

Situation de handicap et enjeux de la transition vers la maternelle

Julie RUEL*

L'entrée à l'école constitue une étape importante dans la vie de l'enfant qui fait appel à un processus d'adaptation des différents acteurs, notamment l'enfant, sa famille et l'école (Maxwell et Eller, 1994; Normand-Guérrette, 1996; Ramey et Ramey, 2002). La période de transition vers la maternelle¹ débute l'année précédant l'entrée à l'école et se poursuit jusqu'à la fin de cette première année de fréquentation scolaire (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Cette étape a l'avantage d'être prévisible. Elle peut donc être planifiée afin de diminuer les peurs et l'anxiété qui peuvent y être associés (Prendeville et Ross-Allen, 2002). Pourquoi est-il important d'y porter une attention particulière?

1. L'importance de la transition vers la maternelle

La transition vers la maternelle est importante dans le cheminement de l'enfant puisqu'elle engendre une multitude de changements qui forcent plusieurs adaptations et augmentent l'insécurité et la vulnérabilité de l'enfant (Morin, 2002). Parmi tous les changements possibles notons que l'enfant fréquente un milieu différent, il est entouré de nouveaux adultes et

* Doctorante en éducation, Université du Québec en Outaouais (Canada).
Agent de planification, programmation et recherche, Pavillon du Parc, Centre de réadaptation en déficience intellectuelle, Gatineau, Québec (Canada).
Courriel: julie_ruel@ssss.gouv.qc.ca

1 La maternelle signifie l'année d'entrée dans le système scolaire québécois vers l'âge de 5 ans. Officiellement, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport utilise le terme préscolaire. Cependant d'autres services sont dispensés à l'enfant d'âge préscolaire (avant 5 ans), tels que les services de santé et services sociaux, les services de garde, etc. C'est pour cette raison que le terme maternelle est utilisé afin de le distinguer des autres programmes offerts à l'enfant, avant l'entrée à l'école. Bien que ce programme ne soit pas obligatoire, son taux de fréquentation est de 98%.

de nouveaux pairs, les règles et les routines changent, le curriculum est distinct, l'enfant est appelé à jouer de nouveaux rôles et c'est souvent le début de l'utilisation du transport scolaire (Prendeville et Ross-Allen, 2002; Rosenkoetter, Hains et Fowler, 1994).

Ensuite, la façon dont est vécue cette transition peut avoir un impact sur le parcours scolaire de l'enfant. En effet, l'enfant bâtit rapidement sa disposition envers l'école (Ladd, Buhs et Seid, 2000; Pianta et Kraft-Sayre, 1999). Les sentiments et attitudes tendent à se perpétuer. Des premières expériences positives liées à l'école favorisent donc une empreinte et une image positive de celle-ci.

Enfin, cette première transition scolaire est un moment propice au développement des relations école-famille-communauté de qualité (Epstein 1995). La construction graduelle d'une collaboration initiée dès le début de scolarisation a plus de chance d'atteindre ses objectifs (Cloutier 1994). La relation école-famille est considérée comme facteur de protection, surtout pour les enfants qui vivent des situations à risque (Weissberg et Greenberg, 1998) alors que la résilience est soutenue lorsque les ressources de l'école, de la famille et de la communauté s'unissent et sont dédiées au développement des enfants et à leur succès scolaire (Wang, Haertl et Walberg, 1997). Ces relations école-famille-communauté réduisent les attentes divergentes et contribuent à l'ajustement de l'enfant (Deslandes et Jacques, 2004).

2. Les enjeux de la transition vers la maternelle

La période de transition vers la maternelle est une période complexe. Les caractéristiques de l'enfant, de ses parents, de l'école ou de la communauté affectent l'issue de la transition. Pour l'enfant ayant des besoins particuliers, cette complexité est augmentée. En effet, cet enfant et sa famille reçoivent souvent des services de plusieurs professionnels. A titre d'exemple, l'enfant peut fréquenter les services de garde, bénéficier d'activités de stimulation précoce, recevoir les services d'un centre de réadaptation, du centre de santé et des services sociaux, sans compter les autres services selon ses particularités. Ainsi, en plus des membres de la famille, plusieurs personnes connaissent l'enfant et peuvent contribuer à mieux identifier ses besoins et les démarches à réaliser en vue de faciliter cette transition. Dans ce contexte, la transition vers le programme préscolaire d'un enfant ayant

des besoins particuliers soulève plusieurs enjeux: les enjeux liés à l'enfant, les enjeux liés aux familles, les enjeux liés aux milieux qui accueillent, et les enjeux intersectoriels et administratifs² (Wolery, 2002). A ces enjeux s'ajoute un cinquième volet qui s'impose: les enjeux relationnels.

2.1 Les enjeux liés à l'enfant

La transition des enfants présentant une déficience intellectuelle comporte un plus grand défi lié à leur retard global de développement et à une plus grande difficulté à transférer et à généraliser leurs acquis. L'enfant risque de vivre une période de régression devant la nécessité de s'adapter aux nouvelles exigences du milieu d'accueil, régression qui augmente le niveau de difficulté de son intégration. Bien que la norme soit d'intégrer le plus possible l'enfant dans une classe ou un groupe régulier de l'école de son quartier (Ministère de l'Éducation, 1999), l'accueil des enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en milieu régulier soulève plusieurs inquiétudes. D'abord, les pré-requis et les habiletés fonctionnelles qui permettent à l'enfant de s'adapter dans le nouveau milieu sont variables et peuvent rendre l'intégration à risque (Wolery, 2002). D'autre part, la façon dont l'enseignant va accueillir et interagir avec l'enfant et les relations entretenues avec les pairs viennent agir sur l'écologie de la transition. Graue (2002) remarque que plus l'enfant présente des habiletés élevées, plus il reçoit une éducation de qualité et complexe. Il semble donc que la perception du potentiel de l'enfant par l'enseignant module son enseignement, ce qui risque de perpétuer et même d'augmenter les écarts entre les jeunes. Dans une recherche portant sur l'inclusion des enfants vivant des situations de handicap (Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004), les enfants ayant un trouble envahissant du développement ou un trouble du comportement sont les enfants pour lesquels les enseignants du préscolaire expriment le plus de réticence par rapport à l'inclusion. Viennent ensuite les enfants présentant une déficience intellectuelle. Plus des deux tiers des enseignants interrogés (69.6%) ne pensent pas posséder les compétences requises pour intervenir adéquatement auprès des enfants ayant des besoins particuliers et ce taux est de 90.3% pour les enseignants du préscolaire qui

2 Les termes utilisés par Wolery, sont *administrative and interagency, staff, family and child issues*.

affirment ne pas avoir la formation adéquate pour travailler auprès des enfants présentant une déficience intellectuelle. Enfin, 22.5% des enseignants n'ont pas effectué de changements dans leur classe pour accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers ou encore ils n'ont pas adapté le matériel. La différenciation pédagogique en respect avec l'hétérogénéité du développement des enfants n'est donc pas acquise (Doudin et Lafortune, 2006).

2.2 Les enjeux liés aux familles

La transition vers le préscolaire confronte généralement les parents à réaliser, encore une fois, que leur enfant ne se développe pas comme les autres enfants. Pour les familles d'enfants ayant des besoins particuliers, chaque changement d'environnement ou de condition dans la distribution des services est un rappel de cette réalité. Les parents se questionnent sur la façon dont leur enfant sera inclus, accepté et s'il recevra les services requis (Odom et Diamond, 1998). C'est un moment de grande vulnérabilité, autant pour l'enfant que pour sa famille (Rosenkoetter *et al.*, 1994). Les parents sont peu informés des possibilités, des options, de l'organisation scolaire et ils sont peu sollicités (Conseil supérieur de l'Éducation, 1996). Malgré les philosophies d'intervention où le parent a une place de choix, au coeur de l'intervention, le parent joue souvent un rôle d'informateur et il se sent mis à l'écart (Boudreault et Michallet, 2004).

2.3 Les enjeux liés aux milieux qui accueillent

Rendre l'enfant prêt pour l'école n'est plus suffisant. Il est devenu incontournable de rendre l'école prête à accueillir les enfants, avec toute leur diversité (Bailey, 2002). Cependant, les enseignants expriment ne pas être assez soutenus et outillés pour accueillir un enfant ayant des besoins particuliers dans leur classe. Ils vivent beaucoup de stress et d'insécurité à accueillir cet enfant différent (Jewett, Tertell, King-Taylor, Parker, Tertell et Orr, 1998; Kemp, 2003). Les enseignants expriment une zone d'inconfort, un manque de formation et de préparation, des inquiétudes face aux services qui seront ou non mis en place, et ils doivent s'adapter aux va et vient des différents professionnels ou personnes-ressources dans la classe.

(Buysse, Wesley, Keyes et Bailey, 1996; Conseil supérieur de l'Éducation, 1996).

L'analyse des pratiques transitionnelles pour accueillir les enfants au préscolaire démontre qu'elles diffèrent peu selon que les milieux scolaires soient ou non en présence d'enfants ayant des besoins particuliers (Ruel et Moreau, 2005). Les pratiques demeurent non intenses, non personnalisées, se déroulent majoritairement après le début des classes. Seuls 10% des milieux ont des pratiques qui s'adressent aux besoins spécifiques de ces enfants (LaParo, Pianta et Cox, 2000). Les pratiques transitionnelles jugées les moins réalisables par les enseignants impliquent des interventions auprès des familles ou auprès des collaborateurs ainsi que la planification de la transition (Vaughn, Reiss, Rothlein et Tejero Hugues, 1999). De même, lorsque planifiées, les pratiques transitionnelles ont rarement lieu après les heures habituelles. L'horaire non ajusté aux familles demeure trop souvent une barrière à la participation parentale (LaParo, Kraft-Sayre et Pianta, 2003).

2.4 Les enjeux intersectoriels et administratifs

Plusieurs personnes connaissent l'enfant et peuvent contribuer à mieux identifier ses besoins. Si cette possible complémentarité est un atout, elle ajoute toutefois à la complexité de la transition par des problèmes de continuité entre les services, de difficultés de communication, de conflits de valeurs et de manque de collaboration (Wolery, 2002). Le manque de continuité entre les milieux se vit notamment par des acquis qui ne sont pas pris en compte (Morin, 2002), des exigences ou des attentes envers l'enfant qui ne sont pas adaptées (Peters, 2000), une communication insuffisante entre les milieux (Kagan et Neuman, 1998; Boudreault, Moreau et Kalubi, 2001). On croit même que la discontinuité éducative est un facteur de l'arrêt des bienfaits de l'intervention précoce (Bredekamp et Shepard, 1988, cités dans Kagan et Neville, 1996).

La présence de plusieurs acteurs augmente le risque de compétition entre les différentes visions de l'enfant ainsi qu'une rivalité pour le bien-fondé de l'intervention. En effet, le nombre d'intervenants impliqués, la diversité de leurs expertises et la spécialisation des interventions tendent plutôt à orienter les services vers une juxtaposition des spécialités, donc dans une direction contraire au partenariat, à la collaboration et à la concer-

tation (Dumont, 2003). Alors que la planification et la coordination des services deviennent des passages obligés pour répondre aux enjeux intersectoriels et administratifs, les plans de transition sont peu présents (Goupil, 2003, 2004), les enfants sont souvent vus en pièces détachées (Sloper, 2004) et les parents se voient contraints d'être la courroie de transmission entre les différents intervenants (Boisvert, Vincent et Luckerhoff, 2002). Les plans d'intervention prévus par la politique d'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation, 1999) sont maintenant réalisés pour la majorité des enfants considérés handicapés. Toutefois, la collaboration réelle avec les familles demeure un défi pour les milieux scolaires (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004).

2.5 Les enjeux relationnels

Bien que tous s'entendent sur l'importance de la relation école-famille-communauté, les enjeux relationnels demeurent au cœur de la transition vers le préscolaire. En effet, malgré le soutien offert en vue de l'intégration des enfants présentant une déficience intellectuelle vers le préscolaire, c'est la relation entre l'enseignant et les parents qui demeure le facteur qui contribue le plus au succès de l'intégration au moment de cette transition (Kemp, 2003). Pour y arriver, il faut notamment dépasser l'incompréhension mutuelle et la peur du jugement (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000). Malheureusement, les familles sont plus souvent contactées par les milieux scolaires lorsqu'il y a des problèmes, ce qui constitue souvent le début de la distanciation école-famille (Rimm-Kaufman et Pianta, 1999; Deslandes et Jacques, 2004). L'emphasis mise sur les déficits ou les dysfonctions des familles contribue à rendre plus difficiles les liens entre les familles et les écoles (Miron, 2004). De plus, les façons d'entrer en relation avec les familles sont souvent traditionnelles (Christenson, 2002).

Le rôle de défense des droits joué par les familles est souvent perçu dans une logique de confrontation; les parents qui revendiquent sont vus comme non collaborateurs, résistants, agressifs, irrationnels (Kalubi, Bouchard et Beckman, 2001; Fine et Nissenbaum, 2000; Chatenalat, 2003). Les discours de collaboration et de partenariat prônés dans les politiques et les documents officiels ne semblent pas se traduire dans les pratiques (Bouchard, 1999; Bouchard et Kalubi, 2001, 2003).

Devant tous ces enjeux, il devient incontournable de développer des stratégies qui facilitent ce passage autant pour l'enfant que pour toutes les personnes qui l'entourent durant cette période de transition. Comment soutenir une transition de qualité? C'est pour répondre à cette question que la recherche suivante a été élaborée.

3. Un projet en marche

Un projet intersectoriel intitulé *Carte routière pour soutenir une transition de qualité des enfants EHDAA vers le préscolaire*³ (Bourdeau, Ruel et Moreau, 2006-2008) vise à faciliter la transition vers le préscolaire des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA). Il s'agit d'une recherche-action financée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec dans le cadre du *Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire: projet de recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices*. Le terme «carte routière» a été emprunté à la planification stratégique et opérationnelle des organisations (Treitel, 2003). Cette métaphore illustre les différents parcours ou trajectoires possibles pouvant mener à une transition de qualité. La carte routière vient soutenir les milieux d'intervention pour une planification individualisée de la transition, pour chaque enfant, en respect avec ses besoins singuliers.

La recherche se déroule en deux phases concomitantes, sur une période de deux ans. Durant la première phase, des leaders régionaux provenant des milieux scolaire, de la réadaptation physique, de la déficience intellectuelle, de la santé mentale, des services de garde et des familles se réunissent pour élaborer une carte routière. Celle-ci regroupe les diverses démarches, stratégies, actions et activités choisies parmi les meilleures pratiques pouvant conduire à une transition vers le préscolaire qui soit de qualité autant pour les enfants EHDAA et leur famille, que pour les différents intervenants qui entourent les enfants. Les volets touchés par cette carte routière peuvent être variés, à titre d'exemple: la préparation (de l'enfant, des familles, des pairs, des intervenants scolaires), la sensibilisation à la différence, la planification de la transition, les relations entre les acteurs... Les volets spécifiques de la carte routière sont choisis et développés par les leaders du mi-

3 Un site internet du projet est accessible au <http://w3.uqo.ca/transition/index.html>

lieu, selon les enjeux identifiés par eux au cours de la recherche-action. Les pratiques à répertorier et à développer dépassent le caractère procédural (le quoi faire: *what*) pour explorer aussi le comment faire (*how*) (Christenson et Sheridan, 2001).

La deuxième phase permet à deux milieux-écoles d'expérimenter l'utilisation de la carte routière en vue de mieux préparer la transition d'enfants ayant des besoins particuliers vers leur école (année scolaire 2007-2008). Pour ce faire, les intervenants du milieu scolaire s'associent aux parents et aux intervenants oeuvrant auprès de ces enfants afin de s'approprier, d'adapter et d'utiliser la carte routière. Ainsi, à partir des besoins spécifiques des enfants et de leur milieu-école, les participants de la deuxième phase choisissent les trajets qu'ils jugent pertinents à expérimenter. La carte routière offre un éventail de possibilités, tout en laissant aux milieux une autonomie dans les choix d'actions à privilégier. La contextualisation des interventions est ainsi préconisée.

Conclusion

La méthodologie de la recherche-action renforce la relation entre la théorie et la pratique. Elle a un double objectif de création des connaissances (recherche) et de transformation d'une situation (action) (Dionne, 1998). Elle s'insère ici dans un processus de prise de décision en vue de favoriser une transition de qualité pour les enfants EHDAA. Elle offre un espace-temps pour dépasser les différents enjeux soulevés par la transition vers le préscolaire, que ce soit au niveau régional par le développement de la carte routière qui devient un guide pour les milieux, ou au niveau local, en soutenant les milieux-écoles à mieux planifier la transition. La recherche-action favorise l'appropriation des changements de pratique par la participation active des différents participants à la démarche.

Une transition de qualité, vers le préscolaire, repose sur un engagement de tous les acteurs qui entourent l'enfant. L'exigence de répondre aux besoins variés des enfants ayant des besoins particuliers et aux enjeux de la transition force les coalitions et la collaboration école-famille-communauté. C'est une responsabilité à partager.

Références

- BAILEY, D. (2002). «Foreword», dans R. C. Pianta et M. J. Cox (Eds). *The Transition to Kindergarten* (2^e éd.). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes, pp. xvii-xviii.
- BOISVERT, D., VINCENT, S. et LUCKERHOFF, J. (2002). *Communication et intervention communautaire planifiée: une analyse dynamique de la recension des écrits* (Rapport, CQRS). Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- BOUCHARD, J.-M. (1999). «Famille et savoirs à partager: des intentions à l'action». *Apprentissage et socialisation*, 19 (2), pp. 47-58.
- BOUCHARD, J.-M. et KALUBI, J.-C. (2001). «Relations familles et professionnels: Passage obligé ou piège?», dans J.-C. KALUBI, J.-M. BOUCHARD, J.-P. POURTOIS et D. PELCHAT (Eds). *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs*. Sherbrooke: CRP, pp. 165-176.
- , (2003). «Les difficultés de communication entre les intervenants et les parents d'enfants vivant avec des incapacités (1)». *Education et francophonie XXXI, 1*. (<http://www.acelf.ca/revue/31-1/articles/08-bouchard.html>) Consulté le 5 mai 2004.
- BOUDREAU, P. et MICHALLET, B. (2004). «Les services scolaires et de réadaptation: le droit de parole aux parents». *Psychologie préventive*, 40, pp. 14-21.
- BOUDREAU, P., MOREAU, A. C. et KALUBI, J.-C. (2001). «L'inclusion des enfants qui ont un retard de développement au préscolaire: Une préoccupation pancanadienne». Dans J.-C. KALUBI, J.-P. POURTOIS, J.-M. BOUCHARD et D. PELCHAT (Eds). *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs*. Sherbrooke: Editions du CRP, pp. 121-137.
- BOURDEAU, L., RUEL, J. et MOREAU, A. C. (2006-2008). *Carte routière pour soutenir une transition de qualité des enfants EHDAA vers le préscolaire*. Projet de recherche financé par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire. Projet de recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices.
- BUYSSE, V., WESLEY, P., KEYES, L. et BAILEY, D. B. J. (1996). «Assessing the comfort zone of child care teachers in serving young children with disabilities». *Journal of Early Intervention*, 20 (3), pp. 189-203.
- CHATENALAT, G. (2003). «La notion de partenariat en éducation spéciale», dans G. CHATENALAT et G. PELGRIMS (Eds). *Education et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations*. Bruxelles: de Boeck, pp. 171-193.
- CHRISTENSON, S. L. (2002). «Families and schools: rights, responsibilities, resources, and relationships», dans R. C. Pianta et M. J. Cox (Eds). *The Transition to Kindergarten* (2^e éd.). Baltimore: Paul H. Brookes, pp. 143-177.
- CHRISTENSON, S. L. et SHERIDAN, S. M. (2001). *Schools and families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.
- CLOUTIER, R. (1994). «L'apprentissage au centre des relations entre l'école et la famille». *Vie pédagogique*, 89 (mai-juin), pp. 20-22.
- CONSEIL DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE. (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'ÉDUCATION. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté: avis à la ministre de l'Éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.

- DESLANDES, R. et JACQUES, M. (2004). «Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire». *Education et francophonie*, XXXII: 1, Printemps, pp. 172-200. (<http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Relationfamilleecole.pdf>), consulté le 3 mai 2005.
- DIONNE, H. (1998). *Le développement par la recherche-action*. Montréal: Harmattan.
- DOUDIN, P.-A. et LAFORTUNE, L. (2006). «Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion», dans P.-A. DOUDIN et L. LAFORTUNE (Eds). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?* Québec: les Presses de l'Université du Québec, pp. 45-74.
- DUMONT, R. (2003). «Le réseau professionnel au service de la coordination inter-institutionnelle», dans P. DUMOULIN, R. DUMONT, N. BROSS et G. MASCLET (Eds). *Travailler en réseau: méthodes et pratiques en intervention sociale*. Paris: Dunod, pp. 27-119.
- EPSTEIN, J. L. (1995). «A comprehensive framework for school, family and community partnerships». *Phi Delta Kappan*, 77 (9), pp. 701-712.
- FINE, M. J. et NISSENBAUM, M. S. (2000). «The Child with Disabilities and the Family: Implications for Professionals», dans M. J. FINE et R. L. SIMPSON (Eds). *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities* (2^e éd.). Austin: Pro-ed, pp. 3-26.
- GOUPIL, G. (2003). «Les plans d'intervention, de services et de transition», dans M. J. TASSE et D. MORIN (Eds). *La déficience intellectuelle*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur, pp. 107-123.
- GOUPIL, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- GRAUE, E. (2002). «Diverse Perspectives on Kindergarten Contexts and Practices», dans R. C. Pianta et M. J. COX (Eds). *The Transition to Kindergarten* (2^e éd.). Baltimore: Paul H. Brookes, pp. 109-142.
- JEWETT, J., KING-TAYLOR, M., PARKER, D., TERTELL, L. et ORR, M. (1998). «Four Early Childhood Teachers Reflect on Helping Children with Special Needs Make the Transition to Kindergarten». *The Elementary School Journal*, March (4), pp. 329-338.
- KAGAN, S. L. et NEUMAN, M. J. (1998). «Lessons from Three Decades of Transition Research». *The Elementary School Journal*, 98 (4), pp. 365-379.
- KAGAN, S. L. et NEVILLE, P. R. (1996). «Combining Endogenous and Exogenous Factors in the Shift Years: the Transition to School», dans A. J. SAMEROFF et M. M. HAITH (Eds). *The five to seven year shift: the age of reason and responsibility*. Chicago: the University of Chicago Press, pp. 385-405.
- KALUBI, J.-C., BOUCHARD, J.-M. et BECKMAN, P. J. (2001). «Regards sur les difficultés de de communication entre parents et intervenants», dans J.-C. KALUBI, J.-P. POURTOIS, J.-M. BOUCHARD et D. PELCHAT (Eds). *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, les Editions du CRP, pp. 151-164.
- 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 (4), pp. 403-428.
- LAPARO, K. M., KRAFT-SAYRE, M. et Pianta, R. C. (2003). «Preschool to Kindergarten Transition Activities: Involvement and Satisfaction of Families and Teachers». *Journal of Research in Childhood Education*, 17 (2), pp. 147-158.

- LAPARO, K. M., Pianta, R. et COX, M. (2000). «Kindergarten Teacher's Reported Use of Kindergarten to First Grade Transition Practices». *The Elementary School Journal*, 101 (1), pp. 63-78.
- LADD, G. W., BUHS, E. S. et SEID, M. (2000). «Children's Initial Sentiments About Kindergarten: Is School Liking an Antecedent of Early Classroom, Participation and Achievement?», *Merrill-Palmer Quarterly*, 46 (2), pp. 255-279.
- MAXWELL, K. L. et ELLER, S. K. (1994). «Children's transition to kindergarten». *Young Children*, September, pp. 56-63.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: prendre le virage du succès; Politique d'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- , (2004). *Le plan d'intervention ... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MIRON, J.-M. (2004). «La difficile reconnaissance de l'expertise parentale». *Recherche et Formation*, 47, pp. 55-68.
- MORIN, J. (2002). *La maternelle: histoire, fondements, pratique*. Montréal: Gaëtan Morin.
- NORMAND-GUERETTE, D. (1996). «De la maison à l'école: une transition pour les enfants, un partenariat pour les parents et les enseignants». *Psychologie préventive*, 29, pp. 20-30.
- ODOM, S. L. et DIAMOND, K. E. (1998). «Inclusion of Young Children with Special Needs In Early Childhood Education: the Research Base». *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), pp. 3-25.
- PETERS, S. (2000). «Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school». *Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood: tenth European Early Childhood Education Research Association Conference*. London: University of London.
- PIANTA, R. C. et KRAFT-SAYRE, M. (1999). «Parent's Observations about Their Children's Transitions to Kindergarten». *Young Children*, 54 (3), pp. 47-52.
- PRENDEVILLE, J.-A. et ROSS-ALLEN, J. (2002). «The Transition Process in the Early Years: Enhancing Speech-Language Pathologists' Perspectives». *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 33 (2), pp. 130-136.
- RAMEY, S. L. et RAMEY, C. T. (2002). «Beginning school for children at risk», dans R. C. Pianta et M. J. COX (Eds). *The Transition to Kindergarten* (2^e éd.). Baltimore: Paul H. Brookes, pp. 217-252.
- RIMM-KAUFFMAN, 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 (5), pp. 491-511.
- RIMM-KAUFMAN, S. E. et Pianta, R. C. (1999). «Patterns of Family-School Contact in Preschool and Kindergarten». *School Psychology Review*, 28 (3), pp. 426-438.
- ROSENKOETTER, S. E., HAINS, A. H. et FOWLER, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families: a practical guide for transition planning*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- RUEL, J. et MOREAU, A. C. (2005). *Les savoirs partagés lors de la transition vers la maternelle d'enfants présentant une déficience intellectuelle*. Communication présentée dans le cadre de la XVI^e édition du Colloque thématique annuel organisé par l'Institut Québécois de la Déficience Intellectuelle: heureux qui communique. 18-19 novembre 2005, Trois-Rivières.

- SLOPER, P. (2004). «Facilitators and barriers for co-ordinated multi-agency services». *Child: Care, Health & Development*, 30 (6), pp. 571-580.
- TÉTREAU, S., BEAUPRÉ, P. et PELLETIER, M.-E. (2004). *Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap (PIST)*. Rapport de recherche: CIRRIIS, Université Laval, Université du Québec à Rimouski.
- TREITEL, R. (2003). *Orienter et planifier la technologie par le roadmapping*. (<http://www.ig-a.com/articles/roadmapping/index.htm>), consulté le 28 mars 2006.
- VAUGHN, S., REISS, M., ROTHLEIN, L. et TEJERO HUGUES, M. (1999). «Kindergarten Teacher's Perceptions of Instructing Students with Disabilities». *Remedial and Special Education*, 20 (3), pp. 184-191.
- WANG, M. C., HAERTL, G. D. et WALBERG, H. J. (1997). «Fostering educational resilience in inner-city schools», dans H. J. WALBERG, O. REYES et R. P. WEISSBERG (Eds). *Children and youth: interdisciplinary perspectives*. Thousand Oaks: Sage, pp. 135-142.
- WEISSBERG, R. P. et GREENBERG, M. T. (1998). «School and community competence enhancement and prevention programs», dans W. DAMON (Ed.). *Handbook of child psychology* (5th ed.). New York: Wiley, pp. 877-954.
- WOLERY, M. (2002). «Children with Disabilities in Early Elementary School», dans R. C. Pianta et M. J. COX (Eds). *The Transition to Kindergarten* (2^e éd.). Baltimore: Paul H. Brookes, pp. 253-280.