

# Transition scolaire des enfants ayant des besoins particuliers/enfants handicapés : regards croisés entre intervenants des milieux de garde et scolaires

---

Stéphanie Girard

*Université du Québec à Trois-Rivières*

Claude Dugas

*Université du Québec à Trois-Rivières*

Carmen Dionne

*Université du Québec à Trois-Rivières*

Annie-Claude Dubé

*Université du Québec à Trois-Rivières*

## Résumé

Soutenir les enfants ayant des besoins particuliers/enfants handicapés au cours de la transition du milieu de garde vers le milieu scolaire est essentiel afin que cette première transition scolaire soit vécue de manière positive. La présente étude s'inscrit

dans une vaste enquête québécoise sur les pratiques inclusives en milieux de garde et vise à brosser un portrait des pratiques mises en œuvre pour soutenir la transition de ces enfants, en considérant les points de vue des intervenants des milieux de garde et scolaires. Les données ont été recueillies avec un questionnaire en ligne et analysées de manière quantitative et qualitative. Les résultats indiquent que des pratiques considérées efficaces sont mises en œuvre, mais que certaines mériteraient d'être utilisées davantage. Aussi, malgré un niveau de satisfaction élevé des intervenants scolaires par rapport à la pertinence des renseignements reçus des milieux de garde, des défis en lien avec le partage d'informations demeurent.

*Mots-clés* : inclusion, transition, pratiques, communication, école

### **Abstract**

Supporting children with special needs or disabilities during the transition from childcare to preschool is essential to ensure that this first school transition is a positive one. This study is part of a large Quebec survey on inclusive practices in childcare settings and aims to reveal a portrait of the practices implemented to support these children's transition, by considering the views of childcare and school stakeholders. The data were collected using an online questionnaire and analyzed both quantitatively and qualitatively. The results indicate that some practices considered effective are being implemented, but some would benefit from further use. Also, despite a high level of satisfaction among school stakeholders with the relevance of the information received from childcare settings, challenges related to information sharing remain.

*Keywords*: inclusion, transition, practices, communication, school

## Introduction

La première transition scolaire est jugée comme primordiale dans la trajectoire scolaire des enfants, tout particulièrement dans les milieux à risque et pour les enfants ayant des besoins particuliers/enfants handicapés<sup>1</sup> (BPH). Une transition réussie est un gage de l'engagement des enfants et de celui des parents dans les apprentissages des enfants (Ruel et al., 2015). En 2010, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le ministère de la Famille et des Aînés (MFA) ainsi que le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSS) ont rédigé conjointement un *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, soit entre les services de garde et l'école. Afin que cette transition soit harmonieuse pour l'enfant et sa famille, ainsi que pour tous les acteurs évoluant autour de l'enfant, le guide s'appuie sur six principes : 1) reconnaître le parent comme premier responsable de l'éducation de son enfant ; 2) adopter des pratiques collaboratives entre tous les acteurs concernés par la qualité de la transition ; 3) planifier, organiser et évaluer de manière continue les activités liées à la transition ; 4) reconnaître le temps et la mise en place des ressources requises ; 5) mettre à contribution toutes les personnes qui connaissent l'enfant et personnaliser les pratiques liées à la transition ; et finalement, 6) reconnaître l'entrée à l'école comme une étape déterminante du développement de l'enfant (MELS, 2010).

En 2015, Ruel et al. ont rédigé un rapport portant sur l'évaluation du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. À l'issue de cette évaluation, une des quatre recommandations consiste à « renforcer la mise en place de pratiques spécifiques de transition lors de l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers » (Ruel et al., 2015, p. 52). Spécifiquement, l'ensemble du processus devrait être axé sur une transition planifiée qui favorise les rencontres et l'échange d'informations avant l'arrivée de l'enfant à l'école. Pour faciliter cette transition en maternelle, Ruel et al. (2008) suggèrent une démarche comprenant un ensemble de moyens regroupés dans la « carte routière », nom choisi par analogie avec le parcours déjà réalisé et celui à venir. Les suggestions visent la description de la trajectoire développementale de l'enfant et la

---

1 Dans le cadre de cet article, la terminologie « enfants ayant des besoins particuliers/enfants handicapés » est utilisée pour désigner tout enfant concerné par une situation d'inclusion (qu'il présente un diagnostic ou non, qu'une allocation pour l'intégration soit reçue ou non). La terminologie « enfants handicapés » est utilisée pour désigner les enfants pour qui le milieu de garde reçoit l'allocation pour l'intégration d'enfants handicapés.

planification de l'entrée en maternelle. Au cours des mois précédant la rentrée scolaire, les auteurs proposent entre autres de constituer un portfolio contenant des informations afin de présenter l'enfant au personnel scolaire. Le portfolio est une collection d'éléments tangibles (p. ex., des dessins, des travaux scolaires, des vidéos ou des photographies illustrant les apprentissages) permettant de voir la progression d'un enfant dans divers contextes. Ces pièces peuvent notamment être organisées chronologiquement et montrer les progrès en fonction de différentes dimensions, par exemple, l'amélioration de la motricité fine à l'aide des dessins réalisés par l'enfant. Ruel et al. (2008) proposent aussi de planifier les interventions à l'aide d'une ligne de temps incluant les mois précédant et suivant la rentrée scolaire. Dans cet esprit de planification, il est important de considérer les particularités de chacun des milieux, d'offrir différentes options de transition et de s'assurer de personnaliser la démarche en fonction des besoins des enfants ainsi qu'avec la collaboration des parents. Le leadership de la direction de l'école est essentiel pour assurer la participation et l'implication des parents et des intervenants du milieu de garde qui connaissent l'enfant afin qu'il soit présenté au personnel scolaire qui va l'accueillir. Son introduction doit avoir lieu avant la rentrée scolaire afin de permettre à chacun de connaître ses caractéristiques, ses acquis et les stratégies éducatives gagnantes. Bref, il est recommandé de renforcer le partenariat entre les services préscolaires en favorisant des contacts précoces entre les milieux de garde éducatifs et scolaires (Ruel et al., 2015; Wildenger et McIntyre, 2012). En effet, après l'animation de 10 groupes de discussion, Ruel et al. (2015) qualifient d'exemplaires les pratiques déployées en partenariat avec les services à la petite enfance.

En 2017, Lehrer et al. se sont intéressées au rôle des centres de la petite enfance (CPE) dans le processus de transition vers l'école. Plus précisément, leur étude de cas multicentrique considérait le point de vue des éducatrices d'un milieu urbain dit « défavorisé ». Spécifiquement, cette étude avait pour objectif de recenser les moyens mis en place par les éducatrices et le personnel des CPE pour soutenir les enfants et leurs familles dans la transition vers la maternelle et de décrire le vécu des éducatrices et des parents à travers des entretiens semi-structurés. Les principaux résultats révèlent trois thèmes majeurs en lien avec le rôle des CPE quant à la préparation de la transition vers la maternelle des enfants et de leurs familles : la préparation de l'enfant, le soutien au parent et les rituels de transition. Dans le thème de la préparation de l'enfant, les résultats des entretiens avec deux éducatrices qui avaient dans leur groupe deux enfants ayant des

besoins particuliers mettent en relief que la transition de ces enfants est complexe. En effet, dans la documentation consultée, on reconnaît souvent que la transition de l'enfant BPH est souvent plus compliquée et difficile (Hutchinson et al., 2014; Ruel, 2011). De plus, on note que certaines éducatrices et certains parents ont tendance à mettre l'accent sur les déficiences des enfants qui ne répondent pas à une norme sociale acceptée plutôt que sur leurs potentialités et l'importance de développer des acquis adaptés à leur condition (Lehrer et al., 2017).

### **Transition des enfants ayant des besoins particuliers/enfants handicapés (BPH)**

Les spécificités des enfants BPH exigent des actions différentes qui tiennent compte de ces particularités. En effet, une récente revue narrative sur la transition scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) relevait la nécessité d'individualiser la transition pour ces enfants (Girard et al., 2019). Par ailleurs, plusieurs personnes connaissent l'enfant et peuvent contribuer à mieux identifier ses besoins. Il est donc important de mettre à contribution les différents intervenants qui connaissent l'enfant pour soutenir une continuité éducative et ainsi favoriser la poursuite de son développement (Division of Early Childhood [DEC], 2014). Le recours à des pratiques spécifiques qui facilitent les liens entre les enfants, les familles, les services en petite enfance et les enseignants de maternelle semble être une approche utile pour soutenir l'adaptation des enfants à l'école, grâce aux efforts déployés pour assurer la continuité entre les différents milieux qui présentent des contextes différents de celui de la maternelle (Eckert et al., 2008). Or, en contexte de transition non planifiée, les parents expriment des inquiétudes et de l'anxiété devant l'inconnu (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015; Tétreault et al., 2006). En effet, les transitions entraînent un risque de déséquilibre au niveau de la famille, et les milieux de garde éducatifs et scolaires peuvent contribuer à amoindrir les aléas de cette période (DEC, 2014; Goupil, 2006), notamment en adoptant des pratiques transitionnelles efficaces (DEC, 2014). Cependant, les pratiques transitionnelles permettant aux diverses ressources de planifier la transition vers la maternelle sont variables selon les milieux et pourraient être déployées davantage (Girard et al., 2019; Ruel et al., 2015). En ce qui a trait à la variabilité, certains enfants BPH se retrouvent dans une classe ou une école spécialisée,

alors que d'autres sont complètement intégrés en classes ordinaires, ce qui s'apparente davantage au système en cascade qui était proposé dans le rapport Copex de 1976 (Ruel et al., 2014). De plus, dans un rapport portant sur la transition vers l'école d'enfants identifiés comme étant «à risque» de vivre des difficultés pouvant se répercuter à l'âge adulte, on n'accorderait pas une importance suffisante au développement de relations positives entre l'enfant et les adultes qui l'entourent (Pierce et al., 2008).

Une étude a relevé la nécessité de mieux connaître le rôle du personnel éducateur et des directions des milieux de garde éducatifs en considérant les régions de l'ensemble du Québec et en tenant compte de la perception du personnel des milieux scolaires en regard de l'utilisation de l'information reçue (Lehrer et al., 2017). À la lumière de ce qui précède, le présent article vise donc à brosser un portrait des pratiques québécoises mises en œuvre pour soutenir la transition des enfants BPH en considérant les points de vue des intervenants en milieux de garde éducatifs et scolaires. Pour ce faire, cet article analyse et discute spécifiquement des résultats en lien avec la transition scolaire provenant d'une enquête provinciale sur les pratiques inclusives en milieux de garde.

## **Méthodologie**

### **Mise en contexte de l'étude**

L'enquête provinciale est une première étape du projet «Intervention précoce en milieu de garde : modèle intersectoriel de soutien aux enfants en CPE inclusifs». Ce projet est subventionné par le CRSH (n° 895-2017-1010) et s'étale sur sept ans. La présente étude représente la première étape du projet, ce qui explique sa nature exploratoire et descriptive. L'enquête provinciale poursuivait l'objectif de brosser un portrait actuel et précis des pratiques inclusives utilisées dans les milieux de garde du Québec.

Spécifiquement, l'enquête souhaitait répertorier les pratiques transitionnelles inclusives, c'est-à-dire celles mises en œuvre pour l'ensemble des enfants, incluant ceux ayant des besoins particuliers. Néanmoins, elle avait aussi le souci de faire état des pratiques uniquement mises en œuvre auprès des enfants BPH. C'est donc dans cette optique que les questionnaires utilisés dans l'enquête ont été créés et qu'ils seront interprétés dans la présente étude.

## Élaboration des questionnaires

La méthode d'élaboration des questionnaires prend appui sur une approche partenariale qualifiée de «laboratoire vivant». Ce processus implique une interaction constante entre les milieux de pratiques et les chercheurs pour développer des solutions innovantes aux problèmes (Guzmán et al., 2010 ; Mulder et al., 2008). Suivant les principes de cette approche, les questionnaires ont été élaborés sur une période de 17 mois, entre novembre 2017 et mars 2019, selon une démarche d'aller-retour entre les chercheurs et deux comités regroupant des représentants de divers ministères, et des représentants des directions de milieux de garde et de leur ressource régionale. Le questionnaire ayant servi à l'enquête provinciale portait sur sept dimensions (transition vers le milieu scolaire, vigilance développementale, pratiques éducatives mises en place par le personnel éducateur, leadership de la direction des milieux de garde, collaboration entre le service de garde et les partenaires, soutien financier, et formation initiale et continue du personnel éducateur), mais seulement celle sur la transition vers le milieu scolaire a été utilisée pour répondre à l'objectif de la présente étude. Au total, quatre versions du questionnaire ont été produites, soit une pour chacun des types de répondants : 1) personnel d'encadrement des milieux de garde (direction) ; 2) personnel éducateur des milieux de garde ; 3) direction des milieux scolaires ; et 4) intervenants et enseignants des milieux scolaires.

### *Questions spécifiques à la transition scolaire*

La sous-section du questionnaire pour le personnel d'encadrement des milieux de garde éducatifs qui traitait de la transition scolaire comportait huit questions portant sur les protocoles d'entente, la démarche des plans de transition, les procédures et les outils pour faciliter la transition scolaire des enfants ainsi que les pratiques transitionnelles. Les participants ayant déjà pris part à un processus de transition pour un enfant se prononçaient selon différents choix de réponses :

- a) Oui, pour tous les enfants incluant ceux ayant des besoins particuliers/enfants handicapés ;
- b) Oui, uniquement pour les enfants ayant des besoins particuliers/enfants handicapés ;
- c) Non.

La sous-section du questionnaire pour le personnel éducateur des milieux de garde éducatifs qui traitait de la transition scolaire contenait quatre questions portant sur les pratiques transitionnelles mises en œuvre : 1) constitution d'un portfolio ; 2) rencontres avec le milieu scolaire ; 3) remplissage d'un document pour faire le portrait de l'enfant ; et 4) transmission de ce document aux parents. Les participants ayant déjà pris part à un processus de transition pour un enfant se prononçaient selon différents choix de réponses :

- a) Oui, pour tous les enfants incluant ceux ayant des besoins particuliers/ enfants handicapés ;
- d) Oui, uniquement pour les enfants ayant des besoins particuliers/enfants handicapés ;
- e) Non ;
- f) Transmission directement à l'école avec l'autorisation du parent.

La sous-section du questionnaire pour les directions des milieux scolaires qui traitait de la transition scolaire comptait sept questions portant sur les protocoles d'entente, la cueillette d'information auprès des milieux de garde éducatifs concernant les enfants BPH et les rencontres effectuées concernant la transition scolaire. Les participants ayant déjà pris part à un processus de transition pour un enfant se prononçaient selon différents choix de réponses (voir Appendice A pour des exemples).

La sous-section du questionnaire pour les intervenants et enseignants des milieux scolaires qui traitait de la transition scolaire se composait de cinq questions portant sur la collaboration avec les milieux de garde éducatifs, les personnes-ressources consultées pour mieux aider l'enfant BPH et l'utilité des informations reçues par le milieu de garde. Les participants ayant déjà pris part à un processus de transition pour un enfant devaient se prononcer selon différents choix de réponses (voir Appendice A pour des exemples). Sur les cinq questions, deux questions ouvertes invitaient les répondants à préciser leurs réponses.



## Participants

Comme c'est le cas pour bon nombre d'enquêtes en sciences sociales, les participants de cette recherche constituent un échantillon de convenance, c'est-à-dire composé de manière à inclure des participants auprès desquels il est possible, sur les plans pratique et réaliste, d'obtenir des réponses pertinentes (Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, il faut être conscient que les résultats obtenus ne sont pas libres de biais potentiels. Le Tableau 1 présente la répartition des catégories de répondants des milieux de garde éducatifs et scolaires ayant participé à l'enquête ainsi que la proportion de ceux retenus dans la présente étude, c'est-à-dire ceux ayant déjà été impliqués dans le processus de transition scolaire. Les résultats d'une récente revue narrative sur la transition scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme ont révélé une sous-représentation du personnel des milieux de garde éducatifs dans les études disponibles sur le sujet (Girard et al., 2019). Laverick (2008) reconnaît également que la plupart des études évaluant les pratiques transitionnelles portent sur celles déployées par les intervenants du milieu scolaire. Comme les chercheurs responsables de l'évaluation du *Guide de soutien* n'ont pas reçu l'autorisation de solliciter les intervenants des milieux de garde éducatifs (Ruel et al., 2015), le fait de considérer leur point de vue, en plus de celui des intervenants du milieu scolaire, représente un apport de la présente étude. Parmi les participants ayant accepté de remplir les questionnaires, certains n'avaient jamais été impliqués dans la transition scolaire des enfants, ce qui explique les nombres présentés dans la colonne à l'extrême droite du Tableau 1.

**Tableau 1**

*Répartition des répondants selon leur milieu et leur fonction*

	Enquête globale	Proportion (%)	Dimension transition
Milieux de garde			
Personnel d'encadrement	94	6,5	75
Personnel éducateur	154	10,7	154
Total	248	17,2	229
Milieux scolaires			
Directions	17	1,2	17
Intervenants et enseignants	93	6,4	47
Total	110	7,6	64

Le Tableau 2 laisse voir que la majorité des répondants de notre enquête sont des femmes scolarisées au niveau collégial ou universitaire avec une répartition des âges variant peu d'une catégorie d'emplois à l'autre. On note cependant des différences importantes entre les catégories d'emplois au regard des années d'expérience en emploi, particulièrement pour une expérience de plus de 15 ans. De plus, l'ensemble des personnes sondées dans le cadre de la présente étude confirme avoir de l'expérience en lien avec l'accueil d'enfants BPH dans des proportions variant de 88 à 100 % selon la catégorie d'emplois.

**Tableau 2**

*Caractéristiques sociodémographiques des répondants*

	Genre	Âges (années)			Scolarité (diplôme)		Années d'expérience		
	♀	30-39	40-49	50-59	C	U	-5	5-14	+15
Milieux de garde									
Personnel d'encadrement	98 %	22 %	40 %	27 %	25 %	61 %	34 %	37 %	29 %
Personnel éducateur	99 %	34 %	29 %	23 %	55 %	24 %	11 %	41 %	48 %
Milieux scolaires									
Direction d'école	77 %	47 %	24 %	24 %	0 %	100 %	25 %	57 %	19 %
Enseignants et intervenants	95 %	43 %	30 %	0 %	28 %	60 %	18 %	43 %	40 %

*Note.* C = collégial; U = université

Le Tableau 3 précise la répartition des répondants inclus dans la catégorie enseignants et intervenants du milieu scolaire selon leur fonction dans l'école. Les enseignants et les responsables de services de garde scolaires représentent 51 % de l'échantillon.

**Tableau 3***Répartition des fonctions des répondants du milieu scolaire (intervenants et enseignants)*

Fonctions	Nombre	Proportion
Conseiller pédagogique	6	12,77 %
Éducateur en services de garde scolaires	6	12,77 %
Éducateur spécialisé	5	10,64 %
Enseignant	10	21,28 %
Infirmière	1	2,13 %
Orthophoniste	2	4,26 %
Psychoéducateur	2	4,26 %
Psychologue	1	2,13 %
Responsable de services de garde scolaires	14	29,79 %
Total	47	100,03 %

### Plan d'analyse

Pour analyser les données quantitatives, nous avons utilisé des statistiques descriptives en calculant des fréquences pour quantifier la proportion de réponses obtenues à chacune des questions. En ce qui concerne les données qualitatives, les participants ont formulé 47 commentaires (sur 93 répondants) apportant des précisions à leurs réponses (questions ouvertes). Ces données étant peu nombreuses, les verbatim ont été analysés en deux étapes : d'abord, en regroupant les propos par thème, puis en appréciant leur récurrence.

### Résultats

Un peu plus de la moitié des directions des milieux scolaires ayant participé à l'enquête (52,9 %) affirment avoir des protocoles d'entente avec les milieux de garde de son territoire pour faciliter la transition des enfants vers l'école. Plus précisément, 42,3 % des directions des milieux scolaires adoptent un protocole d'entente pour tous les enfants, alors que 10,6 % rapportent avoir un protocole uniquement pour certains enfants BPH. Ces chiffres sont similaires à ceux rapportés par les milieux de garde. En fait, 48 % du personnel d'encadrement des milieux de garde rapportent avoir un protocole d'entente :

33,3 % indiquent l'utiliser pour l'ensemble des enfants, incluant ceux ayant des besoins particuliers/enfants handicapés ; et 14,7 % uniquement pour les enfants BPH.

Parmi le personnel d'encadrement des milieux de garde, 38,7 % rapportent que leur milieu a participé à l'élaboration d'un plan de transition vers l'école pour l'ensemble des enfants, incluant ceux ayant des besoins particuliers/enfants handicapés, alors que 20 % des répondants indiquent participer à un plan de transition qui est spécifique aux enfants BPH. Il est à noter que la plus grande proportion du personnel d'encadrement (41 %) affirme que son milieu de garde ne fait pas de plan de transition vers le milieu scolaire. Selon le personnel d'encadrement des milieux de garde, la démarche liée au plan de transition est le plus souvent entreprise par le milieu de garde ou par le milieu scolaire (29,5 % et 27,3 % respectivement). Dans une proportion moindre, le plan de transition est aussi parfois mis sur pied, entre autres, par les professionnels de la santé ou les organismes communautaires.

La grande majorité des directions des milieux scolaires (94,1 %, 16 sur 17) affirme qu'un membre de son personnel a participé à des rencontres avec les parents pour préparer la transition vers l'école des enfants BPH et la majorité des directions des milieux scolaires (88,2 %) fait couramment une demande d'information au milieu de garde concernant l'enfant BPH. En fait, 70,6 % d'entre eux rapportent qu'un membre de leur personnel a participé à au moins une rencontre avec le milieu de garde (le nombre de rencontres rapporté varie d'une à vingt) pour préparer la transition vers l'école des enfants BPH. La même proportion des directions scolaires (70,6 %) rapporte recevoir souvent ou toujours de l'information du milieu de garde concernant l'enfant BPH. Quand les directions d'école reçoivent cette information, toutes affirment la transmettre aux intervenants concernés dans leur milieu. Plus de la moitié des directions des milieux scolaires (58,8 %) affirment que les membres de son personnel vont observer l'enfant dans son milieu de garde afin de faciliter la transition vers le milieu scolaire.

La majorité du personnel d'encadrement des milieux de garde (81,3 %) rapporte que son milieu a mis en place des procédures ou des outils pour faciliter la transition vers l'école à l'ensemble des enfants, incluant ceux ayant des besoins particuliers/enfants handicapés, alors que 8 % des répondants indiquent que leur milieu de garde a mis en place des procédures ou des outils uniquement pour faciliter la transition des enfants BPH.

Le Tableau 4 présente les moyens utilisés par le personnel d'encadrement des milieux de garde ayant déjà participé à un processus de transition vers l'école. On

constate que le personnel d'encadrement rapporte que les pratiques transitionnelles sont davantage mises en place pour l'ensemble des enfants, incluant ceux ayant des besoins particuliers/enfants handicapés. En considérant aussi les pratiques privilégiées uniquement pour cette clientèle, ce sont les rencontres avec les parents qui sont les plus souvent utilisées.

**Tableau 4**

*Moyens utilisés par les milieux de garde selon le personnel d'encadrement*

	Rencontres avec le milieu scolaire	Rencontres avec les parents	Visites du milieu scolaire par les enfants	Constitution d'un portfolio	Autres
Pour tous les enfants incluant ceux ayant des besoins particuliers/ enfants handicapés	34,7 %	49,3 %	62,7 %	49,3 %	45,3 %
Uniquement pour les enfants ayant des besoins particuliers/ enfants handicapés	14,7 %	26,7 %	4,0 %	10,7 %	6,7 %
Nous n'avons pas utilisé ce moyen	20,0 %	24,0 %	33,3 %	40,0 %	48,0 %
Données manquantes	30,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Total	100,1 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

*Note.* Les données manquantes s'expliquent par le fait que 23 répondants n'ont pas indiqué la même réponse à deux questions distinctes, à savoir s'ils avaient des rencontres avec le milieu scolaire (voir Tableau 5).

Un peu moins de la moitié des répondants (45,3 %) rapportent avoir utilisé d'autres moyens. Parmi ceux-ci, on compte des activités de préparation à l'école dans le milieu de garde, la participation à des comités, des échanges téléphoniques entre le milieu de garde et l'enseignant, la présence du personnel éducateur à la journée d'intégration à l'école, etc. Quand on se penche plus spécifiquement sur certains de ces moyens, on remarque des écarts entre les propos rapportés par le personnel d'encadrement et le personnel éducateur. Par exemple, comme l'indique le Tableau 5, le personnel d'encadrement des milieux de garde rapporte avoir participé à des rencontres avec le milieu scolaire pour préparer la transition vers l'école de l'ensemble des enfants de son

milieu de garde. En comparaison, une plus faible proportion du personnel éducateur des milieux de garde mentionne participer à ce type de rencontre. La grande majorité du personnel éducateur des milieux de garde souligne ne pas avoir eu de rencontre avec le milieu scolaire pour préparer la transition vers l'école pour l'ensemble des enfants. Néanmoins, quand il est question uniquement des enfants BPH, les proportions sont similaires chez les deux types de répondants.

### Tableau 5

*Proportion du personnel des milieux de garde rapportant avoir des rencontres avec le milieu scolaire*

Rencontres avec le milieu scolaire	Milieux de garde	
	Personnel d'encadrement	Personnel éducateur
Oui, pour tous les enfants incluant ceux ayant des besoins particuliers/enfants handicapés	34,7 %	9,7 %
Oui, uniquement pour les enfants ayant des besoins particuliers/enfants handicapés	14,7 %	13,0 %
Non, nous n'avons pas eu de rencontre avec le milieu scolaire à cet effet	20,0 %	77,3 %
Données manquantes	30,7 %	0,0 %
Total	100,1 %	100,0 %

*Note.* Les données manquantes s'expliquent par le fait que 23 répondants n'ont pas indiqué la même réponse à deux questions distinctes, à savoir s'ils avaient des rencontres avec le milieu scolaire (voir Tableau 4).

Le Tableau 6 illustre aussi un écart entre le personnel d'encadrement et le personnel éducateur au regard de la constitution d'un portfolio, mais celui-ci est possiblement attribuable aux données manquantes.

**Tableau 6***Utilisation du portfolio comme outil pour la transition*

Constitution d'un portfolio	Milieux de garde	
	Personnel d'encadrement	Personnel éducateur
Oui, pour tous les enfants incluant ceux ayant des besoins particuliers/enfants handicapés	49,3 %	24,0 %
Oui, uniquement pour les enfants ayant des besoins particuliers/enfants handicapés	10,7 %	8,4 %
Non, nous n'avons pas recueilli de productions à cet effet	40,0 %	40,3 %
Données manquantes	0,0 %	27,3 %
Total	100,0 %	100,0 %

*Note.* Les données manquantes s'expliquent par une erreur de saut de section dans le questionnaire. Lors d'une question antérieure, si les participants sélectionnaient une des réponses en particulier, ils étaient dirigés à un saut de section qui omettait une question sur la transition.

Afin de préparer la transition vers l'école, un peu moins de la moitié du personnel éducateur des milieux de garde (48,1 %) a rempli au moins un document pour dresser le bilan des besoins de l'ensemble des enfants, incluant ceux ayant des besoins particuliers/enfants handicapés. Une proportion plus faible des répondants (39,6 %) rapporte ne pas avoir rempli de document à cet effet. Finalement, 12,3 % des répondants ont rempli au moins un document à cet effet, mais uniquement pour les enfants BPH.

Près de la moitié du personnel éducateur des milieux de garde (47,4 %) souligne avoir transmis aux parents le portrait des besoins de l'enfant afin qu'ils le remettent au milieu scolaire, et ce pour tous les enfants, incluant ceux ayant des besoins particuliers/enfants handicapés. Cette proportion est de 11 % quand on considère uniquement les enfants BPH. Finalement, 28,6 % des répondants rapportent ne pas avoir transmis le portrait des besoins de l'enfant aux parents et 13 % rapportent l'avoir transmis directement au milieu scolaire, mais avec l'autorisation du parent.

À peine la moitié des intervenants et enseignants du milieu scolaire (50,5 %) rapportent collaborer ou avoir collaboré avec le personnel éducateur des milieux de garde afin de planifier la transition des enfants (avec ou sans besoins particuliers) vers l'école et ceux-ci étaient presque tous en accord ou fortement en accord (95,7 %) pour affirmer qu'ils étaient à l'aise dans cette collaboration lors de l'accueil d'enfants BPH. Au cours des premiers mois de fréquentation de ces enfants à l'école, la direction (78,7 %)

et l'éducateur spécialisé de l'école (76,6 %) sont les deux ressources vers lesquelles les intervenants et les enseignants des milieux scolaires se tournent le plus souvent s'ils rencontrent des difficultés. Les répondants se tournent également vers l'intervenant du CIUSSS<sup>2</sup> de l'enfant (57,4 %), l'ancien milieu de garde (48,9%) et la conseillère pédagogique (44,7 %).

Le Tableau 7 présente la fréquence à laquelle les intervenants et les enseignants du milieu scolaire ayant déjà collaboré avec le milieu de garde pour favoriser la transition scolaire de l'enfant BPH rapportent consulter les informations fournies et leur perception de celles-ci.

**Tableau 7**

*Fréquence de consultation et utilité perçue des informations fournies par le milieu de garde*

Milieux scolaires Intervenants et enseignants					
Fréquence de consultation			Perception de l'utilité		
Jamais	2		Peu utiles	3	6,4 %
Parfois	5	14,9 %			
Souvent	11		Utiles	20	42,6 %
Toujours	27	80,9 %			
Je n'en reçois pas	2	4,3 %	Très utiles	24	51,1 %
Total	47	100,1 %			
			Total	47	100,1 %

Quand on demande aux intervenants du milieu scolaire leur perception au regard des informations fournies par le milieu de garde concernant les enfants BPH, on remarque qu'un peu plus de la moitié des intervenants et enseignants du milieu scolaire considèrent que celles-ci sont généralement très utiles. De plus, la grande majorité (80,9 %) rapporte consulter les informations fournies par le milieu de garde pour mieux connaître les besoins des enfants. Une analyse descriptive faisant ressortir les éléments de convergence et de divergence entre les commentaires de 47 intervenants permet de mettre en lumière les éléments suivants.

2 Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux.



Un peu moins de la moitié des répondants ayant laissé un commentaire (18/47) soulignent l'importance des informations fournies par les services de garde, particulièrement en lien avec le niveau de fonctionnement des enfants dans le groupe, les besoins spécifiques d'apprentissage et les stratégies efficaces mises en place par les éducatrices. À cet effet un répondant souligne que : « L'éducateur du service de garde est un professionnel qui connaît l'enfant depuis plusieurs années. Ils ont une bonne expertise. [V]aut mieux continuer le travail que de recommencer à zéro ».

Même si la très grande majorité des intervenants trouve utiles ou très utiles les informations fournies par les milieux de garde, il demeure une petite minorité de répondants (trois sur 47) qui notent que les informations fournies par le milieu de garde sont moins utiles et que celles-ci confirment souvent les observations du milieu scolaire.

Pour plusieurs répondants, il y a également des commentaires en lien avec l'importance et les défis de la communication. On souligne quelques initiatives avec des documents papier ou électroniques remis aux parents pour leur permettre de nommer leurs préoccupations ou bien pour autoriser le milieu de garde à diffuser des informations au milieu scolaire. Cependant, dans plusieurs commentaires, les répondants mentionnent rencontrer certaines difficultés en lien avec la communication et le transfert d'informations. Un répondant du milieu scolaire note ceci :

Il devrait [y] avoir une meilleure communication entre les éducatrices en CPE et le professeur de maternelle. Le passage à l'école est un document qui devrait être obligatoire. Les enfants ayant des besoins particuliers devraient avoir une transition plus personnalisée, ce qui inclut la communication et la collaboration de tous les partenaires.

Cette citation montre de façon claire les défis auxquels sont confrontés la majorité des intervenants encore aujourd'hui pour s'assurer que les informations pertinentes, provenant du personnel éducateur en milieu de garde, soient utilisées adéquatement afin de minimiser les défis de la transition scolaire des enfants BPH. Elle dénote aussi une ouverture et un certain intérêt du milieu scolaire à plus de communication et de collaboration avec les milieux de garde éducatifs.

## Discussion

Dans un contexte où l'inclusion des enfants BPH en milieux de garde ainsi qu'à l'école engendre plusieurs défis (Point et Desmarais, 2011 ; Robinson, 2017), la transition

d'un milieu à l'autre s'avère une étape d'autant plus charnière pour ces enfants et leurs familles. À cet effet, la présente étude visait à brosser un portrait des pratiques québécoises mises en œuvre pour soutenir la transition des enfants BPH en considérant à la fois les points de vue des intervenants des milieux de garde éducatifs et scolaires.

Les résultats de recherches antérieures laissaient présager un accroissement de l'utilisation de pratiques transitionnelles (Lehrer et al., 2017 ; Ruel et al., 2015). Or, les données rapportées par les répondants de notre enquête dépeignent un portrait un peu moins optimiste de la situation. Parmi les outils pour soutenir la transition entre le milieu de garde et le milieu scolaire, la mise en place de protocoles d'entente est l'un des moyens utilisés. Néanmoins, selon les données de l'enquête, seulement la moitié des directions des milieux scolaires et du personnel d'encadrement des milieux de garde rapportent avoir ce genre de protocole. Cependant, lorsque ces protocoles sont mis en place, ceux-ci s'adressent majoritairement à l'ensemble des enfants, dont ceux ayant des besoins particuliers/enfants handicapés. Afin de mieux encadrer la première transition scolaire des enfants BPH, il semble avantageux de spécifier dans un protocole d'entente les façons de faire à promouvoir et les adaptations requises pour respecter l'individualité de chacun des enfants BPH. En cohérence, le plan de transition est un outil qui s'est révélé fort utile pour poursuivre les interventions reconnues comme efficaces par le personnel éducateur après la rentrée scolaire (Rivard et al., 2018 ; Starr et al., 2016). Le plan de transition sert principalement à planifier le processus de transition ainsi que les rôles et les responsabilités des différents acteurs impliqués. Selon les données de l'enquête, c'est un peu plus de la moitié des répondants (58,7 %) qui rapportent utiliser ce type de plan pour les enfants BPH (38,7 % pour l'ensemble des enfants et 20 % uniquement pour ceux ayant des besoins particuliers/enfants handicapés). Ces données s'apparentent aux propos rapportés par des parents d'enfants BPH (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015 ; Starr et al., 2016). Par ailleurs, selon le rapport de Ruel et al. (2015), les pratiques impliquant un échange entre les intervenants des deux milieux étaient les moins souvent rapportées par les directions et les intervenants du milieu scolaire. Pourtant, comme mentionné dans l'introduction, il existe de nombreux outils et guides pouvant nourrir la mise en œuvre d'un plan de transition. À cet effet, un des répondants a d'ailleurs mentionné qu'il devrait être obligatoire d'avoir un outil afin d'assurer une communication entre les milieux, par exemple, l'outil « Le passage à l'école » (Comité Passage à l'école/Enfance-famille VECSP, 2008).

D'autres moyens sont mis en place pour échanger de l'information relative aux enfants, et ce, à divers degrés d'intensité : rencontres avec les parents, demande d'informations au milieu de garde et transmission au personnel du milieu scolaire, rencontres ou échanges téléphoniques entre les intervenants des deux milieux, observation dans le milieu de garde et constitution d'un portfolio. En ce qui a trait aux rencontres entre les intervenants des deux milieux, le nombre de rencontres est très variable, soit de 1 à 20 rencontres. Cette grande variabilité dans la fréquence des rencontres influence nécessairement le niveau d'implication et d'intensité des divers partenaires dans cet accompagnement. Par exemple, dans l'étude de Ruel et al. (2014), le processus de transition mis à l'essai s'étalait sur une année entière et impliquait 22 rencontres. Toutefois, à l'issue du processus, les chercheurs ont reconnu que cette intensité dans la fréquence des rencontres n'était pas la norme dans les milieux.

De plus, il existe un décalage entre le vécu rapporté par le personnel d'encadrement et les intervenants des milieux de garde sur le nombre de pratiques de transition. Par exemple, ces derniers rapportent majoritairement ne pas rencontrer le milieu scolaire pour préparer la transition, alors que les premiers indiquent avoir eu ce type de rencontre pour une majorité des enfants, incluant ceux ayant des besoins particuliers/enfants handicapés. Le rapport de Ruel et al. (2015) fait également état de cet écart de perception. Celui-ci s'explique possiblement par la position privilégiée et les responsabilités imparties aux directions d'école. En effet, ces acteurs se retrouvent davantage au cœur des pratiques partenariales, ce qui leur permet d'agir davantage sur la mise en place des pratiques (Ruel et al., 2015).

En ce qui concerne le portfolio, celui-ci permet de recueillir de l'information sur l'enfant pour faciliter sa transition vers le préscolaire. Cet outil permet une transmission de données sur les différents domaines de développement de l'enfant et fournit des informations permettant au milieu scolaire de mieux accueillir l'enfant. La meilleure connaissance de l'enfant par le milieu scolaire contribue d'ailleurs à rassurer le parent. Selon les recommandations du *Guide pour soutenir une première transition de qualité* (MELS, MFA et MSSS, 2010), le portfolio représente un outil efficace pour partager la responsabilité de la qualité de la transition (deuxième principe du guide), en reconnaissant la place du parent comme premier responsable de l'éducation de l'enfant (premier principe), ainsi que pour personnaliser les pratiques transitionnelles (cinquième principe). Selon les données de l'enquête, actuellement, au Québec, c'est 40 % du

personnel éducateur qui rapportent ne pas utiliser ce moyen. Néanmoins, pour les enfants BPH, au total, 60,4 % du personnel éducateur rapportent avoir rempli au moins un document visant à dresser un bilan des besoins de l'enfant BPH et 71,4 % rapportent avoir transmis un portrait des besoins de l'enfant BPH directement (13 %) ou par le biais des parents (58,4 %), ce qui est somme toute rassurant.

En ce qui concerne les pratiques visant à préparer la transition de l'enfant à l'école, outre les activités usuelles du milieu de garde à cet effet (p. ex., développement de la motricité globale et fine, soutien au développement des habiletés émotionnelles et sociales, développement des habiletés langagières et de littératie, activités de numératie et de développement cognitif; MFA, 2019), il est intéressant de constater l'utilisation d'une variété de moyens, et ce, pour l'ensemble des enfants (incluant ceux ayant des besoins particuliers/handicapés). En effet, pour répondre à la diversité des besoins de l'ensemble des enfants, le fait d'utiliser simultanément une diversité de stratégies représente une avenue prometteuse et cohérente avec les pratiques recommandées par le DEC (2014, p. 16, traduction libre) : « Les praticiens utilisent une variété de stratégies planifiées et opportunes avec l'enfant et la famille avant, pendant et après la transition pour favoriser une adaptation réussie et des résultats positifs tant pour l'enfant que pour la famille ».

Malgré le fait qu'une forte majorité des intervenants du milieu scolaire rapportent être à l'aise de collaborer avec le personnel des milieux de garde lors de l'accueil d'un enfant BPH, à peine la moitié rapporte s'investir dans cette collaboration. Ces chiffres s'avèrent inquiétants en ce sens que la communication insuffisante entre les enseignants du préscolaire, les intervenants des milieux de garde, les intervenants des programmes de stimulation précoce et les familles constitue un facteur de risque que la transition soit difficile pour l'enfant (Miron, 2004; Ruel et al., 2014). Instinctivement, les intervenants du milieu scolaire font appel à la direction ou aux éducateurs spécialisés de l'école lorsqu'ils éprouvent des difficultés à intervenir auprès de l'enfant BPH. Bien sûr, il n'est pas étonnant que les intervenants aient le réflexe de faire appel aux gens de leur propre milieu de travail, possiblement dû à la facilité et la simplicité d'accès. En cohérence, une moins forte proportion tend à se tourner vers les intervenants des milieux spécialisés (p. ex., CIUSSS) ou ceux des milieux de garde. Cela s'explique peut-être par la difficulté à joindre les services sociaux ou par la nécessité d'obtenir une autorisation parentale pour échanger avec les milieux de garde, en plus des horaires parfois incompatibles. Pourtant, quand les intervenants du milieu scolaire rapportent avoir collaboré avec le milieu de garde

pour assurer une transition de qualité, la majorité déclare avoir consulté les informations fournies par le milieu de garde (80,9 %) et cette proportion s'avère légèrement plus élevée que celle rapportée (72,4 %) dans une enquête nationale réalisée aux États-Unis auprès de 2434 enseignants (Rous et al., 2010). Qui plus est, les intervenants du milieu scolaire considèrent que les informations fournies par le milieu de garde concernant les enfants BPH sont généralement utiles ou très utiles en ce sens qu'ils reconnaissent l'apport professionnel du personnel éducateur des milieux de garde et l'importance de la continuité de l'accompagnement et des services offerts. En effet, la littérature sur le sujet insiste sur l'importance de minimiser les bris de services et de favoriser le maintien des pratiques efficaces lors de la transition vers le milieu scolaire pour optimiser l'autonomie et la préparation émotionnelle des enfants (Lehrer et al., 2017).

Par contraste, les propos analysés montrent aussi une forme d'attachement à certaines idées préconçues qui teintent négativement la collaboration entre les intervenants des deux milieux et qui s'apparentent à un constat souvent rapporté dans la littérature, à savoir un manque de continuité des services offerts (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015 ; Fontil et al., 2019) et une culture incompatible entre les milieux (Levy et Perry, 2008). À cet effet, une étude récente mentionnait la nécessité de valoriser davantage le rôle du personnel éducateur au cours de la transition vers l'école (Lehrer et al., 2017). Or, dans l'optique d'harmoniser la collaboration au fil de la transition scolaire, une récente revue narrative rapportait que, parmi les facteurs clés favorisant une transition de qualité, l'ensemble des intervenants devait faire preuve d'ouverture et partager une vision commune (Girard et al., 2019), ce qui semble être le cas pour la majorité des répondants de la présente enquête. De plus, O'Kane et Hayes (2006), dans leur enquête par questionnaires sur les défis de la transition en Irlande, soulignent que l'ensemble des intervenants — des milieux tant des services de garde que de l'éducation — doit échanger sur des objectifs communs, des approches éducatives et les défis spécifiques des enfants afin de favoriser la transition scolaire. En somme, les résultats laissent voir, d'une part, un niveau de satisfaction élevé des intervenants des milieux scolaires par rapport à la qualité et à la pertinence des informations fournies par les intervenants des milieux de garde au Québec et, d'autre part, la persistance de certaines réticences.

Ruel et al. (2015), dans leur analyse des pratiques exemplaires, soulignent que la planification conjointe entre les deux milieux est une condition essentielle pour soutenir la collaboration intersectorielle avec des partenaires du milieu. En revanche, des

facteurs peuvent freiner le travail intersectoriel et la planification conjointe. On pourrait penser, entre autres, aux règles concernant le respect de la confidentialité, au manque de ressources pour libérer les différents acteurs de leur tâche éducative en présence d'enfants, ainsi qu'aux différentes perspectives des acteurs impliqués dans la transition que ce soit sur le plan des approches, des valeurs, des priorités ou des méthodes de travail qui peuvent alourdir ce processus.

## Limites et conclusion

Compte tenu de la nature de la présente étude, les conclusions doivent prendre en considération certaines limites. D'abord, l'enquête par questionnaire porte généralement sur un échantillon de grande taille choisi de façon aléatoire au sein de la population de recherche afin qu'il soit représentatif de cette population (Gagné et al., 1989; Fortin et Gagnon, 2016). Toutefois, les sondages en ligne sont généralement non probabilistes et notre enquête correspond à cette critique. Cependant, pour les résultats présentés dans cette étude, nous avons un nombre plus restreint de participants, notamment en ce qui concerne les directions des milieux scolaires ( $n = 17$ ). Globalement, les chercheurs ne s'entendent pas sur la qualité des taux de réponse des sondages en ligne, mais plusieurs éléments techniques (p. ex., connexion au sondage, mot de passe et rappels) peuvent influencer cette participation. Nous avons clairement observé l'importance des rappels et l'impact des réseaux sociaux pour rejoindre un grand nombre de répondants. Pour l'ensemble de nos questionnaires, le temps de réponse moyen était de 25 à 40 minutes. Cela dépasse légèrement le temps idéal pour pouvoir remplir le questionnaire dans un délai de 15 à 20 minutes sans affecter la qualité des résultats (Gingras et Belleau, 2015). La variété de la nature des questions utilisées, expliquée par l'ampleur des dimensions à couvrir, a aussi limité notre capacité à comparer de manière statistique les réponses aux questions des différents répondants. En outre, peu de questions portaient spécifiquement sur la dimension de la transition scolaire et le volume des verbatim relatifs aux questions ouvertes était somme toute assez restreint. Finalement, pour les répondants du milieu scolaire, nous avons une variété d'intervenants (p. ex., éducateur spécialisé, responsable de service de garde, conseiller pédagogique, etc.) et relativement peu d'enseignants ( $n = 10$ ) ce qui peut avoir eu un impact sur la compréhension et l'interprétation de nos questions malgré les efforts consentis pour formuler des questions simples qui appelaient des réponses faciles.

En conclusion, il y a lieu de développer des façons de transférer et de partager les connaissances concernant l'enfant, lors de l'entrée à l'école, pour soutenir la continuité éducative et pour assurer la poursuite de son développement en construisant sur ses acquis. Au Québec, les pratiques transitionnelles qui soutiennent les diverses ressources dans la planification de la transition vers le préscolaire sont variables selon les milieux. Bref, il ne semble exister aucun vécu universel de la transition scolaire, mais les meilleures pratiques débuteraient avant que l'enfant commence la maternelle et impliquent une collaboration entre le milieu de la petite enfance et le milieu scolaire. Actuellement, cette collaboration semble à géométrie variable avec des pratiques qui sont parfois présentes et parfois absentes. En plus de systématiser un processus de transition pour tous, une personnalisation des pratiques de transition est souhaitable pour les enfants BPH afin d'augmenter le niveau de préparation en vue de l'entrée à l'école et ainsi consolider les pratiques partenariales avec les milieux de garde (Ruel et al., 2015). Dans les prochains travaux de recherche, il serait donc pertinent d'évaluer les conditions soutenant une pratique de transition personnalisée pour les enfants BPH. Ces conditions pourraient être explorées à partir d'angles multiples tels que les pratiques de collaboration entre le milieu de garde et le milieu scolaire, les politiques élaborées ainsi que les outils utilisés.

## Références

- Boucher-Gagnon, M. et des Rivières-Pigeon, C. (2015). Le point de vue de mères sur l'expérience d'intégration scolaire de leur enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme : rôle des services et de l'environnement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 353–384. <https://doi.org/10.7202/1035309ar>
- Comité Passage à l'école/Enfance-famille VECSP. (2018). *Passage à l'école* (révisé par CASIOPE). CASIOPE.
- Division for Early Childhood (DEC). (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. <http://www.dec-sped.org/recommendedpractices>

- Eckert, T. L., McIntyre, L. L., DiGennaro, F. D., Arbolino, L. A., Perry, L. J. et Begeny, J. C. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children: A literature review of current processes, practices, and programs. Dans D. H. Molina (dir.), *School psychology: 21st century issues and challenges* (p. 235–252). Nova Science Publishers.
- Fontil, L., Sladeczek, I. E., Gittens, J., Kubishyn, N. et Habib, K. (2019, mai). From early intervention to elementary school: A survey of transition support practices for children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 88, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.02.006>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle : tome 1. Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. De Boeck.
- Gingras, M.-È. et Belleau, H. (2015, mai). *Avantages et désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte de données : une revue de la littérature* [Document de travail n° 2015-02]. Institut national de la recherche scientifique (INRS). <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2678/1/Inedit02-15.pdf>
- Girard, S., Dugas, C. et Dionne, C. (2019). La transition vers la maternelle des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : une revue narrative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 29, 76–87. <https://doi.org/10.7202/1066867ar>
- Goupil, G. (2006). Des périodes à risque pour des élèves à risque? Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 145–158). Presses de l'Université du Québec.
- Guzmán, J. G., Schaffers, H., Del Carpio, Á. F. et De la Cruz, M. N. (2010). *Assessment of results and impacts of the C@R rural living labs. Living labs for rural development*. TRAGSA et FAO.
- Hutchinson, N. L., Pyle, A., Villeneuve, M., Dods, J., Dalton, C. J. et Minnes, P. (2014). Understanding parent advocacy during the transition to school of children with developmental disabilities: Three Canadian cases. *Early Years: An International Research Journal*, 34(4), 348–363. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967662>



- Laverick, D. M. (2008). Starting school: Welcoming young children and families into early school experiences. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 321–326. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0201-8>
- Lehrer, J., Bigras, N. et Laurin, I. (2017). Le rôle des centres de la petite enfance dans la préparation de la transition vers la maternelle des enfants et de leurs familles. *Initio*, (6), 6–30. [https://www.initio.fse.ulaval.ca/wp-content/uploads/2022/08/Lehrer\\_INITIO\\_no\\_6\\_printemps\\_2017.pdf](https://www.initio.fse.ulaval.ca/wp-content/uploads/2022/08/Lehrer_INITIO_no_6_printemps_2017.pdf)
- Levy, A. et Perry, A. (2008). Transition of children with autism from intensive behavioural intervention programs into the school system. *Journal on Developmental Disabilities*, 14(1), 1–10. <https://oadd.org/wp-content/uploads/2008/01/levyPerry.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), ministère de la Famille et des Aînés (MFA) et ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSS). (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite\\_f.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf)
- Ministère de la Famille (MFA). (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme\\_educatif.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf)
- Miron, J.-M. (2004). L'organisation québécoise des services éducatifs au préscolaire : défis et enjeux. Dans N. Royer (dir.), *Le monde du préscolaire* (p. 3–22). Gaëtan Morin.
- Mulder, I., Velthausz, D. et Kriens, M. (2008). The living labs harmonisation cube: Communicating living labs' essentials. *The Electronic Journal for Virtual Organizations and Networks*, 10, 1–14. [http://www.ifip-tc3.net/IMG/pdf/eJOV10\\_SPILL8\\_Mulder\\_Velthausz\\_Kriens\\_Harmonization%20Cube.pdf](http://www.ifip-tc3.net/IMG/pdf/eJOV10_SPILL8_Mulder_Velthausz_Kriens_Harmonization%20Cube.pdf)
- O'Kane, M. et Hayes, N. (2006). The transition to school in Ireland: Views of preschool and primary school teachers. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 4–16.

- Pierce, D. E., Powell, N., Marshall, A., Nolan, R. et Fehringer, E. (2008). Kentucky youth at risk transitions: A report to the Commonwealth. *Educational Leadership and Policy Studies Faculty and Staff Research*, (12). [https://encompass.eku.edu/elps\\_fsresearch/12](https://encompass.eku.edu/elps_fsresearch/12)
- Point, M. et Desmarais, M.-É. (2011). L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle. *Éducation et francophonie*, 39(2), 71–86. <https://doi.org/10.7202/1007728ar>
- Rivard, M., Morin, M., Mello, C., Terroux, A. et Mercier, C. (2018). Follow-up of children with autism spectrum disorder 1 year after early behavioral intervention. *Behavior Modification*, 43(4), 490–517. <https://doi.org/10.1177/0145445518773692>
- Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164–178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.007>
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K. et Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a national survey. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 17–32. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.09.001>
- Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4192/1/D2192.pdf>
- Ruel, J., Moreau, A. C. et April, J. (2014). Modélisation des processus en jeu en contexte de transition scolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Phronesis*, 3(3), 13–25. <https://doi.org/10.7202/1026391ar>
- Ruel, J., Moreau, A. C. et Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41–48. <https://revues.uqtr.ca/rfdi/index.php/1/article/view/178>

- Ruel, J., Moreau, A. C., Bérubé, A. et April, J. (2015, septembre). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du « Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité »* [Rapport de recherche]. Université du Québec en Outaouais et Pavillon du Parc. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Evaluation\\_guideTransition.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Evaluation_guideTransition.pdf)
- Starr, E. M., Popovic, S. et McCall, B. P. (2016). Supporting children with autism spectrum disorder at primary school: Are the promises of early intervention maintained? *Current Developmental Disorders Reports*, 3(1), 46–56. <https://doi.org/10.1007/s40474-016-0069-7>
- Tétreault, S., Beaupré, P., Pomerleau, A., Courchesne, A. et Pelletier, M.-È. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école : proposition d'outils de communication. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 181–209). Presses de l'Université du Québec.
- Wildenger, L. K. et McIntyre, L. L. (2012). Investigating the relation between kindergarten preparation and child socio-behavioral school outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 169–176. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0509-x>

## Appendice A

### Exemples de questions à choix de réponses

#### Directions des milieux scolaires

1. Nous avons des protocoles d'entente avec les milieux de garde de notre territoire pour faciliter la transition des enfants vers l'école.  Oui  Non

Si vous avez coché «oui», ces protocoles concernent :

- Tous les enfants (veuillez joindre le protocole si possible)
  - Tous les enfants ayant des besoins particuliers/enfants handicapés (veuillez joindre le protocole si possible)
  - Certains enfants ayant des besoins particuliers/enfants handicapés (veuillez joindre le protocole si possible)
2. Nous, moi ou un membre de mon équipe, demandons de l'information au milieu de garde concernant l'enfant ayant des besoins particuliers/enfant handicapé.
- Jamais  Parfois  Souvent  Toujours

#### Intervenants et enseignants des milieux scolaires

1. Pour favoriser la transition vers le milieu scolaire des enfants ayant des besoins particuliers/enfants handicapés, je collabore ou j'ai collaboré avec le personnel éducateur des milieux de garde (CPE ou autres milieux de garde).  Oui  Non
2. Je suis à l'aise de collaborer avec le personnel éducateur du milieu de garde pour favoriser la transition des enfants ayant des besoins particuliers/enfants handicapés.

- Fortement en désaccord  En désaccord  En accord  Fortement en accord
- Ne sais pas

3. Lors des premiers mois de fréquentation de l'enfant ayant des besoins particuliers/enfant handicapé, si je vis différentes difficultés, je me tourne vers (plusieurs réponses possibles) :

- L'éducateur spécialisé de l'école
- La direction d'école
- L'éducatrice du milieu de garde scolaire
- L'ancien milieu de garde de l'enfant
- L'intervenant du CIUSSS de l'enfant
- La conseillère pédagogique
- Je n'ai personne à qui me référer
- Autre (veuillez spécifier) : \_\_\_\_\_