

L'entrée à l'école

Une occasion pour établir un partenariat

Georgette GOUPIL*, Alain CÔTÉ** et Jean-Robert POULIN***

Les transitions peuvent se définir comme les passages d'une période de vie à une autre. Certaines transitions sont inévitables et prévisibles: l'entrée à l'école, le passage du primaire au secondaire ou l'entrée dans la vie adulte. Kemp (2003) indique que ces périodes représentent des moments de vulnérabilité pour les enfants handicapés et leurs familles.

Parmi les transitions, l'arrivée au préscolaire est un moment critique car l'enfant y forge, dès la maternelle, ses premières impressions de l'école. Des difficultés d'adaptation au cours de ces premières années entraînent souvent des problèmes d'intégration. Période cruciale, la transition famille-école génère non seulement de l'anxiété pour les familles mais aussi pour les enseignants qui, peu importe leur expérience, doivent relever le défi que pose l'intégration en milieu ordinaire d'élèves handicapés qui présentent des retards de développement importants. C'est pourquoi la nécessité de planifier à long terme l'entrée au préscolaire est de plus en plus reconnue (Forest, Horner, Lewis-Palmer et Todd, 2004).

* Université du Québec à Montréal (Canada). Courriel: goupil.georgette@uqam.ca

** Centre de réadaptation en déficience intellectuelle du Saguenay-Lac-Saint-Jean (Canada).
Courriel: alain.cote@ssss.gouv.qc.ca

*** Professeur associé, Université du Québec à Chicoutimi (Canada).
Courriel: jean-robert_poulin@uqac.ca

1. Contexte

Aux États-Unis, la loi *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004* (Gouvernement américain, 2004) précise des dispositions pour planifier la transition. Cette planification est arrimée au plan de services de la famille. Cependant, LaParo, Kraft-Sayre et Pianta (2003) indiquent que la majorité des pratiques de transition ont lieu après le début des classes et reposent sur des contacts limités avec la famille (exemple: envoi d'une lettre d'information). Aux États-Unis, dans une enquête complétée auprès de plus de 2000 enseignants de maternelle accueillant un enfant handicapé dans leur classe, LaParo, Pianta et Cox (2000) notent que 54% de ces enseignants disent avoir parlé aux parents avant le début des classes, cette pratique étant toutefois, pour 50% des enseignants, utilisée aussi pour tous les autres élèves. Théoriquement, la planification de la transition vers le préscolaire a plusieurs avantages. D'une part, elle permet des contacts entre la famille et le milieu scolaire qui peuvent avoir pour effet de prévenir des difficultés. Elle permet aussi l'échange d'informations sur les stratégies d'intervention qui s'avèrent efficaces pour favoriser l'adaptation des comportements ainsi que les apprentissages chez l'enfant. Enfin, si l'enfant reçoit des services de la part d'établissements autres que l'école, cette préparation permet l'arrimage des différents partenaires. Cette planification devrait aussi favoriser la prévision des ressources nécessaires en classe et la transmission d'informations à l'enseignante sur les besoins de l'enfant. Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Grecke et Higgins (2001) voient d'ailleurs l'adaptation à l'école comme le produit d'un ensemble de relations entre différentes personnes et contextes de vie.

Au Québec, les politiques en matière d'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999) reconnaissent la nécessité d'établir des liens entre les réseaux de services. Cependant, peu d'études ont été réalisées sur cette question et notamment sur les mécanismes spécifiques qui permettent d'établir une transition harmonieuse au préscolaire. Dans ce cadre, une étude exploratoire a été menée, visant à mettre sur pied un projet dont le but est de faciliter la transition de jeunes enfants qui présentent un retard de développement et qui reçoivent des services d'un centre de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI).

Cette étude vise à recueillir des informations sur les questions suivantes:

- 1) Lorsque des enseignantes, des parents et d'autres partenaires préparent la transition au préscolaire d'un enfant qui présente un retard de développement, quelles sont les activités qu'ils privilégient et mettent en place?
- 2) Quelles sont les principales inquiétudes vécues par les parents?
- 3) Quelles sont les perceptions générales des parents sur le processus de transition?

2. Méthode

2.1 Les participants

Cette étude a réuni trois familles d'enfants ayant un retard de développement. Les enfants, deux garçons âgés de cinq ans et une fille âgée de quatre ans, doivent faire leur entrée au préscolaire au mois de septembre suivant. Participent aussi au projet les directeurs des écoles que fréquenteront les enfants, les enseignantes qui les accueilleront dans leur classe, l'éducatrice du CRDI responsable de l'accompagnement des trois familles, la directrice de l'enseignement primaire ainsi que la directrice de l'adaptation scolaire de la commission scolaire concernée et finalement, trois chercheurs .

Un enfant présente un retard important de langage, l'autre est identifié dysphasique et le dernier présente une microcéphalie accompagnée d'hypermétropie. Ces enfants ont marché respectivement à 1 an, 2 ans et demi, 3 ans et les premiers mots ont été prononcés à 1 an et demi, 3 ans et demi, 5 ans. L'âge de la propreté est de 1 an et demi, 2 ans et demi, 3 ans.

2.2 Les étapes du projet

2.2.1 Première étape

Amorcé par le directeur de la recherche du CRDI (aussi chercheur dans cette étude), le projet débute par une demi-journée de réflexion et de discussion sur la préparation de l'entrée à l'école. Cette rencontre a lieu au mois de janvier précédant l'entrée à l'école. Cette réunion a pour but de présenter de l'information sur le projet et à le proposer aux familles invitées à la rencontre. De plus, les chercheurs trouvent important de démarrer le projet en donnant en même temps la même information à tous les partenaires concernés. Ils veulent éviter de donner une formation à un groupe (par exemple les enseignantes) qui, par la suite, aura plus d'information qu'un autre groupe (par exemple, les parents).

Au cours de cette première rencontre, les participants sont réunis en trois sous-groupes distincts de discussion. Un sous-groupe réunit les parents et l'éducatrice. Un autre est composé des directrices des services de l'enseignement primaire et des services de l'adaptation scolaire ainsi que des directeurs des écoles primaires concernés. Enfin, le troisième sous-groupe réunit les enseignantes. Les participants y discutent de l'intérêt de préparer à l'avance la transition des enfants vers l'école. Cette discussion en sous groupes est suivie d'une plénière. Vient ensuite une troisième période de discussion. Les participants sont alors réunis en trois sous-groupes. Chaque sous-groupe est composé d'une famille ainsi que de l'enseignante et du directeur de l'école où sera scolarisé l'enfant. La rencontre se termine par la présentation d'une vidéo produite par le ministère de l'Éducation et l'Université du Québec à Montréal. Elle résume le programme du préscolaire. Un dîner communautaire suit et a pour but de favoriser les échanges mais cette fois sur une base plus informelle. Lors de cette rencontre, toutes ces personnes sont invitées à participer au projet de recherche; les chercheurs laissent cependant une période de réflexion préalable à l'obtention du consentement de chacune.

2.2.2 Deuxième étape

Les parents et les intervenants qui ont consenti à participer au projet sont réunis à nouveau en avril. Au cours de cette rencontre, les chercheurs font un retour sur le contenu de la plénière du mois de janvier et présentent quelques façons de procéder pour favoriser la transition. Ces informations sont tirées surtout de la littérature américaine et sont présentées dans un point intitulé «Ce que d'autres ont déjà fait». Toutefois, les chercheurs indiquent que ces éléments le sont à titre d'information seulement et que chaque équipe choisira sa démarche en fonction de ses besoins. A la fin de la rencontre, chaque équipe naturelle décide du prochain rendez-vous. Entre avril et août, ces équipes se rencontrent à quelques reprises. Dans ces équipes, tous sont coresponsables de mettre en place les activités de transition.

2.2.3 Troisième étape

La troisième étape permet l'évaluation de la démarche avec les parents, les enseignantes, les directeurs d'école et l'éducatrice. Cette démarche s'effectue à l'aide d'entrevues semi-structurées. Les chercheurs rencontrent un couple de parents et deux mères en entrevue. Le contenu des entrevues fait alors l'objet d'une transcription intégrale puis soumis à une analyse de contenu où la démarche est résumée pour chaque enfant.

Les données présentées ici ne concernent que la description des démarches pour chaque enfant et les entrevues auprès des parents.

3. Résultats

3.1 Mathieu

Les activités pour Mathieu¹ sont d'abord centrées, à partir d'avril, sur des visites d'une à deux heures chacune dans une maternelle, et ce, trois ou quatre

1 Les prénoms sont fictifs.

matins par semaine. Au début, Mathieu refuse de participer à cette activité sauf s'il est accompagné de sa mère. L'acquisition de fournitures scolaires l'a motivé davantage. Cependant, vers la fin de l'année, une enseignante suppléante, qui assume la responsabilité de la classe, suspend les visites. La mère affirme que l'épisode «suppléant» a été difficile car elle se demande si son enfant a commis une faute. Elle s'interroge aussi sur les comportements qui ont mis un terme à cette intégration en juin.

Entre les mois de juin et août, la mère passe à plusieurs reprises devant l'école avec Mathieu, toujours dans le but de l'y familiariser. En septembre, Mathieu fréquente la maternelle.

3.2 Sarah

La mère de Sarah affirme stimuler beaucoup sa fille pour favoriser son développement. En avril et mai il n'y a pas d'activités de transition car l'enseignante qui accueillera Sarah en septembre n'est pas encore identifiée. En juin, il y a rencontre de l'enseignante et de la direction. Sarah peut à ce moment jouer et dessiner avec sa future enseignante. A la fin du mois d'août, lors d'une rencontre concernant le plan d'intervention individualisé, les intervenants répondent à plusieurs questions de la mère de Sarah. En septembre, Sarah intègre une prématernelle quatre ans. Il y a alors une correspondance assidue entre l'enseignante et la mère de Sarah. De plus un système de gommettes permet un retour rapide et quotidien entre la mère et l'enseignante.

Lors des entrevues, la mère souligne les inquiétudes suscitées par le transport scolaire. Elle indique que le projet a facilité une meilleure compréhension des enseignantes et de leurs contraintes. Cependant, la mère confie qu'elle craint que les difficultés de langage de sa fille rendent difficile la compréhension de ses besoins par le personnel de l'école.

3.3 Philippe

Dès le mois d'avril, Philippe bénéficie d'une intégration progressive de deux demi-journées par semaine, et ce, jusqu'en juin. Au début, Philippe semble s'ennuyer et éprouver de l'insécurité. La mère obtient périodiquement des informations par téléphone et l'enseignant utilise un système de gommettes pour récompenser l'enfant. Entre juin et août, la mère continue d'encourager l'enfant en regard de l'école. Elle l'inscrit dans un camp d'été à raison de trois jours par semaine afin qu'il ait une routine apparentée à celle de l'école.

Au début de septembre, Philippe bénéficie d'une entrée progressive en classe. Il parle peu de l'école lorsqu'il est à la maison. La mère perçoit un certain ennui chez son fils. Toutefois son implication dans un projet pédagogique sur le *Dragon* résout en partie ces difficultés.

La mère estime que les premières journées de classe ont été stressantes pour elle-même. Parmi les facteurs de stress les plus importants, celui de ne pas avoir connu à l'avance le chauffeur du taxi responsable du transport de son fils.

3.4 Constats généraux des parents

Les parents ont répondu à différentes questions sur les activités au cours du projet, sur leurs recommandations en regard de la transition et sur leur taux de satisfaction générale. Il ressort que la première rencontre en groupe en janvier fut unanimement appréciée et considérée comme rassurante. A la question d'entrevue suivante: «S'il n'y avait qu'un seul élément à conserver dans le projet, quel serait-il?», la rencontre tenue en janvier est jugée, par les parents de deux des trois enfants, comme étant la plus utile pour favoriser la transition. Le mois de janvier est aussi considéré comme un bon moment pour amorcer les préparatifs d'une entrée à l'école en septembre suivant. Par ailleurs, sur une échelle de Likert allant de 1 à 10, les parents évaluent respectivement leur taux de satisfaction à 10, 8 et 10.

4. Discussion

Pour fin de discussion, les trois questions à la base de cette étude exploratoire sont reprises:

- 1) *Lorsque des enseignantes, des parents et d'autres partenaires préparent la transition au préscolaire d'un enfant qui présente un retard de développement, quelles sont les activités qu'ils privilégient et mettent en place?*

D'abord il faut noter que les enfants ont été directement impliqués dans plusieurs des activités lors de ce projet: visites en classe maternelle, familiarisation avec du matériel scolaire, entraînement à des routines, passages devant l'école, visites de la cour de récréation. En somme, les parents et les enseignantes, spontanément, ont eu tendance à recourir à des activités où les enfants étaient appelés à participer directement. Ils ne se sont pas limités à de l'échange d'information. Autre constat, les parents n'ont pas rapporté la réalisation d'activités où ils complètent des documents par écrit comme, par exemple, le fait de remplir des formulaires ou des grilles.

Les informations recueillies montrent aussi que pour certains parents, il est essentiel de maintenir un contact régulier avec l'enseignante suite à l'intégration de l'enfant en classe, ce qui montre bien que pour eux, la transition ne se résume pas à la première journée de classe. Les informations révèlent aussi un haut taux de satisfaction suite à la tenue de la première rencontre en janvier. Les parents ont souligné l'importance de recevoir de l'information et de connaître personnellement les intervenants scolaires.

- 2) *Quelles sont les principales inquiétudes vécues par les parents?*

Des situations imprévues génèrent beaucoup d'anxiété comme l'arrivée d'une suppléante. Ces aspects sont souvent difficilement prévisibles, mais ils font partie de la vie scolaire. Il y aurait lieu de voir quel pourrait être le rôle du directeur de l'école dans ces circonstances. Le transport scolaire semble aussi une préoccupation majeure. Des informations sur ce plan sont à prévoir. Les parents demeurent aussi inquiets des impacts du retard de développement de leur enfant sur son intégration.

3) *Quelles sont les perceptions générales des parents sur le processus de transition?*

Les parents interrogés à la fin du projet affirment que la transition doit être préparée et que le mois de janvier semble une bonne période pour débiter ce processus. Tout en soulignant les lacunes dans certaines démarches, les parents se montrent globalement satisfaits. De plus, les entrevues menées auprès des divers partenaires soulignent l'importance de laisser à chaque équipe la latitude nécessaire dans le choix et l'application des démarches de transition. Il semble donc que la décision de l'équipe de recherche de privilégier une approche qui invitait les participants à co-construire une démarche originale de transition était pertinente. Cette étude a aussi permis de constater que de nombreux éléments doivent être pris en considération dont les inquiétudes diverses des parents, l'implication directe de l'enfant dans sa transition ainsi que les problèmes liés à des événements impondérables.

Cette étude présente plusieurs limites. Le petit nombre de familles impliquées dans ce projet en est une très importante. Il faut cependant préciser que cette situation n'est pas exceptionnelle puisque Forest, Horner, Lewis-Palmer et Todd (2004) rapportent un projet similaire qui impliquait lui aussi trois familles. Cette étude revêt un caractère exploratoire qui empêche toute généralisation des résultats. De plus, les entrevues ont été conduites par les chercheurs eux-mêmes ce qui peut entraîner un biais. Néanmoins, la participation directe des chercheurs dans le processus a permis de dégager plusieurs constats sur les problèmes associés à la transition.

Conclusion

Le taux de satisfaction élevé des parents souligne l'importance de continuer des études dans cette voie, car la transition au préscolaire est un événement déterminant pour le cheminement ultérieur de l'enfant (La Paro, Kraft-Sayre et Pianta, 2003). Les prochaines études devront prendre en considération l'évaluation de différentes activités, la contribution active de l'enfant et l'identification des principaux problèmes administratifs dans ce processus. Parmi ces

problèmes, les changements de personnel se révèlent une situation inévitable, mais qui devra faire l'objet d'une attention spéciale.

Références

- GOUVERNEMENT AMÉRICAIN (2004). *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- FOREST, E. J., HORNER, R. H., LEWIS-PALMER, T. et TODD, A. W. (2004). «Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten». *Journal of Positive Behavior Interventions*, vol. 6, n° 2, pp. 103-112.
- 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*, vol. 50, n° 4, pp. 403-433.
- 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*, vol. 17, n° 2, pp. 147-158.
- LA PARO, K. M., PIANTA, R. C. et COX, M. J. (2000). «Teachers' reported transition practices for children into kindergarten and first grade». *Exceptional Children*, vol. 67, n° 1, pp. 7-20.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- PIANTA, R. C., KRAFT-SAYRE, M., RIMM-KAUFMAN, S., GERCKE, N. et HIGGINS, T. (2001). «Collaboration in building Partnership between Families and Schools: The National Center for Early Development and Learning Kindergarten Intervention». *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 16, pp. 177-132.