

## ÉTUDE SUR LES PRATIQUES ET LES PERCEPTIONS D'ÉDUCATRICES EN CENTRE DE RÉADAPTATION EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE CONCERNANT L'ENTRÉE À L'ÉCOLE

Josée Therrien et Georgette Goupil

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 période de 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 centres de réadaptation en déficience intellectuelle 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.

### 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 un retard de développement ou une déficience physique, visuelle, intellectuelle, etc. 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 scolarisa-

tion 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 ayant une déficience 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

---

Josée Therrien, M.Ps., Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, Adresse courriel : Jplemay2004@sympatico.ca; Georgette Goupil, Ph.D. Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

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 (Gouvernement du Québec, 2004, L.R.Q., C.E.-20.1 et L.R.Q., 1-13.3; Gouvernement du Québec, 2005, L.R.Q., S-4.2). 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 des besoins spéciaux. 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 centre de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI) (Fédération des CRDI, 2005). 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.

## **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.

## **MÉTHODE**

### **Participant**

Dans le cadre de cette étude, vingt éducatrices spécialisées, ayant une moyenne de 20 ans d'expérience ( $M = 20,6$  ans,  $ET = 9,55$ ) 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. 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.

### **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. Une deuxième version du questionnaire a alors été construite et préexpérimentée avec enregistrement audio, auprès d'un éducateur et d'une éducatrice spécialisée en CRDI. À la suite de 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

**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.

**Mode d'analyse des résultats**

Un verbatim a été élaboré, car 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 collecte 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.

## **RÉSULTATS**

### **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.

### **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 : 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.

#### **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.

#### **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 ayant une déficience. 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.

#### **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.

#### **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.

#### **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**

<b>Actions</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
<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>	14/19	73,7
•Accompagnement des parents dans des visites à l'école	7/14	-
•Appels téléphoniques	4/14	-
•Accompagnement des parents à l'inscription	4/14	-
•Information pour dresser le portrait de l'enfant	1/14	-
•Rencontre avec le service des dîneurs	1/14	-
•Accompagnement à l'évaluation psychologique	1/14	-
•Remise d'information écrite aux parents	4/14	-
<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>	18/19	94,7
•Visites des éducatrices dans la classe de l'enfant	11/18	-
•Présence au plan d'intervention en milieu scolaire	10/18	-
•Appels téléphoniques	6/18	-
•Intervention en situation problématique	1/18	-
•Rencontre de présentation du personnel scolaire	1/18	-
<u>Absence de contacts après l'entrée à l'école</u>	1/19	5,3
<u>Enfants ayant fréquenté un centre de la petite enfance</u>	14/19	73,7
•Implication de ce service lors de l'entrée à l'école	3/14	-
•Transmission d'informations écrites ou par téléphone	2/14	-
•Rencontre de présentation de l'enfant	1/14	-

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.

### **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, la 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.

### **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.

**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 : 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**

<b>Suggestions</b>	<b>Nombre d'éducatrices</b>
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.

## **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 plus de 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 (Boudreaux, 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.?

### **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.

### **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.

## STUDY ON PRACTICES AND PERCEPTIONS FROM EDUCATORS ON TRANSITION TO SCHOOL IN INTELLECTUAL DISABILITY REHABILITATION CENTRES

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.

### BIBLIOGRAPHIE

- BAKEMAN, R., GOTTMAN, J. M. (1997). *Observing interaction : An introduction to sequential analysis*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- BÉGUET, V., ST-ONGE, M., CARRIÈRE, M., 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 : Office des personnes handicapées du Québec.
- BOUDREAULT, H.P., KALUBI, J.C., 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<sup>e</sup> édition). Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- CHANDLER, K. (1993). Steps in preparing for transition: Preschool to kindergarten. *Teaching Exceptional Children*, 25, 52-55.
- CÔTÉ, A., GOUPIL, G., 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., BEAUPRÉ, P. (2004). Besoins parentaux en lien avec l'inclusion scolaire des enfants ayant des incapacités. *Ergothérapies*, 13, 5-13.
- DESLANDES, R., 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., 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., COX, M.J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28, 199-206.

- FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES CRDI. (2005). *Les indicateurs de gestion 2004-2005*. Montréal : Fédération québécoise des CRDI.
- FOWLER, S.A. (1988). Transition planning. *Teaching Exceptional Children*, 20, 62-63.
- GOUPIL, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal : Gaëtan Morin.
- GOVERNEMENT AMÉRICAIN. (2004). *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*. Washington : U.S. Government Printing Office.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. (2004). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. (2004). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. (2005). *Loi sur les services de santé et les services sociaux*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- KAGAN, S.L., NEUMAN, M.J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98, 365-379.
- LA PARO, K.M., KRAFT-SAYRE, M.E., 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., COX, M.J. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *Elementary School Journal*, 101, 63-78.
- MCDONALD, L., KYSELA, G. M., SIEBERT, P., MCDONALD, S., CHAMBERS, J. (1989). Parent perspectives : Transition to preschool. *Teaching Exceptional Children*, 22, 4-8.
- MILES, M.B., HUBERMAN, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> 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.
- NADEAU, A., GOUPIL, G., TASSÉ, M.J. (2003). L'entrée en maternelle et la fin de la scolarisation. *Revue de psychoéducation*, 32, 273-294.
- PIANTA, R.C., COX, M.J. (1999). *The transition to Kindergarten*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- PIANTA, R.C., KRAFT-SAYRE, M. (1999). Parents' observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54, 47-52.
- PELLETIER, M.E., TÉTREAULT, S., 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.
- RAMEY, C.T., 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.
- RIMM-KAUFMAN, S.E., 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., FOWLER, S.A. (1994). *Bringing early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition planning*. Baltimore : Paul H. Brookes.

RUEL, J. (2006). *La première transition scolaire pour l'enfant ayant des besoins particuliers*. Extrait le 27 décembre 2007 de [www.cspsszh.ch/fileadmin/data/1\\_szhcsp/3\\_veranstaltungen/Kongress2007/ruel.pdf](http://www.cspsszh.ch/fileadmin/data/1_szhcsp/3_veranstaltungen/Kongress2007/ruel.pdf).

TÉTREAULT, S., BEAUPRÉ, P., GIROUX, M., 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., PELLETIER, M.É. (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 : Presses de l'Université du Québec.