

La continuité éducative en réponse aux défis de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers

JULIE RUEL ET ANDRÉ C. MOREAU

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Acte du colloque • Proceeding of the Colloquium

Résumé

Durant plusieurs années, les interventions en vue de faciliter la rentrée scolaire ont porté prioritairement sur la préparation des enfants afin de les rendre prêts pour cette première rentrée scolaire. La perspective écologique de la transition invite pour sa part tous les acteurs qui entourent les enfants ayant des besoins particuliers à se mobiliser afin de préparer notamment les milieux scolaires à mieux accueillir les enfants et leurs familles, tout en considérant leur diversité. La continuité éducative s'inscrit dans cet esprit soutenu par la perspective écologique de la transition. Elle favorise les liens entre les différents milieux de vie de l'enfant.

Cet article permet d'approfondir la continuité éducative dans ce contexte de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. Après avoir défini la continuité éducative et après l'avoir circonscrite dans ce contexte particulier de la première transition scolaire, des pistes d'intervention sont suggérées. Elles soutiennent la poursuite du développement de l'enfant et un partage de la responsabilité de la qualité de la transition.

Mots-clés : transition scolaire, enfants ayant des besoins particuliers, éducation primaire, rentrée scolaire

Abstract

For several years, interventions to facilitate the beginning of the school year focused primarily on preparing children for the start of their first academic school year. An ecological perspective of the transition on the other hand invites all those who surround children with special needs to take action in preparing schools to better accommodate the children and their families, while considering their diversity. Educational continuity is linked to this ecological perspective, supporting home-school-community continuity and school readiness.

This article seeks a deeper understanding of educational continuity with regards to children with special needs' transition to kindergarten needs. After defining educational transition, some strategies are suggested in that regard. These strategies support continuity in the child's development and a shared responsibility between the community and schools, thereby contributing to the quality of the transition.

Keywords : school transition, children with special needs, primary education, start of the academic year

Les défis de la continuité éducative en contexte de transition vers le préscolaire

La période de transition vers le préscolaire¹ est une période qui confronte l'enfant, sa famille et tous les acteurs qui les entourent aux multiples changements occasionnés par cette transition. Il s'ensuit inévitablement des discontinuités dans les façons de faire, les cultures, les expériences, les attentes, les routines et les environnements de l'enfant. Ces discontinuités augmentent le niveau de stress, particulièrement chez les enfants dont les ressources personnelles sont réduites (Bredekamp & Copple, 2002). Cette période de transition augmente le risque de déséquilibre (Goupil, 2006). L'enfant ayant des besoins particuliers peut donc vivre davantage d'anxiété et des problèmes d'ajustement si cette transition n'est pas bien planifiée.

La planification de la transition soutient la continuité entre les différents milieux (famille, milieu de garde, école, services spécialisés) et contribue à réduire les inquiétudes et les ruptures entre les environnements dans lesquels évolue l'enfant (Ruel, 2011). Les périodes de transition peuvent propulser le développement de l'enfant vers l'acquisition de nouvelles compétences. Cependant, elles peuvent aussi le faire régresser, ce qui transparaît dans des comportements qui démontrent la vulnérabilité et l'insécurité, tels que les pleurs, l'hyperactivité ou l'hypoactivité, les attitudes négatives à l'égard des autres, l'apathie, les manifestations de l'anxiété de séparation et de régression, de même que la peur de l'école. Ces comportements nuisent au développement de relations entre l'enfant et ses pairs (Ladd & Price, 1987), peuvent nuire à l'acquisition de nouvelles connaissances et conduisent trop souvent au développement d'une perception négative des adultes et des jeunes à son égard, ainsi qu'une sous-estimation de son potentiel (Rosenkoetter, Hains & Fowler, 1994). Ces comportements peuvent même en-

traîner le transfert de l'enfant dans un regroupement spécialisé en raison de ses difficultés d'adaptation. Certains auteurs avancent que la discontinuité éducative entre les milieux de vie de l'enfant contribuerait à expliquer que les bienfaits de l'intervention précoce tendent à se résorber après quelques années de fréquentation scolaire (Bredekamp & Shepard, 1989). D'autres suggèrent que les effets à long terme de l'intervention précoce pourraient être maintenus avec des stratégies qui soutiennent la continuité éducative (Kagan & Neville, 1996; Kagan & Neuman, 1998; Vaughn, Reiss, Rothlein, & Tejero Hugues, 1999).

Pour l'enfant ayant des besoins particuliers, il devient incontournable de favoriser la continuité éducative lors de périodes de transition afin de faciliter son adaptation dans le nouveau milieu.

Qu'est-ce que la continuité éducative?

Dans le contexte de la transition vers le préscolaire, la continuité éducative signifie assurer la poursuite des expériences vécues entre les différentes sphères de la vie de l'enfant et de ses proches. Elle vise, entre autres, à permettre à l'enfant une poursuite harmonieuse de son développement tant sur le plan affectif, cognitif que social. Joncas présente ainsi la continuité éducative :

« Il y a continuité de l'expérience éducative lorsqu'il y a une "suite" dans l'expérience de l'enfant, c'est-à-dire, lorsque son expérience immédiate est entachée de son expérience antérieure et que ces dernières introduisent à son expérience ultérieure. L'expérience immédiate comporte donc des aspects familiers avec l'expérience antérieure et devient ainsi une sorte de prolongement de celle-ci; elle comporte également des aspects familiers avec l'expérience ultérieure et devient ainsi un prélude à celle-ci. Cette suite crée un genre de "fil conducteur" qui lie toutes les expériences de l'enfant en leur donnant un sens commun. » (1997, p. 17)

¹ Au Québec, presque tous les enfants fréquentent le programme d'éducation préscolaire, communément appelé la maternelle 5 ans. L'expression « Transition vers le préscolaire » correspond à la transition de l'enfant lors de son entrée à l'école, à la classe maternelle.



Pour Mayfield, la continuité désigne « the way and degree to which one program relates to and builds on another for the benefit of the children » (2001, p. 416). Pour réaliser la continuité éducative, plusieurs dimensions ont avantage à être prises en compte :

- 1- la continuité philosophique qui réfère à la continuité des valeurs qui sous-tendent les programmes pré et post transition, incluant les objectifs du programme et les méthodes d'enseignement de ceux-ci;
- 2- la continuité entre les curriculums, à savoir leur complémentarité;
- 3- la continuité développementale qui désigne la façon dont les décisions tiennent compte des caractéristiques de l'enfant, de son développement social, cognitif et affectif;
- 4- la continuité physique qui réfère aux similitudes dans les environnements physiques, tels que le matériel utilisé et la gestion de l'espace;
- 5- la continuité organisationnelle qui désigne les aspects tels que l'horaire, le ratio enfants/adulte, le soutien, etc;
- 6- la continuité administrative qui renvoie à la cohérence entre les politiques et procédures des milieux qui envoient et reçoivent l'enfant (Mayfield, 2003).

L'importance de la dimension relationnelle et interactionnelle entre les milieux lors de la transition (Ruel, 2011) soutient l'ajout de la continuité relationnelle.

La continuité doit être considérée dans une perspective globale. Mangione et Speth (1998) ont fait une recherche menant à l'identification d'un cadre de référence pour soutenir la continuité entre la maison, l'école et la communauté, particulièrement au moment des transitions durant l'enfance. La pertinence et l'importance des huit éléments du cadre de référence ont été appuyées par cette recherche et ils sont recommandés lors de la transition vers le milieu scolaire, afin d'assurer la continuité entre les différents milieux de vie de l'enfant. La mise en place des pratiques qui respectent le cadre de référence dépend de la capacité de tous à

travailler ensemble, à reconnaître que nul ne possède la vérité et à reconnaître que chacun a besoin des connaissances et des habiletés des autres pour réussir la continuité. Le cadre de référence pour assurer la continuité comprend les huit éléments suivants :

- 1- Les familles sont reconnues comme partenaires;
- 2- Le leadership de la transition est partagé entre tous les acteurs;
- 3- Les besoins de l'enfant sont considérés globalement et les services répondent à la gamme des besoins identifiés;
- 4- Les services respectent la culture de la famille;
- 5- Les connaissances et les habiletés sont développées en partenariat et renforcent le développement de services dans la communauté;
- 6- Une attention est portée sur le maintien des réseaux de communication entre les différents dispensateurs de service et la famille, tout en respectant la confidentialité;
- 7- Les services offerts à l'enfant ainsi que le programme éducatif sont appropriés, respectant le développement de l'enfant;
- 8- Les acteurs évaluent et documentent leurs efforts pour réussir leur partenariat; ils modifient au besoin les politiques et procédures pour améliorer le processus de façon continue.

Cependant, il est impossible d'assurer une continuité parfaite. D'ailleurs, celle-ci pourrait devenir source d'immobilisme et empêcher l'enfant d'évoluer (Joncas, 1997). Il ne faut donc pas éviter à tout prix les ruptures et les discontinuités, celles-ci faisant partie intrinsèque de toute période de transition. Les discontinuités et les ruptures peuvent au contraire être stimulantes et inciter les enfants à dépasser leurs limites actuelles, étant motivés, enthousiasmés et stimulés par les nouveaux défis et par les habiletés démontrées par leurs pairs (Smith, 1998).

Lorsque les différences sont marquées entre les milieux, le soutien offert à l'enfant pour faire face à ces éléments de discontinuité peut être plus important que de maintenir la continuité (Ghaye & Pascal, dans Peters, 2000). Toutefois, les adultes qui entourent l'enfant sont responsables du soutien à offrir à l'enfant pour faciliter son intégration dans un nouveau milieu qui le met face à des défis importants (Graue, 1999). Ainsi, s'attarder à la continuité éducative peut porter sur deux axes : soutenir la continuité et soutenir l'enfant à faire face aux discontinuités qui sont inévitables et parfois souhaitables.

La continuité éducative renforce l'importance des liens étroits à créer ou à renforcer entre les différents milieux de l'enfant avant l'entrée à l'école, que ce soit le milieu familial, le milieu de garde ou le préscolaire, afin d'éviter les coupures et pour « préserver l'unité de la vie enfantine » (Morin, 2002). La continuité éducative favorise notamment des attentes plus réalistes (Pianta & Kraft-Sayre, 1999), elle permet aussi à l'enfant de se sentir plus en confiance, de vivre la transition avec plus de succès, de pouvoir mieux anticiper les transitions futures (Diamond, Spiegel-McGill, & Hanrahan, 1988) et de réduire ou d'atténuer les problèmes d'ajustement qui peuvent avoir des conséquences à long terme. La continuité éducative favorise aussi le développement de liens positifs entre la famille, l'enfant et le milieu qui accueille, soit une continuité des relations qui sont, pour la plupart, positives avec les milieux fréquentés avant l'entrée à l'école (Vaughn et al., 1999).

Quelques raisons peuvent expliquer la difficulté à assurer la continuité entre les différents services offerts à l'enfant. Ces services peuvent relever de ministères ou de financements différents. Aucun processus obligatoire n'est prévu pour relier les différents services. Les milieux de garde et l'école n'ont pas nécessairement la même légitimité sociale et présente une approche différente aux familles. Ainsi, les services de garde sont plus ouverts aux familles puisqu'ils ont été bâtis avec les familles. Il y a une proximité avec les parents qui ne se transfère pas automatiquement au milieu scolaire.

Enfin, les acquis de l'enfant ou ses expériences ne sont pas toujours pris en compte (Kagan & Neuman, 1998). À cet égard, il s'avère important de promouvoir la continuité éducative par la mise en place de passerelles entre les différents milieux de l'enfant afin d'éviter les ruptures, de diminuer les discontinuités ou, du moins, d'en réduire les impacts.

Favoriser la continuité éducative, durant la période de la transition vers le préscolaire, inclut la mise en place de stratégies qui visent à la fois la continuité éducative ainsi que le soutien de l'enfant et des milieux pour faire face aux discontinuités qui sont inévitables et parfois souhaitables, au cours de cette transition.

Des interventions pour soutenir la continuité éducative

La continuité éducative est la résultante d'un processus continu qui s'échelonne dans le temps. Elle n'est donc pas le résultat d'un seul événement. Pour y arriver, des stratégies pour encourager la continuité doivent avoir lieu entre les différents milieux de l'enfant, sur une période de temps suffisamment longue pour permettre que cela survienne. Rendre l'enfant prêt à fréquenter l'école, ou rendre l'école prête à accueillir l'enfant sont des dimensions importantes, mais insuffisantes si elles se font en vase clos.

Le travail conjoint des différents acteurs qui composent les milieux fréquentés par l'enfant, dans un souci de continuité, contribue au succès du développement à long terme de cet enfant (Comer & Haynes, 1991). Certains chercheurs soulignent l'importance du partage des expériences de l'enfant par la communication et le partenariat entre les différents acteurs qui l'entourent. Ce partage est un facteur important dans la continuité éducative permettant une transition harmonieuse (Cormier, 2003; Jacques & Deslandes, 2002). À l'inverse, l'incohérence entre les milieux de vie de l'enfant crée un stress chez ce dernier. D'autres chercheurs insistent sur le travail conjoint des adultes pour favoriser le développement du potentiel de l'enfant et pour renforcer son identité (Normand-Guérette, 1996).



La prise en compte des expériences de chaque enfant et de ses transitions antérieures permet de choisir les stratégies qui vont faciliter un passage harmonieux. À titre d'exemples, voici des activités qui peuvent être réalisées entre les milieux en contexte de la transition vers l'éducation préscolaire d'enfants présentant des besoins particuliers. Elles sont jumelées à quelques dimensions de la continuité (Rosenkoetter, 1995; Bredekamp & Copple, 2002; Mayfield, 2003) :

- **La continuité des curriculums** : le partage d'informations entre les personnels des différents services préscolaires et scolaires sert la cause de la continuité. Aussi, des échanges entre les intervenants qui envoient et qui reçoivent l'enfant pour discuter de leur curriculum respectif peut être aidant. Des formations conjointes avec les intervenants de tous les milieux soutiennent cette continuité.
- **La continuité développementale** : un partage des informations et des expertises sur les caractéristiques de l'enfant, son développement social, physique, cognitif, langagier, psychomoteur et émotionnel favorise une prise en compte de ces informations dans les décisions le concernant. Les personnes qui connaissent l'enfant peuvent parler de l'enfant et préciser ce qu'il aime, ce qu'il sait faire, ce qui le motive... Ainsi, la planification et la coordination d'activités pour lier les différents milieux de vie de l'enfant, le programme choisi, les pratiques recommandées, les modalités d'entrée à l'école, les sessions d'orientation pour le personnel, les visites du milieu qui envoie et qui reçoit l'enfant ainsi que les visites de l'enfant et de sa famille sont des stratégies qui favorisent l'atteinte de cette continuité.
- **La continuité physique** : quelques activités permettent de soutenir cette continuité telles qu'un plan de la classe qui aide l'enfant à s'y retrouver; le choix de matériel et des équipements qu'il connaît et qu'il peut utiliser au début de l'année; une démarche d'appropriation du transport scolaire ou adapté; la familiarisation des espaces scolaires, de la cour d'école, au gymnase en passant par la salle de classe et l'utilisation de pictogrammes comme support visuel à encourager.

- **La continuité organisationnelle** : adapter la routine de l'enfant avant l'entrée à l'école pour tenir compte de la routine scolaire (par exemple : heure des collations, repas du midi ou du temps de repos de l'après-midi); au besoin, ajuster les modalités d'entrée à l'école en variant la durée de la journée d'école, en ayant un accompagnateur temporairement pour la durée de l'adaptation à la routine;
- **La continuité administrative** : arrimer les politiques et procédures, même si elles viennent de ministères ou de services différents.
- **La continuité relationnelle** : fréquenter une école à proximité de la maison qui favorise le maintien des relations avec les autres enfants de son voisinage et même de la fratrie; des visites répétées au nouveau milieu avant la rentrée officielle; des liens entre la famille, l'école, les services préscolaires ou ceux de la communauté afin de soutenir le travail en réseau et les savoirs en partage; construire la relation école-famille sur la relation déjà établie entre la famille et les services préscolaires.

Diverses **modalités de communication** peuvent servir la continuité éducative, soit des rencontres fréquentes formelles et informelles entre les différents acteurs, des transferts d'informations écrites et verbales, l'observation de l'enfant, un portfolio de l'enfant, un vidéo le montrant dans ses milieux de vie, avec ses amis ou les membres de sa famille, des appels téléphoniques, un journal de bord entre les milieux de vie de l'enfant, etc. Le partage d'informations entre les différents milieux est un facteur contributif de la transition de qualité (Therrien, 2008; Therrien & Goupil, 2009).

Concrètement, la continuité exige de la **collaboration** et de la **communication bidirectionnelle** entre les acteurs. Cela apporte un surcroît de travail à court terme, mais c'est un investissement à long terme (Jacques & Bailargeon, 1997). Avec l'établissement de relations entre les différents milieux, les objectifs scolaires et sociaux sont partagés et le niveau de stress est réduit (Barth & Parke, 1996).

Une **transition planifiée** entre les différents milieux de vie de l'enfant et les adultes qui y évoluent favorise aussi la continuité éducative (Ruel, Moreau, & Bourdeau, 2008; Ruel, 2011). En effet, les savoirs contextualisés portés par les différents acteurs de la transition ont l'occasion d'être partagés entre eux lorsque ceux-ci acceptent de planifier cette transition par un travail en réseau. Les savoirs en partage soutiennent alors des réponses adaptées à la complexité des besoins des enfants et à la diversité des milieux en s'appuyant sur des expertises variées, portées par tous les acteurs du réseau. Le partage des stratégies, des routines, du matériel adapté, des informations spécifiques sur l'enfant et son fonctionnement, la familiarisation des lieux sont autant d'éléments pouvant favoriser la continuité éducative (Ruel, 2011). Les recherches de Tétreault et ses collègues (Tétreault, Beaupré, & Pelletier, 2004; Tétreault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne, & Pelletier, 2006) précisent l'importance d'un calendrier d'action dès février, avant la rentrée, intégrant l'identification de dates critiques.

La continuité éducative sert tous les milieux puisqu'elle les invite à planifier et à intervenir à partir de ce qui est déjà connu de l'enfant et des milieux. Les acteurs arrivent chacun avec leur bagage, incluant celui de l'enfant. Ils reconnaissent qu'il est important de partager ces bagages afin de faciliter la transition vers le préscolaire.

Des outils concrets ont été développés pour soutenir la planification de la transition vers le préscolaire, dans une perspective intersectorielle, regroupant tous les acteurs concernés. Ces outils sont disponibles en ligne. Nous invitons les lecteurs à aller les consulter :

- *Carte routière vers le préscolaire. Guide pour soutenir une transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers* (Ruel, Moreau, Bourdeau, & Lehoux, 2008). Disponible à : <http://w3.uqo.ca/transition>.

- *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité. Services de garde – école* (MELS, 2010). Disponible à : www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPE_PS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/GuideSioutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf

Conclusion

Les pratiques à encourager pour soutenir des transitions de qualité incluent les volets procédural et relationnel (Ruel, 2011). Les milieux concernés par la transition des enfants ayant des besoins particuliers vers le préscolaire se doivent donc d'incorporer ces deux dimensions dans leurs choix de pratiques transitionnelles à déployer afin d'assurer la continuité éducative. Une liste d'activités à réaliser peut agir comme élément mobilisateur, comme point de départ. Cependant, soutenir une perspective écologique de la transition exige une approche plus globale. Pour ce faire, Kagan et Neville (1996) suggèrent :

- 1- des collaborations durables, par une planification concertée entre les milieux, incluant les familles et l'enfant, au-delà de la transmission des dossiers;
- 2- des actions au niveau des attitudes et des préjugés que les milieux ont l'un envers l'autre, actions qui permettent aux acteurs des milieux de vie de l'enfant de susciter un dialogue constructif;
- 3- des approches permettant de soutenir et d'encourager les changements préconisés à tous les niveaux de décision (national, régional et local).

La persévérance dans les actions devient une qualité essentielle pour réaliser ces modifications en profondeur.

Au-delà des diverses interventions et des activités pouvant être réalisées, les relations entre les différents acteurs représentent un élément central à prendre en compte. Ainsi, les relations école-famille-communauté, le travail en réseau et les savoirs qui sont en partage viennent appuyer la continuité éducative et s'inscrivent dans un modèle écologique du développement humain (Ruel, 2011).

Références

- BARTH, J. M., & PARKE, R. D. (1996). The impact of the family on children's early school social adjustment. Dans A. J. Sameroff & M. M. Haith (Éds.), *The five to seven year shift : The age of reason and responsibility* (p. 329-361). Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- BREDEKAMP, S., & COPPLE, C. (2002). *Developmentally Appropriate Practice*. Washington : National Association for the Education of Young Children.
- BREDEKAMP, S., & SHEPARD, L. (1989). How best to protect children from inappropriate school expectations, practices, and policies. *Young Children*, 44(March), 14-24.
- COMER, J. P., & HAYNES, N. M. (1991). Parent involvement in schools : An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.
- CORMIER, L. (2003). *Assurer la continuité éducative au préscolaire en favorisant le partenariat entre la famille, le centre de la petite enfance et la maternelle par l'élaboration d'un portfolio*. Mémoire de maîtrise inédit. Département des Sciences de l'éducation. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- DIAMOND, K. E., SPIEGEL-MCGILL, P., & HANRAHAN, P. (1988). Planning for school transition : An ecological-developmental approach. *Journal of the Division for Early Childhood*, 12(3), 245-252.
- GOUPIL, G. (2006). Des périodes à risque pour des élèves à risque? Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 145-158). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GRAUE, E. (1999). Diverse perspectives on kindergarten contexts and practices. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox & National Center for Early Development & Learning (Éds.), *The Transition to Kindergarten* (p. 109-142). Baltimore : Paul H. Brookes.
- JACQUES, M., & BAILLARGEON, M. (1997). Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieux défavorisés. Dans F. V. Tochon (Éd.), *Éduquer avant l'école : L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques* (p. 207-228). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- JACQUES, M., & DESLANDES, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité & G. Pronovost (Éds.), *Comprendre la famille : Actes du 6^e symposium de recherche sur la famille* (p. 247-260). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- JONCAS, M. (1997). Continuité éducative et adaptation de l'enfant en maternelle. *Revue Préscolaire*, 35(3), 17-20.
- KAGAN, S. L., & NEUMAN, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- KAGAN, S. L., & NEVILLE, P. R. (1996). Combining endogenous and exogenous factors in the shift years : The transition to school. Dans A. J. Sameroff & M. M. Haith (Éds.), *The five to seven year shift : The age of reason and responsibility* (p. 385-405). Chicago : The University of Chicago Press.
- LADD, G. W., & PRICE, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- MANGIONE, P. L., & SPETH, T. (1998). The transition to elementary school : A framework for creating continuity through home, school, and community partnerships. *The Elementary School Journal*, 98(4), 382-397.
- MAYFIELD, M. I. (2001). *Early childhood education and care in Canada : Contexts, dimensions, and issues*. Toronto : Prentice Hall.
- MAYFIELD, M. I. (2003). Continuity among early childhood programs : Issues and strategies from an international view. *Childhood Education*, 79(4), 239-241.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010). Guide pour soutenir une première transition de qualité. Services de garde – école. Repéré à www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_eunes/Adaptation_scolaire/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf
- MORIN, J. (2002). *La maternelle : Histoire, fondements, pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- NORMAND-GUÉRETTE, D. (1996). De la maison à l'école : Une transition pour les enfants, un partenariat pour les parents et les enseignants. *Psychologie préventive*, 29, 20-30.
- PETERS, S. (2000). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school*. Compte-rendu, University of London.
- PIANTA, R. C., & KRAFT-SAYRE, M. (1999). Parent's observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52.
- ROSENKOETTER, S. E. (1995). It's a big step: A guide for transition to kindergarten. (ERIC document no ED385087). Rapport de recherche adressé au Topeka : Kansas Coordinating Council on Early Childhood Developmental Services.
- ROSENKOETTER, S. E., HAINS, A. H., & 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. (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 inédite). Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Québec.

RUEL, J., MOREAU, A., & BOURDEAU, L. (2008, 3 novembre). *Une démarche concertée pour planifier une entrée scolaire de qualité!* Compte-rendu, Université Carleton, Ottawa.

RUEL, J., MOREAU, A., BOURDEAU, L., & LEHOUX, N. (2008). *Carte routière vers le préscolaire. Guide pour soutenir une transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers*. Gatineau : Groupe de recherche en éducation des communautés inclusives au préscolaire. Repéré le 1^{er} mai 2008 à <http://w3.uqo.ca/transition>

SMITH, A. B. (1998). *Understanding children's development*. Wellington : Bridget Williams Books.

TÉTREULT, S., BEAUPRÉ, P., & PELLETIER, M.-É. (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* du Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale. Université Laval, Université du Québec à Rimouski.

TÉTREULT, S., BEAUPRÉ, P., POMERLEAU, A., COURCHESNE, A., & PELLETIER, M.-É. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école. Proposition d'outils de communication. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 181-209). Québec : Presses de l'Université du Québec.

TERRIEN, J. (2008). *Étude exploratoire sur l'entrée à l'école des enfants ayant un retard global de développement : pratiques et perceptions des éducatrices de centres de réadaptation en déficience intellectuelle*. Doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.

TERRIEN, J., & GOUPIL, G. (2009). Étude sur les pratiques et les perceptions d'éducatrices en centre de réadaptation en déficience intellectuelle concernant l'entrée à l'école. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, 17-31.

VAUGHN, S., REISS, M., ROTHLEIN, L., & TEJERO HUGUES, M. (1999). Kindergarten teacher's perceptions of instructing students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 20(3), 184-191.

