l'entrée au préscolaire pour les enfants ayant des besoins particuliers tarde à s'implanter au Québec. Les enfants, à leur entrée à l'école, continuent de bénéficier des services des CRDI alors que les services scolaires entrent en action. Ces deux instances doivent aussi répondre aux exigences légales en termes de plans d'intervention (CRDI et école) et de services (CRDI). Comment joignent-ils leurs efforts pour répondre à ces obligations. Plusieurs recommandations sont suggérées dans les rapports publiés, sans toutefois présenter un portrait concret de ce qui est attendu en matière de transition pour les enfants présentant un retard global de développement. La famille continue à être au centre de l'intervention et doit composer avec ces deux types de services qui peuvent avoir des visées communes ou encore plus ou moins divergentes.

L'importance de la notion de transition vers la maternelle est pourtant bien documentée dans la littérature nord-américaine.

1.4 Définition de la transition

Le terme de « transition » réfère au passage entre deux périodes de vie différentes. Certaines transitions, que l'on nomme horizontales, sont déterminées par des situations spécifiques ou par des moments particuliers propres à un seul individu, comme un déménagement ou encore le changement d'une classe ordinaire à une classe spéciale. D'autres, que l'on nomme verticales, sont typiques et prévisibles comme l'entrée à l'école ou encore le passage de la période scolaire à l'âge adulte (Blalock et Patton, 1996; Kagan et Neuman, 1998; Polloway, Patton, Smith et Roderique, 1991).

L'entrée à la maternelle, le passage au secondaire et la fin de la scolarisation sont parmi les transitions ayant un impact majeur. Ces passages, parfois déséquilibrants tant pour l'enfant ou le jeune adulte que pour sa famille, peuvent provoquer du stress, de l'incertitude et des questionnements en raison du changement dans les systèmes de service (Nadeau, Goupil et Tassé, 2003). Ces transitions verticales en tant qu'événements majeurs de la vie sont cruciales pour le cheminement de l'enfant vers une autre étape. Elles offrent de nouveaux apprentissages, la possibilité d'une généralisation et du maintien des acquis à travers le temps (Chandler, 1993). Pour d'autres, la transition peut être plus longue et difficile.

Une des transitions verticales typiques d'un individu est le passage entre la petite enfance et l'entrée au préscolaire. La manière dont cette transition sera vécue est une composante essentielle du succès scolaire à long terme (Early, Pianta et Cox, 1999). Une transition positive aura un impact sur la motivation, la confiance envers le milieu scolaire et sur l'établissement de meilleures relations avec les pairs et les adultes (California, Department of Education, 1997). Cette première expérience sera également déterminante sur la façon de vivre les transitions futures (Rosenkoetter, Hains et Fowler, 1994). La présente étude s'intéresse à cette transition particulière de la petite enfance vers l'école.

1.5 La transition vers la maternelle : historique

Historiquement, aux États-Unis, dans les années 1960, le concept de transition apparaît pour qualifier le passage de la scolarisation à la vie adulte. C'est dans les années 1980 que ce concept est élargi à d'autres passages de vie tels que le changement entre les services à la petite enfance et les services scolaires (Repetto et Corr ea, 1996). En 1986, la loi américaine « *Individuals with Disabilities Act (IDEA)* » inclut la notion de transition entre trois et cinq ans, pour tous les enfants handicapés ou ayant des besoins particuliers [P.L. 99-457 : Education of the Handicapped Act Amendment]. Cette loi laisse cependant place à diverses interprétations (Giangreco, 2001). En 1997, un amendement à cette loi précise les principes et actions à respecter dans la notion de transition (Arc of the United States, 1999 ; Etscheidt et Bartlett, 1999 ; Shotts, Rosenkoetter, Streufert et Rosenkoetter, 1994).

Afin de répondre aux obligations des transitions, d'abord élaboré pour le passage vers l'âge adulte puis pour l'entrée à l' cole, le plan de transition se développe. Cette planification vise à faciliter le passage d'une période de vie à une autre en décrivant les buts, les objectifs, les moyens, un échancier et les ressources identifiées comme nécessaires à sa réussite. Le plan de transition s'apparente au plan d'intervention personnalisé, mais propose une visée à plus long terme (Goupil, Tassé, Lanson et Doré, 1997).

Au cours des mêmes années, l'Office on Special Education (OSEP) finance alors plusieurs recherches exploratoires et projets sur la transition vers l' cole (Rice et O'Brien, 1990).

1.6 Objectifs de la transition

Préparer l'entrée au préscolaire (prématernelle et maternelle) d'un enfant est une démarche importante qui ne peut se limiter à un acte isolé. Cette étape inévitable s'inscrit dans un processus continu, planifié, évalué et r valu , débutant bien avant l'entrée à l' cole et se poursuivant au-delà du moment unique de l'intégration en classe (Kemp, 2003; Lillie et Vakil, 2002; Pianta et Kraft-Sayre, 1999). Tous les enfants vivent cette transition, mais ce passage exige une attention particulière pour les enfants handicapés ou en difficulté. La

section qui suit présente certains concepts qui justifient l'importance de la transition vers la maternelle pour les enfants ayant des besoins particuliers.

1.6.1 Assurer une continuité des services à l'enfance

Plusieurs auteurs mentionnent l'importance de planifier et de coordonner les transitions entre les services pour maximiser les bénéfices des interventions en bas âge (Fowler, Hains et Rosenkoetter, 1990; Kagan et Neuman, 1998). L'efficacité à long terme des interventions reçues à la petite enfance est questionable s'il n'y a pas de continuité dans les apprentissages. Le processus de transition vise à accroître le maintien de services basés sur une connaissance des acquisitions de l'enfant, ses forces et ses besoins (Repetto et Corr ea, 1996). La multiplicité des expériences et les curriculum variés des enfants ayant des besoins particuliers ne permettent pas aux professionnels du milieu scolaire d'offrir un programme unique.

La planification coordonnée réduit le stress et l'adaptation associés aux changements, permet l'implantation d'un curriculum de préparation de l'enfant et soutient l'adaptation des services du milieu d'accueil (Hanson, 1999; Repetto et Corr ea, 1996). Préparer adéquatement l'enfant et sa famille nécessite, pour les services à la petite enfance, de bien connaître les exigences du milieu scolaire d'accueil. Les interventions précoces devraient se baser sur l'anticipation des habiletés requises dans le futur milieu scolaire. Aider à maintenir les apprentissages suppose également, pour le milieu scolaire, de connaître et supporter le curriculum de l'enfant pour s'ajuster à son histoire et à ses besoins particuliers. L'enfant doit retrouver une correspondance entre ses connaissances et les demandes du milieu scolaire. Le curriculum de l'enfant doit être intégré au contexte et aux activités de la classe (Chandler, 1993; Followay, Patton, Smith et Roderique, 1991). Permettre de conserver et d'enrichir les acquis de l'enfant nécessite une bonne communication entre la famille, le milieu scolaire, le centre de réadaptation et les autres services impliqués auprès de l'enfant. Chaque milieu peut apprendre de l'autre pour assurer un cheminement continu et cohérent à l'enfant.

1.6.2 Offrir des services individualisés

Un plan de transition flexible qui accommode les besoins individuels doit être développé pour coordonner les changements de vie de l'enfant (Fiechti, Rule et Innocenti, 1989; Fowler, Schwartz et Atwater, 1991; Hanson, 1999). Cependant, il est reconnu qu'en plus des variables personnelles, les variables reliées à l'environnement peuvent avoir un rôle déterminant dans le processus transitionnel. Les variables circonstancielles, médicales, monétaires, sociales et éducationnelles de la famille et de la communauté ont toutes une influence sur la transition (Gallimore, Weisner, Kaufman et Bernheimer, 1989). Plusieurs autres composantes influencent la qualité de la transition. Les apprentissages faits avant l'entrée à l'école, le contexte particulier de l'enfant et de sa famille, les caractéristiques de l'enfant ainsi que le type de services offerts par le milieu d'accueil sont autant de facteurs ayant une incidence sur la façon dont sera vécu le processus de transition (Hanson et al., 2001; Ladd et Price, 1987). Ces facteurs n'ont pas une influence linéaire directe, mais créent un réseau dynamique d'interactions pour favoriser ou rendre plus difficile la transition de l'enfant (Early, Pianta et Cox, 1999; Giangreco, 2001; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Un processus planifié et coordonné individuellement permet de prendre en compte les particularités de l'enfant, de sa famille et de son environnement pour favoriser une transition harmonieuse (Ramey et Ramey, 1999).

1.6.3 Assurer l'implication de tous les partenaires

L'enfant et sa famille vivront un déséquilibre en période de transition, avec l'ajustement à des routines et des horaires différents, de nouveaux apprentissages et l'établissement de nouvelles relations. La famille constitue l'élément le plus stable de cette période de changement. Pour tous les auteurs qui s'intéressent à la transition, l'implication des parents est essentielle (Fowler, 1987; Goupil, Tassé, Garcin et Doré, 2002; Hanson et al., 2001; Pianta et Walsh, 1996; Rosenkoetter, Hains et Fowler, 1994).

Inclure les parents dans le processus de planification de l'entrée au préscolaire permet non seulement de réduire le stress familial, mais facilite également le passage d'une étape à l'autre. La famille joue un rôle privilégié dans le développement des apprentissages de l'enfant. En plus d'être source de stabilité, elle peut offrir un encadrement émotionnel et

promouvoir la généralisation des acquis. Les parents peuvent mettre l'accent sur un type d'activité, avoir des priorités et des habitudes qui doivent s'intégrer au plan de transition pour faciliter la continuité des actions. Partant de l'acceptation du rôle essentiel de la famille dans le développement et l'adaptation de l'enfant, les parents doivent avoir un rôle plus grand que celui d'informateur (Blalock et Patton, 1996; Hanson, 1999). Le processus de transition doit également prendre en compte les forces, les limites, la culture et les besoins de la famille. De plus, les parents impliqués retirent une expérience enrichissante et développent des habiletés pour accompagner l'enfant dans son passage à l'école et lors des transitions futures.

De concert avec les parents, les intervenants à la petite enfance et ceux du milieu scolaire d'accueil ont également un rôle important dans le processus de transition. Toutes les personnes oeuvrant auprès de l'enfant à la maison et dans les organismes de la petite enfance (ex. : éducateurs spécialisés, psychologues, orthophonistes, ergothérapeutes, physiothérapeutes) peuvent témoigner du développement de l'enfant, de ses réussites, de ses difficultés et de ses besoins. Leur connaissance de l'enfant peut enrichir l'évaluation de ses capacités et de ses besoins en plus de faciliter l'adaptation des programmes et des services offerts par les professionnels de la maternelle.

Les dirigeants des différents établissements (scolaires, centre de réadaptation, centre de la petite enfance, etc.) jouent un rôle capital dans les actions professionnelles reliées à la transition. Ils influencent les politiques courantes et l'application des procédures de transition (Rice et O'Brien, 1990; Rous, Hemmeter et Schuster, 1994). Dans le réseau scolaire, les directions d'école ont le mandat d'identifier les options possibles et d'approuver le soutien et les besoins spéciaux (Fowler, Schwartz et Atwater, 1991). C'est le directeur d'école qui facilitera la mise en place et l'aménagement de l'école pour répondre aux besoins spécifiques de l'enfant.

1.7 Comment planifier la transition

Le processus de transition sera habituellement initié par les services donnés avant que l'enfant n'entre à l'école (Hanson, 1999). Les intervenants à la petite enfance doivent prévoir un système de procédures qui enclenche le processus. Les auteurs s'accordent à dire qu'une bonne préparation débute entre six et douze mois précédant l'entrée à l'école (Lillie et Vakil,

2002; Rosenkoetter, Hains et Fowler, 1994; Spiegel-McGill, Read, König et Mc Gowan, 1990). Des rencontres, incluant tous les acteurs actuels et futurs connus impliqués auprès de l'enfant, permettront de parvenir le plus rapidement possible à une définition commune des besoins de l'enfant. Un document écrit devrait spécifier la durée et la fréquence nécessaires des rencontres d'évaluation, de réévaluation et de planification du processus ainsi que la définition du rôle de chacun (Fowler, Schwartz et Atwater, 1991).

À la préparation et à la planification du changement de services s'ajoute la nécessité d'offrir un suivi aux élèves qui entrent à l'école (Agran et Morgan, 1991; McDonald, Kysela, Siebert, McDonald et Chambers, 1989; Rosenkoetter, Hains et Fowler, 1994). Les professionnels scolaires pourront profiter de l'expertise et du soutien des intervenants qui connaissent l'enfant, pour favoriser l'adaptation de celui-ci et de sa famille et leur procurer un suivi personnalisé (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2001; Ministère de l'Éducation du Québec, 2000). La participation des deux paliers de service au-delà du moment de l'entrée en classe permettra également l'évaluation et une meilleure connaissance du processus de transition pour en améliorer les pratiques (Agran et Morgan, 1991; Fowler, 1988; Kemp, 2003). En dehors des modalités d'inscription habituelles pour tous les parents, aucun texte québécois répertorié pour cette étude n'indique, dans la pratique actuelle, les modalités d'entrée à l'école et le processus de planification de la transition pour des enfants ayant des besoins spécifiques.

1.8 Les barrières possibles à la transition

Aux États-Unis, on reconnaît la nécessité d'un processus de transition planifié par l'élaboration d'un plan de transition, entre trois et cinq ans, pour tous les enfants ayant des besoins spéciaux (Shotts, Rosenkoetter, Streufert et Rosenkoetter, 1994). Malgré cette reconnaissance du caractère essentiel du plan de transition depuis plusieurs années, des études américaines rapportent des pratiques incomplètes et dénoncent un écart entre l'importance accordée aux activités de transition et leur faisabilité (Early, Pianta, Taylor et Cox, 2001; Hanson, 1999; Vaughn, Reiss, Rothlein et Hugues, 1999). L'expérience américaine fait ressortir certains obstacles dont on doit tenir compte.

Une des barrières la plus souvent citée est le temps. D'abord, la liste des élèves est faite trop tard pour permettre aux enseignants de planifier l'entrée en classe (Early, Pianta, Taylor et Cox, 2001). La liste des élèves et la nomination du personnel enseignant et de soutien ne sont souvent disponibles qu'à la fin juin voire au début septembre. Ensuite, les professionnels rapportent ne pas pouvoir se dégager de leurs tâches habituelles par manque de soutien et de budget (Kagan et Neuman, 1998). Les directeurs d'établissement doivent soutenir la démarche de planification de la transition en favorisant les possibilités de participation des intervenants.

Plusieurs auteurs rapportent également un manque d'identification des responsabilités de chacun pour assurer le bon fonctionnement du processus (Fowler, Schwartz et Atwater, 1991; Repetto et Corréa, 1996). Il est important de spécifier qui initie les contacts, qui coordonne les rencontres, qui évalue le processus, quelles en sont les étapes, etc. Un sondage effectué auprès des responsables de projets de transition aux États-Unis, rapporte des insatisfactions et une pauvre participation des parents dues à des conflits d'horaire ou à un manque d'information (Guy, Goldberg, McDonald et Flom, 1997). L'initiative d'enclencher le processus, d'en informer les parents et de soutenir leur participation ainsi que celle des intervenants et des dirigeants doit être au cœur des préoccupations des personnes qui offrent les services. Sans procédures bien définies et sans responsabilités bien identifiées, il devient difficile de coordonner un processus personnalisé qui implique autant de personnes. Malgré plusieurs expériences de programmes, les États-Unis rapportent des pratiques disparates et souvent incomplètes.

1.9 Conclusion

Au Québec, malgré le désir d'un continuum de services clairement exprimé dans les politiques scolaires et gouvernementales (Gouvernement du Québec, 2005, L.R.Q., S-4.2; Gouvernement du Québec, 2004, L.R.Q., C.E.-20.1; Gouvernement du Québec, 2004, L.R.Q., 1-13.3), aucun texte répertorié pour cette étude n'indique l'utilisation d'un processus défini pour l'entrée au préscolaire. Les cadres de référence, que ce soit ceux du ministère de l'Éducation, des centres de réadaptation ou du ministère de la Santé et des Services sociaux, laissent aux différents établissements le soin d'établir des ententes de service pour assurer

une concertation et une collaboration (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2001; Ministère de l'Éducation du Québec, 2002). Les façons de faire actuelles pour favoriser l'entrée au préscolaire des enfants ayant un retard global de développement répondent-elles aux désirs politiques et aux processus proposés par la littérature? Dans les centres de réadaptation en déficience intellectuelle, une éducatrice est habituellement nommée comme intervenant assigné au suivi de chaque client. Ces éducatrices, de par leur implication assidue auprès des enfants et des parents, sont des personnes clés pour répondre au questionnement qui nous intéresse. Les perceptions de ces personnes qui vivent habituellement le processus de transition avec l'enfant et ses parents permettront de mieux cerner ce qui se fait actuellement pour ensuite proposer des améliorations pour les pratiques futures.

1.10 Objectifs de recherche

L'objectif général de cette recherche est d'explorer les pratiques actuellement utilisées pour favoriser l'entrée au préscolaire des enfants ayant un retard global de développement et recevant les services d'un centre de réadaptation en déficience intellectuelle. Une entrevue avec des éducatrices en centre de réadaptation a permis de répondre aux objectifs de cette recherche, c'est-à-dire décrire la préparation de l'enfant et de sa famille, l'entrée au préscolaire et le suivi effectué après le début des classes. Plus spécifiquement, cette étude exploratoire décrit les pratiques et les perceptions des éducatrices sur les besoins et les services apportés aux enfants ayant un retard global de développement dans un contexte de transition. Cette étude vise à répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les actions posées par les éducatrices des centres de réadaptation en déficience intellectuelle pour favoriser l'entrée à l'école?
- Quelles perceptions ont les éducatrices de leur rôle dans le processus de transition?
- Quelles suggestions ont les éducatrices en matière de besoin pour le processus de transition?

Les données de cette étude exploratoire sont présentées sous forme d'un article constituant le chapitre suivant de cet essai. Le lecteur trouvera en annexe les questionnaires

(annexe A), les considérations éthiques et les formulaires déontologiques (annexe B), la lettre ainsi que la grille envoyées aux experts (annexe C), les lettres de sollicitation pour les CRDI et les éducatrices (annexe D) et finalement la confirmation de la soumission de l'article à une revue scientifique (annexe E).

CHAPITRE II

L'ENTRÉE À L'ÉCOLE DES ENFANTS AYANT UN RETARD GLOBAL DE DÉVELOPPEMENT : ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR LES PRATIQUES ET LES PERCEPTIONS D'ÉDUCATRICES DE CENTRES DE RÉADAPTATION EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE AU QUÉBEC.

2.1 Résumé

L'entrée à l'école représente un défi particulièrement important pour les enfants ayant un retard global de développement. Cette étude exploratoire a pour objectif de décrire les pratiques et les perceptions d'éducatrices, travaillant dans des centres de réadaptation en déficience intellectuelle, sur cette transition. Vingt éducatrices répondent, en entrevue, à un questionnaire et décrivent la situation d'un enfant ayant vécu récemment l'entrée à l'école. Les résultats permettent de constater un manque de mécanismes officiels pour coordonner les services. Les liens, avant l'entrée à l'école, entre les services des CRDI et le personnel scolaire consistent surtout en des visites dans les milieux scolaires et dans l'échange d'information entre le personnel des écoles et les éducatrices. Après l'entrée à l'école, les liens incluent les visites d'observation de l'enfant en classe par les éducatrices et la présence de celles-ci au plan d'intervention personnalisé.

Abstract

Growing from childhood to school entrance represents a challenge particularly for children having a global developmental delay. The goal of this exploratory study is to describe practices and perceptions from educators working on cases of transition to school in intellectual disability rehabilitation centres. Twenty educators were invited to complete by interview a questionnaire and to describe their experience and results of a recent case of transition to school. The results mainly outline the absence of structured mechanism to coordinate offered services. Contacts, before school entrance include familiarization visits and meetings with school personnel. After school entrance the educators contacts include observational visits of the child in the classroom and their presence at the IEP.

2.2 Contexte théorique

L'entrée à l'école est une étape importante et constitue l'une des grandes transitions vécues par tout enfant. Ce passage est particulièrement déterminant pour les enfants ayant une déficience. Selon plusieurs auteurs, cette première expérience peut avoir un impact sur la réussite scolaire à long terme (Early, Pianta et Cox, 1999), sur les relations entre la famille et l'école et sur la façon de vivre les transitions ultérieures (Rosenkoetter, Hains et Fowler, 1994).

Au moment de l'entrée à l'école, l'enfant et sa famille peuvent ressentir une plus grande vulnérabilité et un stress accru (Courchesne, Tétreault et Beaupré, 2004). Le début de la scolarisation implique aussi des modifications dans les services : l'arrivée de nouveaux dispensateurs de services, la coupure de certaines aides et des interventions différentes (Nadeau, Goupil et Tassé, 2003). Au Québec, la majorité des enfants vivant avec un handicap reçoivent des services avant l'entrée à l'école : services des centres à la petite enfance, services des centres hospitaliers ou des centres de réadaptation, par exemple. Lorsque l'enfant est âgé de quatre ou cinq ans, le milieu scolaire vient s'ajouter à ces services.

La littérature s'intéresse de plus en plus à l'arrimage entre les services à la petite enfance et les services scolaires (Deslandes et Bertrand, 2002; Rimm-Kaufman et Pianta, 2005; Tétreault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne et Pelletier, 2006). Aux États-Unis, la loi 108-446, *Amendments to the Individuals with Disabilities Education*

Act, (Gouvernement américain, 2004) prévoit d'inclure, dans le plan de services de la famille, les étapes de la transition des jeunes enfants vers l'éducation préscolaire.

Outre ces aspects légaux, l'entrée à l'école a donné lieu à des projets nationaux (ex. : Head Start) visant la préparation des élèves à risque. En plus de ces projets, des enquêtes ont décrit les pratiques des enseignants recevant des élèves éligibles aux services de l'éducation spéciale (La Paro, Pianta et Cox, 2000). Il en ressort que plusieurs interventions ont lieu seulement après le début des classes ou relèvent de mesures offertes à l'ensemble des élèves. Des auteurs soulignent les obstacles à la transition, entre autres, les listes d'élèves connues des enseignants que peu de temps avant le début des classes (La Paro, Kraft-Sayre et Pianta, 2003). Les écrits américains décrivent aussi des modèles (Pianta et Cox, 1999), des conditions et des outils pour favoriser la transition des enfants ayant des besoins particuliers (Rosenkoetter, Hains et Fowler, 1994).

Cette planification de l'entrée au préscolaire devrait, du moins théoriquement, permettre une organisation plus individualisée des interventions. Elle devrait aussi favoriser la communication, la continuité et la collaboration entre la famille, les services scolaires et ceux déjà en place (Ramey et Ramey, 1999). Pour McDonald, Kysela, Siebert, McDonald et Chambers (1989) la transition est un processus qui débute entre six mois et un an avant l'entrée à l'école et se prolonge, une fois la scolarisation commencée, sur une période d'au moins un an. Ce processus doit s'adapter aux besoins de l'enfant, de ses parents et des intervenants (Chandler, 1993).

Au Québec, des chercheurs travaillent sur les facteurs qui favorisent la transition vers le préscolaire. Ainsi, selon Pelletier, Tétreault et Beaupré (2005), cinq éléments se dégagent pour favoriser ce processus : la préparation des partenaires, leur collaboration, les relations de l'enfant avec ses pairs, l'adaptation de l'environnement physique et les ressources disponibles. Tétreault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne et Pelletier (2006) suggèrent des outils de communication entre les services à la petite enfance et les services scolaires pour mieux connaître les forces et les besoins de l'enfant. Des projets pilotes de mise en place d'un plan de transition ou d'accompagnement des parents font aussi ressortir l'importance de respecter les besoins individuels dans ce processus (Tétreault, Beaupré, Giroux et Guérard, 2002).

Divers organismes ou ministères québécois reconnaissent également l'importance de cette période dans leurs orientations et dans leurs politiques. Ainsi, les cadres de référence recommandent aux établissements d'établir des ententes de services pour assurer une concertation et une collaboration (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2001; Ministère de l'Éducation du Québec, 2003). Malgré l'expression d'un désir de continuité de services, à notre connaissance, aucun organisme québécois ne propose de processus vraiment détaillé pour faciliter l'entrée à l'école. De plus, le point de vue des dispensateurs de services alloués avant que l'enfant n'entre à l'école et l'arrimage de ces services avec ceux du milieu scolaire ont donné lieu à relativement peu de publications. Ces informations pourraient

pourtant permettre de bonifier les services et le partenariat dans un contexte de transition.

Parmi les enfants pouvant bénéficier d'une planification de l'entrée à l'école, il y a ceux qui présentent un retard global de développement ou un syndrome associé à la déficience intellectuelle. Ils constituent, en nombre, un groupe important parmi les enfants ayant un handicap. La majorité de ces enfants reçoivent un service de base avec soutien à domicile de la part d'une éducatrice, pour une durée variable de quarante-cinq minutes à deux heures par semaine. Cependant, dans quelques régions, selon les besoins identifiés, certains enfants bénéficient d'une intervention plus directe et intensive de plusieurs heures par semaine (Berger, 2003). Actuellement, au Québec, il y a plus de 1000 de ces enfants de moins de cinq ans suivis en CRDI (Fédération des CRDI, 2005). La Fédération Québécoise des Centres de réadaptation prévoient d'intervenir précocement, de favoriser la continuité dans la réponse aux besoins et ce, dans un souci de respect des compétences et du rythme d'adaptation de l'enfant et de sa famille (Fédération Québécoise des Centres de Réadaptation, 2007). Malgré cette importance accordée à la continuité et à la transition au préscolaire, il n'y a que peu d'études québécoises qui ont évalué comment se déroule la transition vers l'école des enfants ayant un retard global de développement. Les éducatrices de CRDI, par leur implication assidue auprès des enfants et des parents, sont des personnes clés pour répondre en partie à ce questionnement sur les pratiques concernant l'entrée à l'école.

2.3 Objectifs de recherche

Cette étude exploratoire vise à décrire les pratiques et les perceptions d'éducatrices de CRDI, en ce qui concerne l'entrée au préscolaire des enfants suivis: préparation de l'enfant et de sa famille, entrée au préscolaire (prématernelle ou maternelle) et suivi de cette transition. Plus spécifiquement, cette étude vise trois objectifs de recherche : décrire les pratiques des éducatrices en lien avec l'entrée au préscolaire des enfants suivis, décrire les perceptions de leur rôle dans cette transition et finalement décrire leurs perceptions sur les préoccupations et les besoins des parents et des enfants en regard de l'entrée à l'école.

2.4 Méthode

2.4.1 Participantes

Dans le cadre de cette étude, vingt éducatrices spécialisées, ayant une moyenne de 20 ans d'expérience ($M = 20,6$ ans, $ÉT = 9,55$) ont accepté de répondre à un questionnaire administré en entrevue. Deux répondantes ont moins de cinq années d'expérience, cinq en ont entre cinq et vingt, alors que onze ont plus de vingt années d'expérience. Elles sont à l'emploi d'un des huit CRDI recrutés dans les régions de l'île de Montréal, de Laval, des Laurentides, de Lanaudière et de Trois-Rivières. Deux éducatrices travaillent en milieu anglophone. Seize ont une formation collégiale en éducation spécialisée et quatre d'entre elles ont un baccalauréat universitaire dans diverses disciplines (adaptation scolaire, orthopédagogie, psychologie et

psychoéducation). Près de la moitié ($n = 9$) s'occupent exclusivement d'une clientèle entre zéro et six ans alors que les autres ($n = 11$) ont une clientèle d'un groupe d'âges plus variés. Seize de ces éducatrices ont un mandat qui concerne exclusivement les enfants ayant un retard global de développement ou une déficience intellectuelle, alors que quatre travaillent également avec des enfants ayant un diagnostic de trouble envahissant du développement. Au cours des deux dernières années, les répondantes ont travaillé en moyenne avec 3,4 enfants ayant vécu la transition vers l'école.

Ces éducatrices accordent pour chaque enfant suivi une moyenne d'une à deux heures par semaine d'intervention. Un des centres de réadaptation d'où proviennent quelques éducatrices offre plus de deux heures de services et propose des groupes de stimulation précoce à raison d'une demi-journée par semaine. Après l'entrée à l'école, les modalités d'intervention changent pour la majorité ($n = 19$) des éducatrices. Elles accordent moins d'heures par enfant mais restent disponibles pour répondre aux besoins des parents ou du personnel scolaire.

2.4.2 Instruments

Deux instruments ont servi à recueillir les données : une fiche signalétique et un questionnaire administré en entrevue. La fiche signalétique inclut 14 questions qui permettent de dresser un portrait général des éducatrices : l'expérience, la formation, le type de clientèle et les services offerts. Le questionnaire a été élaboré en trois étapes successives : élaboration des questions en fonction du contexte théorique sur la

transition, validation par neuf experts et préexpérimentation. Les experts sont des professeurs universitaires, des membres du personnel clinique en CRDI, une directrice en adaptation scolaire au ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), une éducatrice spécialisée et un statisticien. Ces experts ont reçu les objectifs de l'étude, une première version du questionnaire et une grille pour en faire l'évaluation. Ils ont évalué la clarté, l'utilité et la pertinence des questions tout en ayant la possibilité d'émettre d'autres suggestions. Une deuxième version du questionnaire a alors été construite et pré expérimentée avec enregistrement audio, auprès d'un éducateur et d'une éducatrice spécialisée en CRDI. Suite à cette préexpérimentation, le questionnaire a été modifié pour obtenir la version finale.

La version finale du questionnaire se divise en deux parties. La première partie concerne les pratiques et les perceptions générales des éducatrices sur l'entrée à l'école des enfants dont elles ont la responsabilité. Les questions portent sur les relations avec les parents relativement à l'école et leurs interventions avant l'entrée à l'école. Des questions concernent aussi les interventions des éducatrices après l'entrée au préscolaire. Les questions sont de type ouvert ou fermé.

La deuxième partie du questionnaire permet de recueillir, à partir d'un dossier d'un enfant entré récemment à l'école, les interventions de l'éducatrice avant et après l'entrée au préscolaire de cet enfant. Cette deuxième partie du questionnaire vise à obtenir un estimé de la fréquence des actions effectivement posées par les éducatrices. Dix-neuf dossiers seront ainsi décrits car une étude de dossier est

éliminée (données manquantes) lors de l'analyse des résultats. Quatorze de ces dix-neuf dossiers sont ceux d'élèves de sexe masculin et cinq, ceux d'élèves de sexe féminin. Parmi ces enfants, huit sont inscrits en maternelle quatre ans et onze en maternelle cinq ans. Huit enfants présentent un diagnostic de retard global de développement et onze ont un syndrome associé à la déficience intellectuelle. Treize enfants fréquentent une école spécialisée pour cette première année à l'école. Le tableau 1 présente les 19 dossiers en fonction du type d'école (ordinaire ou spécialisée), du type de classe (ordinaire ou spécialisée), de l'âge d'entrée à l'école ou des modalités de scolarisation (temps plein ou temps partiel).

Tableau 1. Répartition, en fréquence, des 19 dossiers d'enfants inscrits en maternelle quatre ans et en maternelle cinq ans, en fonction du type d'école, du type de classe et du temps de scolarisation.

Type d'école	École ordinaire				École spéciale	
	Classe ordinaire		Classe spéciale		Aucune	
Type de classe						
Temps de scolarisation	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel
Maternelle 4 ans	-	1	1	-	5	1
Maternelle 5 ans	3	-	1	-	6	1

2.4.3 Procédures d'expérimentation

Les éducatrices ont été recrutées par le biais de la direction des services professionnels des CRDI ayant accepté de participer au projet. Les éducatrices étaient invitées à choisir et à apporter, en entrevue, le dossier d'un enfant étant entré à l'école dans les deux dernières années. Afin d'éviter les biais dans le choix du dossier, deux consignes ont été données : l'année de l'entrée à l'école de l'enfant ciblé doit être la plus récente possible et, dans le cas de plusieurs dossiers disponibles, l'éducatrice doit choisir celui dont le nom de famille se situe le plus près de la lettre A. L'expérimentatrice n'a pas eu accès aux dossiers ou à des renseignements nominatifs permettant d'identifier l'enfant. Par la suite, les éducatrices ont été rencontrées pour compléter les questionnaires au cours d'une entrevue d'approximativement deux heures, enregistrée sur bande audio.

2.4.4 Mode d'analyse des résultats

Toutes les entrevues ont été transcrites intégralement à partir des bandes audio. Par la suite, elles ont été soumises à une analyse de contenu selon les méthodes suggérées par Miles et Huberman (2003). Ainsi, au cours d'une première étape, pour chaque question, l'expérimentatrice a établi une série de catégories, basée sur le cadre conceptuel, les questions de recherche et le contenu des entrevues. Puis, elle et une assistante de recherche élaborent deux classifications indépendantes du verbatim. Les taux d'accords interjuges, à l'aide du coefficient Kappa de Cohen (Bakeman et

Gottman, 1997) permettent d'accepter les analyses aux questions dont l'accord est supérieur à ,70. Pour les autres questions, il y a eu réévaluation des catégories ou de la classification en vue d'un meilleur accord de fidélité. À la fin de ce processus, les indices de fidélité interjuge varient entre ,73 et 1,0 avec un accord moyen de ,89 pour l'ensemble des questions. Une analyse quantitative des données ainsi classifiées a été effectuée pour obtenir la moyenne, la fréquence ou le pourcentage des différentes catégories de réponses.

De plus, l'analyse des 19 études de dossiers d'enfants ayant vécu récemment l'entrée à l'école permet de comparer les résultats entre ces deux modes de cueillette de données. Le questionnaire fait appel aux perceptions et aux façons de faire générales alors que les données des études de cas sont exemptes du jugement personnel des répondantes en ce sens qu'elles recueillent essentiellement des données sur les actions posées dans un cas précis. Les résultats seront présentés en fonction des trois objectifs de l'étude.

2.5 Résultats

2.5.1 Description des pratiques des éducatrices pour favoriser l'entrée à l'école.

Les réponses des éducatrices confirment qu'elles travaillent en lien avec les milieux scolaires d'accueil pour la majorité des enfants. Cependant, les pratiques varient et semblent répondre à des besoins ponctuels. Une éducatrice dit : « *Je travaille beaucoup cas par cas, avec les besoins qui sont là* ». En effet, les

éducatrices mentionnent que leur employeur ne détermine pas de conduites précises à adopter. Une majorité d'entre elles disent puiser essentiellement leurs façons de faire dans leur expérience personnelle ($n = 16$). Une éducatrice parle d'intervention précoce générale, une autre se fie aux lignes directrices du programme cadre de son CRDI, alors qu'une troisième se plie aux pratiques du milieu scolaire d'accueil.

Le plan d'intervention semble une pratique systématique des éducatrices pour déterminer les objectifs à travailler avec l'enfant, le service de garde et la famille. Bien que les éducatrices utilisent aussi les plans de services, cette pratique semble peu se faire en concertation avec le milieu scolaire. Pour seulement une étude de cas, le plan de services avant l'entrée à l'école a impliqué le personnel scolaire.

2.5.1.1 Liens avec le milieu scolaire avant l'entrée à l'école.

Aux questions sur les liens avec les milieux scolaires avant l'entrée à l'école, les éducatrices mentionnent cinq types de contacts soit : les rencontres avec le milieu scolaire pour dresser un portrait de l'enfant et de ses besoins ($n = 16$), les visites des écoles avec les parents ($n = 14$), l'accompagnement des parents à l'inscription scolaire ($n = 10$), la participation avec les parents à des soirées d'information organisées par le milieu scolaire ($n = 5$) et l'observation de l'enfant en garderie ou en CRDI par le milieu scolaire ($n = 2$). Une éducatrice ajoute sur les visites en garderie : *« Ces rencontres servent à se donner une meilleure idée de l'enfant et c'est là que*

l'intervention commence ». Finalement, deux éducatrices rapportent n'avoir aucun lien avec les milieux scolaires avant l'entrée à l'école.

Les éducatrices soulignent que les visites des milieux scolaires avec les parents sont utiles pour les informer et éclairer les choix de ces derniers. Elles peuvent aussi les perturber, surtout en ce qui concerne les visites d'écoles ou de classes spéciales. Ces rencontres remettent parfois en question leur choix du lieu de scolarisation. Une éducatrice décrit ainsi cette situation : « *Quand on visite un milieu spécialisé et qu'on n'est pas préparé, ça peut donner un choc* ». Le soutien de l'éducatrice repose alors sur le dialogue avec les parents sur leurs sentiments et leurs choix en regard du type de classe ou d'école. Ces visites se font habituellement sur rendez-vous avec la direction de l'école, le conseiller pédagogique ou encore le psychologue scolaire.

La majorité des éducatrices ($n = 16$) indiquent avoir déjà présenté des enfants en décrivant leurs besoins et leurs comportements au personnel scolaire. Une éducatrice décrit ainsi ce type de rencontre : « *La rencontre avec l'école, c'est pour voir les besoins de l'enfant et ce qu'ils vont lui offrir comme services* ». D'autres décrivent des rencontres plus générales : « *Je contacte la conseillère pédagogique pour lui parler de tous les enfants que je suis* ». « *J'appelle pour indiquer que je suis impliquée dans le dossier et je suggère aux parents de m'inviter à la rencontre d'orientation scolaire* ». Ces rencontres ont lieu habituellement entre les mois de mai et de septembre précédant l'entrée à l'école. Elles servent à classer l'élève, à prévoir

un accompagnement en classe ou des ressources. Les façons de faire sont multiples, différent selon les régions et sont le reflet des personnes en poste dans les écoles. Ainsi, une éducatrice explique que l'entrée en fonction d'une nouvelle directrice en adaptation scolaire a eu pour effet de supprimer des rencontres systématiques de présentation des enfants suivis par le CRDI. Une autre mentionne que « *certaines directions scolaires sont ouvertes à rencontrer les parents et l'éducatrice avant l'entrée à l'école alors que d'autres directions préfèrent attendre de connaître l'enfant et le personnel enseignant en poste en septembre* ». Une seule éducatrice indique que ce genre de rencontre mène à l'établissement d'objectifs de partenariat entre la famille, l'école et le CRDI.

Au cours des entrevues, les éducatrices ont mentionné utiliser diverses interventions dans le but de faciliter la transition de l'enfant à l'école. Pour les enfants, elles indiquent construire des histoires sociales, faire des visites de la classe ou de l'école, produire un calendrier avec des repères visuels, sensibiliser les autres enfants de la classe aux caractéristiques de l'élève. À l'intention des parents, elles remettent des documents d'information, favorisent des rencontres avec d'autres parents ayant déjà vécu l'entrée à l'école, font des visites à l'école ou encore présentent un document audiovisuel sur l'intégration. En ce qui concerne les intervenants du milieu scolaire, elles les informent sur le développement de l'enfant, remettent une lettre de présentation de l'enfant avec sa photographie, favorisent l'observation de l'enfant dans sa famille ou décrivent les services offerts par les

CRDI. Treize des éducatrices disposent de documents destinés aux parents sur l'entrée à l'école. Certaines mentionnent pouvoir utiliser un centre de documentation avec des articles sur l'intégration, une autre parle d'une vidéo produite par l'Office des personnes handicapées du Québec ou de documents maison.

2.5.1.2 Fréquence et nature des relations avant l'entrée à l'école selon l'étude de dossiers

Les études de dossiers confirment d'abord que les éducatrices parlent de l'entrée à l'école dès la prise en charge du dossier ($n = 9$) ou de six mois à un an avant la possibilité d'entrée à l'école ($n = 9$) et dans le dernier dossier, le parent a discuté cette question au moment même de l'entrée à l'école. Les parents ont abordé d'eux-mêmes la question dans 52,6% des dossiers ($n = 10$) et les éducatrices l'ont fait dans 47,4% des cas ($n = 9$).

Les éducatrices ont décrit, dans le questionnaire général, utiliser une variété d'interventions pour favoriser l'entrée à l'école des enfants dont elles sont responsables. Ces pratiques ne sont toutefois pas employées systématiquement pour tous les enfants. C'est du moins ce que révèle l'étude des 19 dossiers. En effet, les éducatrices ont eu des contacts avec les milieux scolaires avant l'entrée à l'école pour 14 des 19 enfants. Voici la liste de ces interventions et le nombre d'éducatrices les ayant effectuées: accompagnement des parents aux visites des écoles ($n = 7$), appels téléphoniques pour obtenir des renseignements ($n = 6$), présence avec les parents à

l'inscription scolaire ($n = 4$), rencontres avec le milieu scolaire pour dresser un portrait de l'enfant et de ses besoins ($n = 4$), rencontre avec le service des dîneurs ($n = 1$) et accompagnement à l'évaluation psychologique en milieu scolaire ($n = 1$). Ces études de cas indiquent que seulement quelques éducatrices ($n = 4$) ont donné de l'information écrite aux parents.

2.5.1.3 Liens et actions avec le milieu scolaire au cours de la première année de scolarisation

Toutes les éducatrices mentionnent avoir des contacts avec les milieux scolaires après l'entrée à l'école. La totalité d'entre elles indique le faire pour le plan d'intervention en milieu scolaire. Elles effectuent aussi des visites d'observation et de collaboration dans la classe. Les éducatrices ($n = 15$) entrent également en contact avec le service de garde de l'école.

La totalité des éducatrices participe à des plans d'intervention en milieu scolaire. Toutefois, elles ne sont pas invitées pour tous les enfants suivis. Ainsi, plusieurs éducatrices ($n = 11$) collaborent au plan d'intervention seulement si elles sont invitées par les parents. La majorité des éducatrices ($n = 12$) sont conviées pour plus de 80 % des enfants suivis, d'autres ($n = 3$) sont invitées pour 75 % des enfants, alors que quelques-unes ($n = 4$) le sont pour moins de 50% des enfants suivis. Certaines éducatrices questionnent la pertinence de leur rôle dans ces rencontres de plan d'intervention. En effet, deux éducatrices mentionnent que les objectifs sont à

l'occasion décidés à l'avance et que leur avis ou celui des parents n'ont que peu d'influence. « *Souvent on arrive à l'école et c'est déjà décidé, ce sont leurs interventions* » Une éducatrice indique que sa participation varie en fonction des écoles : « *Notre implication dépend de l'ouverture des écoles. Quelquefois, les écoles veulent savoir ce qu'on travaille avec l'enfant, d'autres pas* ».

En dehors du plan d'intervention, toutes les éducatrices citent d'autres contacts avec les milieux scolaires. La fréquence et les objectifs de ces contacts sont variés et dépendent des élèves. Plusieurs éducatrices ($n = 8$) rapportent intervenir au besoin dans la classe de l'élève alors que cinq éducatrices sont impliquées seulement lors de situations problématiques. Une éducatrice explique : « *Il faut que le professeur ait le goût de me voir et c'est le parent qui l'informe de ma présence au dossier. Ma présence dépend donc des besoins et des attentes* ». Cependant, une éducatrice mentionne : « *Le milieu scolaire n'a pas développé le réflexe d'aller chercher les partenaires pour obtenir de l'aide* ». Des éducatrices soulignent une méconnaissance, par le système scolaire, des ressources des CRDI. Dans le même ordre d'idées, deux éducatrices mentionnent devoir s'imposer ou s'introduire par l'entremise des parents. Une éducatrice mentionne qu'elle tente de se faire connaître par le biais d'activités de sensibilisation données à toute la classe sur les différences et les besoins des enfants vivant avec un handicap. Ainsi, elle crée un premier contact avec l'enseignante et l'accompagnatrice, lien qui facilite les échanges et l'offre de services de l'éducatrice.

Les contacts avec les services de garde en milieu scolaire font partie des pratiques de 75% ($n = 15$) des éducatrices. Plusieurs de ces éducatrices ($n = 10$) s'impliquent auprès des milieux seulement si des besoins particuliers se présentent. Trois d'entre elles n'ont qu'un seul contact en début d'année pour présenter l'enfant aux intervenants ou faire une sensibilisation auprès de ses pairs.

2.5.1.4 Fréquence et nature des relations après l'entrée à l'école selon l'étude de dossiers

Les études de cas permettent de constater que la fréquence des liens entre les éducatrices et le personnel scolaire n'est pas systématique et dépend de chaque cas. Voici la liste et la fréquence des contacts pour les 19 dossiers : visites des éducatrices en classe ($n = 11$), présence au plan d'intervention scolaire ($n = 10$), appels téléphoniques à l'école ($n = 6$), intervention pour une situation problématique ($n = 1$) et rencontre de présentation du personnel scolaire aux parents ($n = 1$). Une seule éducatrice n'a eu aucun lien avec le milieu scolaire après l'entrée à l'école de l'enfant dont elle a décrit la situation. Le tableau 2 résume les types d'interventions que font les éducatrices avant et après l'entrée à l'école.

La majorité des enfants ($n = 14$) des études de dossiers fréquentait un centre de la petite enfance avant l'entrée à l'école. Selon les éducatrices, ces milieux sont rarement impliqués dans le processus de transition. Ainsi, elles rapportent que dix milieux de garde n'ont eu aucun rôle à jouer dans le processus d'entrée à l'école. En

ce qui concerne les milieux qui ont participé ($n = 3$) au processus de transition, deux l'ont fait en transmettant des informations écrites ou dans une conversation téléphonique et un autre a participé à une rencontre de présentation de l'enfant à l'école.

2.5.2 Perceptions des éducatrices de leur propre rôle et de leurs besoins dans son exercice

Le rôle des éducatrices se situe sur plusieurs plans : l'information, le soutien aux parents, la médiation avec le milieu scolaire ou encore un rôle de préparation des enfants, en fonction des demandes des parents ou des exigences du milieu scolaire.

2.5.2.1 Rôle d'information, de soutien aux parents

Pour répondre aux besoins des parents, quatorze éducatrices donnent des informations, mais elles le font en tenant compte des besoins des parents. Elles travaillent essentiellement en fonction des demandes exprimées par les parents ($n = 6$). Une éducatrice résume bien cet aspect : *« On donne des informations dès que les parents commencent à poser des questions. Quelquefois, si je pense que l'enfant devrait déjà commencer à quatre ans, c'est moi qui aborde le sujet »*. Deux éducatrices affirment ne jamais prendre l'initiative de présenter la question de l'école aux parents. Les éducatrices discutent cette question selon les besoins des parents et le moment où ils veulent bien les exprimer. Les parents parlent souvent de l'entrée à l'école très tôt dans le développement de l'enfant et ce, même à partir de l'âge de

deux ou trois ans. Cependant, pour les éducatrices, cette question prend toute son importance environ un an avant l'entrée à l'école.

Tableau 2. Fréquence et pourcentage des éducatrices ($n = 19$) ayant posé différentes actions dans les dossiers étudiés.

Actions	Fréquence	Pourcentage
<u>Moment où la scolarisation a été abordée</u>		
•Dès la prise en charge du dossier	9/19	47,4
•Un an avant l'entrée à l'école	9/19	47,4
•Au moment de l'entrée à l'école	1/19	5,3
<u>Sujet de la scolarisation initié par</u>		
•Les éducatrices	9/19	47,4
•Les parents	10/19	52,6
<u>Présence de contacts avant l'entrée à l'école</u>		
•Accompagnement des parents dans des visites à l'école	7	
•Appels téléphoniques	4	
•Accompagnement des parents à l'inscription	4	
•Information pour dresser le portrait de l'enfant	1	
•Rencontre avec le service des dîneurs	1	
•Accompagnement à l'évaluation psychologique	1	
•Remise d'information écrite aux parents	4	
<u>Absence de contacts avant l'entrée à l'école</u>	5/19	26,3
<u>Présence de contacts après l'entrée à l'école</u>		
•Visites des éducatrices dans la classe de l'enfant	11	
•Présence au plan d'intervention en milieu scolaire	10	
•Appels téléphoniques	6	
•Intervention en situation problématique	1	
•Rencontre de présentation du personnel scolaire	1	
<u>Absence de contacts après l'entrée à l'école</u>	1	5,3
<u>Enfants ayant fréquenté un centre de la petite enfance</u>		
•Implication de ce service lors de l'entrée à l'école	3	

•Transmission d'informations écrites ou par téléphone	2
•Rencontre de présentation de l'enfant	1

Les éducatrices croient aussi avoir un rôle de soutien ou de médiatrices. La majorité des éducatrices ($n = 15$) déclarent que les parents recherchent également des conseils et de l'aide pour choisir un milieu et les modalités d'entrée à l'école. Plusieurs d'entre elles ($n = 9$) croient qu'une bonne information et un soutien dans leur réflexion permettent aux parents de faire de meilleurs choix. Même les éducatrices qui considèrent avoir un rôle de conseillère laissent les parents prendre leurs décisions. Une éducatrice énonce par exemple : « *Je ne me positionne jamais au plan des choix des parents, c'est mon rôle de les supporter dans leur décision* ». Une autre ajoute : « *On essaie de redonner aux parents leurs compétences* ». Les éducatrices qui croient nécessaire de donner des conseils aux parents les informent sur l'éventail des lieux de scolarisation puis, leur suggèrent des moyens pour mieux vivre ce passage vers l'école. En effet, plusieurs mentionnent qu'une intégration en milieu scolaire ordinaire peut s'avérer difficile et que certains parents auront à faire face à des réticences. En ce sens, une éducatrice explique aux parents : « *Si votre enfant n'a pas tel ou tel acquis, attendez-vous à vous battre longtemps avant qu'il entre à l'école du quartier* ». Une éducatrice parle de partage d'expérience et propose un soutien par d'autres parents ayant déjà vécu, pour leur enfant, l'entrée à l'école. Une autre considère devoir améliorer le processus et faire de la prévention en mettant

en garde les parents sur les problèmes potentiels associés à l'intégration en classe ordinaire. Ainsi, le réflexe de certains parents serait de ne pas présenter au personnel scolaire les incapacités de leur enfant afin d'éviter, *a priori*, les préjugés. L'éducatrice considère alors devoir les informer des effets négatifs d'une telle attitude. Ainsi, l'accueil de l'enfant en classe risque non seulement d'être non planifié mais peut aussi générer des situations problématiques qui, avec une préparation adéquate, auraient pu être évitées. Une éducatrice informe les parents de leurs droits à l'intégration, à une scolarisation dès l'âge de quatre ans et à celui d'exiger de l'école un plan d'intervention personnalisé.

Plusieurs éducatrices ($n = 13$) considèrent les parents mal renseignés sur les possibilités et les modalités d'entrée à l'école et elles s'estiment être la principale source d'information à ce sujet. Elles mentionnent que les Centres de Santé et de Services Sociaux renseignent également les parents. Les Centres de réadaptation en déficience physique (CRDP) ou les milieux hospitaliers les informent également et interviennent pour soutenir l'entrée à l'école. Quelques éducatrices ($n = 4$) rapportent que certains de ces milieux offrent une rencontre multidisciplinaire systématique avant l'entrée à l'école, invitant les parents, la conseillère pédagogique de la commission scolaire et l'éducatrice du CRDI. Cette rencontre permet de discuter des besoins de l'enfant en vue du choix d'un établissement scolaire. Plusieurs éducatrices reconnaissent les aspects positifs de ce type de démarche. Cependant, une histoire de cas rapporte les difficultés de parents intimidés lors d'une de ces rencontres au point

de laisser les autres partenaires prendre les décisions à leur place. Par la suite, ces parents avouent à l'éducatrice être en désaccord avec la décision prise lors de cette rencontre. Dans un tel contexte, l'éducatrice devient médiatrice pour transmettre aux différents milieux les désirs et les besoins des parents.

Ce rôle de médiatrice ressort davantage dans une question sur les problèmes lors de l'entrée à l'école. Douze éducatrices mentionnent avoir déjà rencontré des réticences et des attitudes négatives en lien avec l'acceptation d'un enfant dans un milieu scolaire. Six d'entre elles rapportent également des difficultés à obtenir les adaptations requises en classe et des services pour les enfants. Les éducatrices soutiennent alors les parents dans leurs démarches et leurs revendications auprès de l'école. Une éducatrice ajoute que son implication, dans un tel contexte revendicatif, comporte cependant le risque de compromettre son partenariat avec le milieu scolaire.

2.5.2.2 Rôle des éducatrices en regard des besoins des enfants

Lorsqu'on demande aux éducatrices quelles sont leurs interventions pour préparer l'enfant à l'école, les réponses varient. Pour certaines ($n = 11$), le travail en bas âge vise d'abord la stimulation précoce générale. Dans ce contexte, leur rôle est subordonné aux besoins des parents qui déterminent, pour plusieurs éducatrices, les cibles d'intervention : l'autonomie de l'enfant ($n = 12$), la socialisation ($n = 4$), la sensibilisation de l'enfant par des visites à l'école ou l'élaboration d'histoires personnalisées à l'aide d'images ($n = 4$) et, finalement, une préparation axée plus

directement sur les apprentissages scolaires ($n = 8$). De plus, majorité des éducatrices ($n = 17$) mentionnent baser leurs interventions sur une évaluation du développement de l'enfant. Cette évaluation, souvent réalisée dès la prise en charge du dossier, permet de cibler les forces et les besoins de l'enfant pour établir des objectifs de travail. Neuf éducatrices disent alors compléter le Brigance, l'Inventaire du développement de l'enfant entre zéro et sept ans (Brigance, 1997).

Les données indiquent que le rôle des éducatrices auprès des parents et des enfants a plusieurs facettes, entre autres, informer les parents. Les entrevues révèlent aussi que les éducatrices disent vouloir respecter les demandes et le rythme des parents.

2.5.2.3 Besoins des éducatrices dans l'exercice de leur rôle

Toujours en relation avec la transition à l'école, à une question portant sur les besoins de soutien, des éducatrices ($n = 8$) expriment d'abord le désir d'un meilleur partenariat entre les établissements. De plus, douze éducatrices rapportent avoir déjà fait face à des réticences, à des attitudes négatives ou à des refus de partenariat par le milieu scolaire. Quelques-unes ($n = 4$) souhaiteraient pouvoir accorder plus de temps à l'entrée à l'école en ayant moins d'enfants à suivre. Enfin, cinq éducatrices considèrent avoir suffisamment de soutien de leur milieu de travail.

2.5.3 Perceptions des éducatrices des besoins des parents et des enfants concernant l'entrée à l'école et suggestions d'améliorations

Les éducatrices soutiennent que l'entrée à l'école et les premières expériences avec le milieu scolaire sont une source de stress pour les parents. Une éducatrice le résume ainsi : « *C'est un énorme stress pour les parents l'entrée à l'école* ». Afin de mieux cerner les besoins des parents, une question sur les conseils demandés par ceux-ci fait ressortir deux préoccupations majeures soit : le choix d'une école ($n = 10$) et les craintes reliées à l'acceptation de l'enfant par ses pairs ou par le personnel scolaire ($n = 8$) « *Qu'est-ce que mon enfant doit avoir pour entrer dans une école régulière ?* » « *Les parents ont surtout peur que l'enfant fasse rire de lui et soit ridiculisé* ». Les préoccupations parentales incluent d'autres inquiétudes comme les occasions offertes par l'école pour favoriser les apprentissages, les services en milieu scolaire, la sensibilisation des pairs dans la classe, la distance entre la maison et l'école, les possibilités de communication avec le milieu scolaire et les inquiétudes sur l'avenir de l'enfant.

Selon les perceptions d'une majorité d'éducatrices ($n = 13$), le processus d'entrée à l'école pourrait répondre davantage aux besoins des enfants. Pour soutenir cette affirmation, elles soulèvent principalement le manque de services en milieu scolaire ($n = 4$), le manque de soutien aux enseignants ($n = 2$) et le manque de souplesse et d'adaptation en fonction des besoins particuliers ($n = 5$). Une éducatrice explique que les enseignants et les accompagnateurs sont très souvent assignés

tardivement et qu'une préparation personnalisée devient alors impossible. Une éducatrice rapporte qu'une école a retardé la fréquentation scolaire d'un enfant parce qu'en septembre l'accompagnatrice en classe n'avait pas encore été engagée.

Une éducatrice mentionne que le processus mis en place répond à des contraintes administratives. Par exemple, certaines commissions scolaires demandent une évaluation cognitive récente effectuée par une ressource externe à l'école. Les parents ont parfois de la difficulté à obtenir ce type d'évaluation qui représente pour eux une nouvelle recherche de services et souvent un coût financier important.

Le tableau 3 résume les principales suggestions des éducatrices pour améliorer la transition vers l'école et ainsi mieux répondre aux besoins des parents et des enfants. Ces propositions concernent principalement l'augmentation des contacts avec l'école avant l'entrée au préscolaire ($n = 7$). Une éducatrice soulève l'importance de ce contact : « *Dans les transitions maison école, pour ceux qui ont accepté de rencontrer les parents, c'est toujours plus facile* ». Des éducatrices ($n = 8$) suggèrent aussi un meilleur partenariat, l'observation par les intervenants scolaires de l'enfant en milieu de garde, en CRDI ou dans sa famille avant l'entrée à l'école ($n = 2$) et des adaptations par le milieu scolaire du matériel et des exigences envers l'enfant ($n = 2$). Les éducatrices soulignent être conscientes qu'une enseignante avec plus de 20 élèves n'a pas toujours le temps de préparer du matériel adapté.

Tableau 3. Fréquence des éducatrices ($n = 20$) ayant mentionné différentes suggestions pour améliorer le processus d'entrée à l'école.

Suggestions	Nombre d'éducatrices
Prendre entente entre les établissements pour développer des mécanismes et façons de faire communes.	8
Augmenter les contacts avant l'entrée à l'école et développer un meilleur partenariat.	7
Observation de l'enfant par le milieu scolaire avant l'entrée à l'école.	2
Développer des mécanismes pour faire l'adaptation du matériel et permettre aux milieux d'adapter leurs exigences au cas de l'élève.	2

Les éducatrices apprécieraient avoir des documents sur les programmes et les services disponibles provenant des écoles ($n = 5$), une meilleure diffusion d'information aux parents par le personnel scolaire ($n = 5$) ou une plus grande ouverture à l'implication des parents ($n = 4$). Deux éducatrices soulignent qu'on pourrait réduire le stress et économiser du temps en investissant dans des activités simples comme la présentation aux parents d'une journée type à l'école ou l'utilisation d'un journal de communication quotidienne. D'autres ($n = 3$) soutiennent que des politiques uniformes permettraient une meilleure préparation. Une éducatrice en décrit ainsi la nécessité : « *C'est difficile, parce que ça change beaucoup dans les commissions scolaires et il y a de moins en moins de services* ». Dans ces conditions, les éducatrices ont de la difficulté à donner des informations justes aux parents. Trois

éducatrices souhaitent une rencontre systématique de présentation de l'enfant avant l'entrée scolaire.

2.6 Discussion

En conformité avec les études, les éducatrices reconnaissent que l'entrée à l'école est un moment de stress et de déséquilibre pour les parents recensés (Fowler, 1988; Nadeau, Goupil et Tassé, 2003; Ruel, 2006). Ce stress semble, de plus, doublé d'un manque d'information pour les parents sur les modalités de scolarisation : type de classes, type d'écoles et services offerts. Pourtant, Béguet, St-Onge, Carrière et Tétreault (2007) reconnaissent comme essentiel l'accès à l'information sur les services. À l'instar de Tétreault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne et Pelletier (2006), les éducatrices suggèrent de développer des outils de communication pour réduire ce stress ressenti par les familles. Des documents sur les comportements de base attendus pour l'entrée à la maternelle et des informations sur le travail des éducatrices en CRDI permettraient également de favoriser la compréhension entre les parents, les services à la petite enfance et les services scolaires. Les éducatrices déplorent aussi le manque de renseignements qu'elles peuvent elles-mêmes transmettre aux parents. Or, un tel matériel en langue française et adapté à notre contexte est moins fréquent que celui qui est disponible pour l'ensemble des parents. Une étude de Béguet, St-Onge, Carrière et Tétreault (2007) soutient que les parents font confiance et collaborent davantage avec des intervenants qui ont les compétences nécessaires pour bien les informer et les orienter dans les services disponibles. Les entrevues ont permis aussi

de constater que plusieurs éducatrices ont développé des moyens d'intervention tels des histoires sociales, des ateliers de sensibilisation des pairs de l'élève. L'échange d'une telle information soutenu par des exemples, pourrait aider d'autres éducatrices ou les enseignantes. Toujours selon les perceptions des éducatrices, si l'information manque aux parents, il semble en être de même pour les enseignantes qui ne sont pas toujours au fait du rôle que les éducatrices peuvent jouer lorsque les enfants suivis par le CRDI débutent l'école.

Outre l'information, parmi les autres obstacles au partenariat qui doit s'établir lors de la transition, les éducatrices soulignent, comme bien d'autres études (Early, Pianta, Taylor et Cox, 2001; Kagan et Neuman, 1998), les contraintes impondérables et administratives, dont celles liées au roulement et à l'affectation du personnel. Est-ce qu'un coordonnateur stable pour la transition des élèves au préscolaire permettrait un meilleur échange d'information? Il s'agit là d'un point qui pourrait faire l'objet de projets pilotes ou du moins de discussion au sein des établissements. Les liens avec les CPE et le transfert d'informations sur les interventions favorables à l'enfant méritent un examen puisqu'il ne semble y avoir que peu de liens entre le préscolaire et les services de garde à la petite enfance.

Les éducatrices soulignent leur manque de participation active dans les plans d'intervention scolaire qui semblent, à l'occasion, déterminés à l'avance. Les éducatrices indiquent toutefois être fréquemment invitées au plan d'intervention scolaire, d'où l'hypothèse d'un problème non pas lié au temps et aux ressources mais

plus à l'animation des rencontres. Cette donnée va dans le sens de plusieurs autres études (Berger, 2003; Goupil, 2004) et souligne la nécessité de continuer à bonifier cette pratique obligatoire tant dans les milieux scolaires que de réadaptation. D'un autre côté, les plans de services réalisés par le CRDI, que ce soit avant ou après l'entrée à l'école, ne semblent pas impliquer le milieu scolaire. Il serait aussi intéressant d'analyser quelle est la part dans la formation universitaire ou collégiale consacrée au développement de compétences pour établir des partenariats entre la famille et les divers milieux de service. Plus spécifiquement, quelle est la formation au partenariat offerte dans le contexte des plans de services et d'intervention?

Les données des études de dossiers permettent aussi de constater la présence de plusieurs moments de communication entre les éducatrices et les milieux scolaires que ce soit avant ou après l'entrée de l'enfant à l'école. Néanmoins, malgré ces contacts, des éducatrices souhaitent des mécanismes plus formels pour baliser les liens entre les milieux scolaires et les CRDI. Les visites des classes ou des écoles semblent une pratique assez courante tout comme l'indiquent différentes études américaines (La Paro, Pianta et Cox, 2000). Il faut cependant noter ici que la plupart des enfants fréquentaient des milieux spécialisés, des classes ou des écoles spéciales, et il est possible que la fréquence de ces liens ne soit pas la même dans un contexte d'inclusion scolaire.

Les éducatrices rencontrées ont en moyenne vingt années d'expérience et, dans les entrevues, il semble évident pour elles que l'autodétermination des familles

est une valeur importante. Ainsi, elles attendent, le plus souvent, que les parents abordent eux-mêmes la question de l'entrée à l'école. Ceci souligne la nécessité de prendre en compte le vécu des différentes familles, si certains de nos milieux veulent, comme le prévoit la loi américaine (PL 108-446), établir des mécanismes plus formels de transition. En effet, les familles peuvent se situer à des stades différents dans l'acceptation du diagnostic, leur compréhension des besoins de l'enfant, leur capacité à anticiper les étapes futures, etc. Tout comme la littérature, les éducatrices soulignent l'importance de soutenir les parents dans leur rythme d'adaptation aux besoins particuliers de leur enfant (Boudreault, Kalubi et Moreau, 2001).

Quelquefois, la transition s'ajoute à l'annonce récente d'une déficience. Les Américains prévoient des délais à partir desquels il faut préparer la transition et on peut se demander si ces délais conviennent à l'ensemble des familles. Des entrevues se dégagent aussi la complexité sous-jacente à la transition : partenaires multiples, changement de personnel, moment propice pour établir les contacts, etc.

L'implantation du processus peut s'avérer complexe, ne serait-ce que dans les mécanismes administratifs : qui doit amorcer le processus de transition? Quelles seront les modalités d'évaluation du processus? Quels seront les partenaires à impliquer : CRDI, milieux scolaires, milieux de garde, etc.?

2.6.1 Limites de cette étude

Les résultats doivent être interprétés à la lumière de ses différentes limites. D'abord, une étude sur vingt participantes ne peut se généraliser à l'ensemble des

éducatrices du Québec à cause de ce nombre relativement peu élevé. De plus, il peut y avoir des différences en fonction de la situation géographique ou du type de région, urbaine ou rurale. Ainsi, Côté, Goupil et Poulin (2006) observent au Saguenay-Lac St-Jean de grandes préoccupations des parents sur le transport scolaire. De plus, la présente recherche renseigne seulement sur l'entrée à l'école des enfants suivis pour un retard global de développement et ne peut être généralisée à une autre clientèle. Finalement, les résultats reflètent seulement le point de vue des éducatrices qu'il serait intéressant de comparer avec celui des parents ou des intervenants scolaires.

2.6.2 Conclusion et perspectives

La nécessité de préparer et d'assurer une transition entre les services à l'enfance et les milieux scolaires n'est plus à démontrer. Les éducatrices des CRDI en reconnaissent les effets positifs et veulent collaborer avec les milieux scolaires. D'ailleurs, elles ont développé des outils pour aider les familles, les enfants et les intervenants scolaires dans ce passage vers l'école. D'un autre côté, ces mêmes éducatrices déplorent le manque d'information provenant des écoles. Cette méconnaissance mutuelle permet de recommander la recherche de mécanismes de diffusion d'information. Il apparaît donc intéressant de proposer des recherches actions destinées, entre autres, à bonifier la participation des éducatrices et des parents dans les plans d'intervention et de services. Dans le même ordre d'idée, il serait intéressant d'évaluer les possibilités de partenariat et de communication entre

les Centres de la petite enfance, les milieux de réadaptation et le milieu scolaire lorsqu'un enfant ayant une déficience entre à l'école.

CONCLUSION DE L'ESSAI

Cet essai touche une transition importante dans la vie des enfants handicapés, l'entrée à l'école. Le contexte théorique a mis en évidence des barrières possibles à cette transition et force nous est de constater que ces barrières sont relativement similaires au Québec. Ce contexte a aussi mis en évidence les mécanismes prévus par la Loi américaine où la planification de la transition doit avoir lieu à des moments précis avant que l'enfant n'entre à l'école. Paradoxalement, même si les éducatrices des CRDI souhaitent des mécanismes précis, elles ont souligné tout au long des entrevues la nécessité de respecter les besoins et les demandes des parents, ces derniers étant à des points différents dans le cheminement de l'acceptation de la différence de leur enfant. Comment alors concilier ces mécanismes précis avec ces rythmes et ces besoins différents? De plus, il faut considérer les causes différentes qui font qu'un enfant reçoit des services du CRDI. Si certains syndromes sont connus rapidement et que l'on en connaît l'évolution, certains retards de développement sont plus difficiles à cerner, particulièrement ceux attribués à un manque de stimulation ou à un milieu particulièrement carencé.

Si la littérature présentée dans le contexte théorique de cet essai met en évidence les bénéfices de la transition, il faut aussi se demander si cette planification n'a que des effets positifs. Chez les jeunes enfants, les progrès peuvent être étonnants, particulièrement, si ils reçoivent de la stimulation précoce au cours d'une période de plusieurs mois. Le fait de préparer cette transition ne risque-t-il pas d'orienter l'enfant vers une mesure de service qui serait peut-être différente quelques mois plus tard? Bien que ceci ne fasse pas partie de l'objet de l'étude, on note que la majorité des enfants de l'étude de dossiers sont scolarisés dans des écoles ou des classes spéciales. Bien qu'il ne s'agisse que d'une piste de recherche, il serait intéressant de voir où les enfants suivis par les CRDI sont orientés, (classes ordinaires ou spéciales) et ce, en fonction des commissions scolaires qui ont des pratiques différentes relativement à l'intégration et à l'inclusion scolaire. Il serait aussi intéressant de voir quels

liens les familles maintiennent avec les CRDI lorsque l'enfant entre à l'école. Est-ce que ces liens sont maintenus ou doivent être refaits lorsque l'élève quitte l'école pour la vie adulte?

Notre réflexion sur la transition indique que celle-ci ne peut être considérée que dans le cheminement de l'enfant et qu'elle ne peut être envisagée indépendamment de la question de l'inclusion scolaire. Et à l'entrée à la maternelle succèdera l'entrée au premier cycle du primaire et à d'autres transitions qui dépendent souvent les unes des autres dans la trajectoire de vie de l'élève.

RÉFÉRENCES

- Agran, M., et Morgan, R.L. (1991). Current transition assessment practices. *Research in Developmental Disabilities, 12*, 113-126.
- Arc of the United States. (1999). *The individuals with disabilities education ACT (IDEA): Eligibility, IEPs and placement*. Extrait le 10 juillet 2004, de <http://www.thearc.org/faqs/qa-idea.html>
- Bakeman, R., et Gottman, J.M. (1997). *Observing interaction : An introduction to sequential analysis*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Béguet, V., St-Onge, M., Carrière, M., et Tétreault, S. (2007). L'accès aux services comme enjeu tacite de la collaboration parents-intervenants en réadaptation. *Revue québécoise de psychologie, 28*, 113-128.
- Berger, P. (2003). *La problématique du plan de services de la personne: État de situation dressé par l'Office des personnes handicapées du Québec*. Drummondville, QC: Office des personnes handicapées du Québec.
- Blalock, G., et Patton, J.R. (1996). Transition and students with learning disabilities: Creating sound future. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 7-16.
- Boudreault, H.P., Kalubi, J.C., et Moreau, A. (2001). Compétences des parents et évaluation du développement de l'enfant : de l'appropriation à l'autodétermination. *Les cahiers de l'actif, 165-178*.
- Brigance, A.H. (1997). *Brigance. Inventaire du développement de l'enfant entre 0 et 7 ans* (3^e édition). Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- California Department of Education. (1997). *Continuity for young children: Positive transitions to elementary school*. Sacramento, CA: Author.
- Chandler, K. (1993). Steps in preparing for transition: Preschool to kindergarten. *Teaching Exceptional Children, 25*, 52-55.
- Côté, A., Goupil, G., et Poulin, J.R. (2006, août). *L'entrée à l'école : une occasion pour faciliter l'inclusion et les partenariats*. In G. Goupil (coordonnatrice et médiatrice), Enjeux et planification des transitions. Symposium dans le cadre du Xe congrès international de l'AIRHM. Forum sur la participation pour une inclusion des personnes en situation de handicap : Questions d'aujourd'hui, réponses pour demain, Lausanne, Suisse.
- Courchesne, A., Tétreault, S., et Beaupré, P. (2004). Besoins parentaux en lien avec l'inclusion scolaire des enfants ayant des incapacités. *Ergothérapies, 13*, 5-13.

- CRDI Montréal-Est. (2002). *Cadre de référence concernant l'offre de service pour les enfants de la naissance à 7 ans et leur entourage*. Longueuil, QC: Auteur.
- CRDI Normand-Laramée (2007). *Offres d'emploi*. Extrait le 27 décembre 2007 de www.crdinl.qc.ca
- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2002). Une meilleure harmonisation des services offerts aux jeunes à risque et à leur famille : que savons-nous? *Santé mentale au Québec*, XXVII, 2, 136-153.
- Early, D.M., Pianta, R.C., et Cox, M.J. (1999). Kindergarten teachers and classrooms: A transition context. *Early Education and Development*, 10, 25-46.
- Early, D.M., Pianta, R.C., Taylor, L.C., et Cox, M.J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28, 199-206.
- Etscheidt, S.K., et Bartlett, L. (1999). The IDEA amendments: A four-step approach for determining supplementary aids and services. *Exceptional Children*, 65, 163-174.
- Fédération québécoise des CRDI. (2005). *Les indicateurs de gestion 2004-2005*. Montréal, QC : Fédération québécoise des CRDI.
- Fédération québécoise des CRDI. (2006). *Offre de service : 40 ans d'action*. Montréal, QC : Fédération québécoise des CRDI. Extrait le 12 juin 2008, de www.fqcrdi.qc.ca
- Fiechti, B., Rule, S., et Innocenti, M.S. (1989). It's time to get ready for school. *Teaching Exceptional Children*, 21, 63-65.
- Fowler, S.A. (1987). Planning school transitions: Family and professional collaboration. Lawrence, KS, University of Lawrence, ED 291 218.
- Fowler, S.A. (1988). Transition planning. *Teaching Exceptional Children*, 20, 62-63.
- Fowler, S.A., Hains, A.H., et Rosenkoetter, S.E. (1990). The transition between early intervention services and preschool services: Administrative and policy issues. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9, 55-65.
- Fowler, S.A., Schwartz, I., et Atwater, J. (1991). Perspectives on transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*, 58, 136-145.
- Gagnon, A. et al. (2001). *Démystifier les maladies mentales: Les troubles de l'enfance et de l'adolescence*. Boucherville, QC: Gaëtan Morin éditeur.

- Gallimore, R., Weisner, T.S., Kaufman, S.Z., et Bernheimer, L.P. (1989). *The social construction of ecocultural niches: Family accomodation of developmentally delayed children*. Unpublished manuscript.
- Giangreco, M.F. (2001). Interactions among program, placement, and services in educational planning for students with disabilities. *Mental Retardation*, 39, 341-350.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Goupil, G., Tassé, M.J., Lanson, A., et Doré, C. (1997). Élaboration de plans de transition pour des élèves du secondaire qui présentent une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 8, 129-142.
- Goupil, G., Tassé, M.J., Garcin, N., et Doré, C. (2002). Parent's and teacher's perceptions of individualized transition planning. *British Journal of Special Education*, 29, 127-135.
- Gouvernement américain. (2004). *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*. Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*. Québec, QC: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, QC: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2005). *Loi sur les services de santé et les services sociaux*. Québec, QC: Éditeur officiel du Québec.
- Guy, B., Goldberg, M., McDonald, S., et Flom, R.A. (1997). Parental participation in transition systems change. *Career Development for Exceptional Individuals*, 20, 165-177.
- Hanson, M.J. (1999). *Early transitions for children and families: Transitions from infant/toddler services to preschool education*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Extrait le 25 juin 2004, de <http://ericec.org/digests/e581.html>
- Hanson, M.J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., et al. (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional Children*, 68, 65-83.
- Kagan, S.L., et Neuman, M.J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98, 365-379.

- Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: An Australian perspective. *International Journal of Disability Development and Education*, 50, 403-433.
- Ladd, G.W., et Price, J.M. (1987). Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- La Paro, K.M., Kraft-Sayre, M.E., et Pianta, R.C. (2003). Preschool to kindergarten transition practices : Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17, 147-158.
- La Paro, K.M., Pianta, R.C., et Cox, M.J. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *Elementary School Journal*, 101, 63-78.
- Lillie, T., et Vakil, S. (2002). Transitions in early childhood for students with disabilities: Law and best practice. *Early Childhood Education Journal*, 30, 53-58.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, H.M., Reeve, A., et al. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10^e éd.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- McDonald, L., Kysela, G. M., Siebert, P., McDonald, S., et Chambers, J. (1989). Parent perspectives: Transition to preschool. *Teaching Exceptional Children*, 22, 4-8.
- Miles, M.B., et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2001). *De l'intégration sociale à la participation sociale. Plan d'action de la politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA): Définition*. Extrait le 5 mars 2004, de www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/definitionsa.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec; Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. (2002). *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite*. Extrait le 17 juin 2004, de www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/scessentiels.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Québec, QC :Éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Intégration scolaire de l'élève en difficulté ou ayant un handicap* Québec : Gouvernement du Québec. Extrait le 17 décembre 2007 de www.formulaires.gouv.qc.ca
- Nadeau, A., Goupil, G., et Tassé, M.J. (2003). L'entrée en maternelle et la fin de la scolarisation. *Revue de psychoéducation*, 32, 273-294.
- Ordre des psychologues du Québec. (2007). Lignes directrices pour l'évaluation du retard mental. Publication de l'Ordre des psychologues du Québec.
- Pianta, R.C., et Cox, M.J. (1999). *The transition to Kindergarten*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- Pianta, R.C., et Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54, 47-52.
- Pianta, R.C., et Walsh, D.J. (1996). *High-Risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York, NY: Routledge.
- Pelchat, D., et Lefebvre, H. (2003). Appropriation des savoirs parentaux dans la continuité des services pour les familles ayant un enfant atteint d'une déficience motrice cérébrale. *Éducation et francophonie*, 31, 130-146.
- Pelletier, M.E., Tétreault, S., et Beaupré, P. (2005). Comment relever le défi du passage à l'école? Étude canadienne sur l'identification des facteurs liés à l'inclusion scolaire de l'enfant ayant des besoins spéciaux. *Ergothérapies*, 18, 15-26.
- Polloway, E.A., Patton, J.R., Smith, J.D., et Roderique, T.W. (1991). Issues in program design for elementary students with mild retardation: Emphasis on curriculum development. *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 142-150.
- Ramey, C.T., et Ramey, S.L. (1999). Beginning school for children at risk. Dans R.C. Pianta, et M.J. Cox (Éds.), *The transition to kindergarten* (pp.217-251). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Repetto, J.B., et Correa, V.I. (1996). Expending views on transition. *Exceptional Children*, 62, 551-563.
- Rice, M.L., et O'Brien, M. (1990). Transitions: Times of change and accomodation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9, 1-14.

- Rimm-Kaufman, S.E., et Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*, 491-511.
- Rimm-Kaufman, S.E., et Pianta, R.C. (2005). Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention. *Early Educational and Development, 16*, 287-316.
- Rosenkoetter, S.E., Hains, A.H., et Fowler, S.A. (1994). *Bringing early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition planning*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Rous, B., Hemmeter, M.L., et Schuster, J. (1994). Sequenced transition to education in the public schools: A systems approach to transition planning. *Topics in Early Childhood Special Education, 14*, 374-393.
- Ruel, J. (2006). *La première transition scolaire pour l'enfant ayant des besoins particuliers*. Extrait le 27 décembre 2007 de www.csps-szh.ch/fileadmin/data/1_szhcsp/3_veranstaltungen/Kongress2007/ruel.pdf
- Sattler, J.M. (2002). *Assessment of children: Behavioral and clinical applications* (4th ed.). San Diego, CA: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.
- Shoots, C.K., Rosenkoetter, S.E., Streufert, C.A., et Rosenkoetter, L.I. (1994). Transition policy and issues: A view from the states. *Topics in Early Childhood Special Education, 14*, 395-411.
- Spiegel-McGill, P., Reed, D.J., Konig, C.S., et McGowan, P.A. (1990). Parent education: Easing the transition to preschool. *Topics in Early Childhood Special Education, 9*, 66-77.
- Tétreault, S., Beaupré, P., Giroux, M., et Guérard, L. (2002). Conditions gagnantes pour l'inclusion en classe régulière d'enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux. *Vivre le primaire, 15*, 24-27.
- Tétreault, S., Beaupré, P., Pomerleau, A., Courchesne, A., et Pelletier, M.E. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école. Dans C. Dionne, et N. Rousseau. *Transformation des pratiques éducatives; La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Vaughn, S., Reiss, M., Rothlaein, L., et Hugues, M.T. (1999). Kindergarten teacher's perceptions of instructing students with disabilities. *Remedial and Special Education, 20*, 184-191.