



Master

2016

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Transition : défis et enjeux de l'entrée à l'école. Processus de transition vers la 1ère Harmos pour des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers dans le contexte éducatif et scolaire valaisan

Delevaux, Nathalie

How to cite

DELEVAUX, Nathalie. Transition : défis et enjeux de l'entrée à l'école. Processus de transition vers la 1ère Harmos pour des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers dans le contexte éducatif et scolaire valaisan. Master, 2016.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88259>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

hep/

Transition : défis et enjeux de l'entrée à l'école

Processus de transition vers la 1^{ère} Harmos pour des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers dans le contexte éducatif et scolaire valaisan

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAITRISE EN EDUCATION PRECOCE SPECIALISEE (MAEPS)**

par

Nathalie Delévaux

DIRECTRICE DU MEMOIRE

Myriam Gremion

JURY

Nadine Giauque

Eric Métral

GENEVE mai 2016

**UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

Résumé

Cette recherche exploratoire menée dans le contexte valaisan s'intéresse aux modalités mises en œuvre pour soutenir le processus de transition vers la première année Harnos d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP). Les douze entretiens réalisés visent l'identification de pratiques transitionnelles et cherchent à déterminer si les différents acteurs professionnels ont connaissance des enjeux inhérents à cette transition.

Les résultats révèlent que des directives et procédures formelles existent et participent à soutenir ce processus, bien qu'aucun texte législatif ne soit disponible. Par ailleurs, l'importance des enjeux n'est pas systématiquement perçue par les professionnels.

Une évolution des pratiques et procédures pourrait être envisagée pour implémenter des projets transitionnels offrant les meilleures opportunités de développement et d'adaptation à l'environnement scolaire. Cette planification est d'autant plus nécessaire pour ces enfants (BEP) plus vulnérables et leur famille au vu des enjeux et défis, car elle permet de minimiser des facteurs de risque.

Remerciements

Je tiens à exprimer mes sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Mme Myriam Gremion, pour son accompagnement et sa disponibilité.

Ma gratitude va également à toutes les personnes qui ont accepté de consacrer du temps à participer aux entretiens.

Merci enfin à Olivier pour son soutien, sa patience et la pertinence de ses questions.

Liste des acronymes et abréviations

ACF	Approche Centrée sur la Famille
BEP	Besoins Educatifs Particuliers
CDIP	Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique
CDTEA	Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent
CPS	Centre de Pédagogie Spécialisée
CRDI	Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle
DFS	Département de la Formation et de la Sécurité
ECSE	Early Childhood Spécial Education
EHDAA	Elèves Handicapés ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage
EPS	Education Précoce Spécialisée
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
IFSP	Individualized Family Service Plan
HarmoS	Harmonisation de la scolarité obligatoire
1H-2H	Première et deuxième année HarmoS
MELS	Ministère de l'Education et du Sport
MEQ	Ministère de l'Education du Québec
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
MSSS	Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec
NCEDL	National Center for Early Development and Learning
NEGP	National Education Goals Panel
NICHD	National Institute of Child Health and Human Development
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
OEI	Office Educatif Itinérant (VS)
OES	Office de l'Enseignement Spécialisé (VS)
PES	Procédure d'Evaluation Standardisée
PIST	Programme de Préparation à l'Inclusion et de Soutien à la Transition
PPI	Projet Pédagogique Individualisé (VS)
SE	Service de l'Enseignement (VS)
SEI	Service Educatif Itinérant (appellation pour les cantons romands)
SCJ	Service Cantonal de la Jeunesse (VS)
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Abréviations créées pour les besoins de la recherche

CP	Conseiller Pédagogique
E	Educateur petite enfance
EH	Enseignant pour les degrés Harmos : 1H/2H
ES	Enseignant Spécialisé (contexte intégratif ou structure spécialisée)
R	Responsable

Table des matières

1. Introduction	1
2. Cadre contextuel.....	3
2.1. Cadres législatifs	3
2.1.1. Situation aux Etats-Unis	3
2.1.2. Situation au Québec	4
2.1.3. Situation en Suisse	5
2.1.4. Contexte législatif valaisan	6
2.2. Contexte institutionnel valaisan	6
2.2.1. Service Cantonal de la Jeunesse	7
2.2.2. Service de l'Enseignement : Office de l'Enseignement Spécialisé.....	8
2.2.3. Institutions de la petite enfance	8
2.3. Eléments conclusifs.....	8
3. Cadre théorique.....	10
3.1. Définitions.....	10
3.1.1. Education préscolaire	10
3.1.2. Enfants ayant des besoins éducatifs particuliers	11
3.1.3. Transitions	12
3.2. Concepts.....	13
3.2.1. Modèle développemental ou écologique de la transition	13
3.2.2. Adaptation scolaire.....	16
3.2.3. Préparation à l'école comme prérequis à l'adaptation scolaire ?	17
3.2.4. Approche centrée sur la famille.....	18
3.2.5. Relations et collaborations : place du partenariat et de la transdisciplinarité	19
3.2.6. Continuité éducative.....	21
3.3. Pratiques transitionnelles	22
3.3.1. Individualisation des pratiques	24
3.3.2. Choix de pratiques transitionnelles spécifiques	24
3.3.3. Rôle de la coordination et du leadership	25
3.3.4. Importance de la formation et de la sensibilisation au processus de transition....	26
3.3.5. Rôle des professionnels de l'éducation précoce spécialisée	26
3.4. Eléments conclusifs.....	29
4. Problématique.....	31

5. Méthodologie.....	34
5.1. Approche.....	34
5.2. Choix de l'échantillon.....	34
5.3. Méthode de récolte des données	35
5.3.1. Entretien semi-directif.....	35
5.3.2. Construction des grilles d'entretien.....	36
5.3.2.1. Premier entretien.....	36
5.3.2.2. Présentation de la grille d'entretien	36
5.3.3. Posture du chercheur	37
5.4. Mode d'analyse des données.....	38
6. Présentation et analyse des données	39
6.1. Pratiques professionnelles et déroulement du processus de transition	39
6.1.1. Chronologie et temporalité du processus	39
6.1.1.1. Découpage du processus en 9 étapes	40
6.1.1.2. Eléments conclusifs	45
6.1.2. Coordination et leadership	47
6.1.3. Transmission des informations.....	49
6.1.4. Activités transitionnelles spécifiques	51
6.1.5. Formation des professionnels.....	53
6.2. Connaissance des enjeux liés au processus de transition et des conditions qui l'influencent	54
6.2.1. Approche centrée sur la famille.....	54
6.2.1.1. Vécu et caractéristiques personnelles des parents	54
6.2.1.2. Prise en compte des principes ACF	56
6.2.2. Période de préparation.....	59
6.2.3. Adaptation au milieu scolaire.....	62
6.2.4. Rôle des professionnels de l'EPS.....	65
6.2.5. Transdisciplinarité : collaborations professionnelles	67
6.3. Continuité éducative	70
6.3.1. Perspective écosystémique	71
6.3.2. Continuité entre les projets éducatifs (petite enfance) et scolaires	71
6.3.3. Continuité entre les projets OEI et les projets scolaires.....	72
6.3.4. Continuité entre les projets thérapeutiques	73
6.4. Eléments conclusifs.....	75

7. Discussion et perspectives	76
7.1. Importance du mémoire dans le développement et le parcours professionnel	76
7.2. Réflexion sur la démarche de recherche	77
7.3. Résultats de la recherche.....	78
7.3.1. Pratiques et procédures transitionnelles soutenant le processus dans le contexte valaisan.....	78
7.3.2. Optimiser et développer des pratiques	79
7.3.2.1. Dimensions procédurales.....	79
7.3.2.2. Dimensions relationnelles et enjeux	81
7.4. Perspectives et recommandations	82
8. Bibliographie.....	85

Table des illustrations

Figure 1 : Organisation et répartition des différents services.....	7
Figure 2 : Pianta & Kraft-Sayre (2003), modèle écologique de la transition.....	14
Figure 3 : Selon Rous et al. (2005), modèle développemental de la transition.....	15
Tableau 1 : Selon Richardson-Gibbs & Klein (2014), activités et soutiens proposés.....	29
Tableau 2 : Temporalité et coordination du processus transitionnel.....	48
Tableau 3 : Transmission des informations.....	50
Tableau 4 : Activités transitionnelles.....	52

1. Introduction

L'action de l'éducation précoce spécialisée (EPS) s'inscrit dans une perspective d'influencer positivement le développement d'enfants ayant des besoins particuliers (BEP) en leur offrant les meilleures opportunités pour réaliser leur potentialité. L'EPS exerce notamment une mission de prévention, de conseil et de soutien à la parentalité en renforçant les compétences familiales lors des interventions et projets menés auprès d'enfants BEP. La préparation de l'entrée à l'école constitue un mandat important de l'EPS. Il est actuellement communément reconnu que l'on peut préparer cette entrée dans le monde scolaire, et que parmi les nombreuses variables étudiées, celles liées à la transition paraissent déterminantes. De nombreuses études ont montré l'importance de planifier cette transition pour favoriser une bonne adaptation scolaire et minimiser les risques au moment de cette étape cruciale dans le parcours de tout enfant et plus particulièrement pour les plus vulnérables.

Lors du moment de l'entrée à l'école, les professionnels de l'EPS ou, selon l'appellation valaisanne, de l'OEI (office éducatif itinérant) jouent un rôle essentiel dans la construction et l'accompagnement de ce processus de transition. En effet, par leur travail auprès des enfants ayant des besoins particuliers et de leur famille, ils bénéficient d'une position privilégiée pour appréhender la complexité de cette thématique et notamment des enjeux liés à une collaboration efficace entre les différents services et partenaires concernés par la transition vers la première année de scolarité.

Les recherches sur cette thématique ont par ailleurs révélé que cette période de transition vers l'entrée à l'école peut constituer pour la famille et l'enfant une rupture, une perte de repères qui engendre parfois du stress, de l'anxiété et devient ainsi source de difficulté dès le début de la scolarité. Ce passage dans le monde de l'école peut être d'autant plus sensible et critique pour les enfants dont les besoins sont plus importants. L'importance du bon déroulement de cette première étape et son influence prépondérante sur le parcours scolaire ultérieur de tout enfant et plus particulièrement de ceux qui sont les plus vulnérables et les plus fragiles face aux nouveaux défis posés par l'arrivée dans un nouvel environnement a pu être démontrée. Il paraît dès lors pertinent de se questionner sur les modalités d'accompagnement de l'enfant et de sa famille dans cette période de transition vers ce nouvel environnement scolaire. On pourrait ainsi postuler que si la transition vers la première année HarmoS mérite une attention particulière pour tout enfant, elle devrait susciter d'autant plus d'attention et de planification lorsqu'elle concerne de jeunes enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Pourtant, comme le soulignent Ruel, Moreau, et Bourdeau (2008), « la période de transition vers le préscolaire soulève plusieurs enjeux, particulièrement pour les enfants ayant des besoins particuliers. Bien qu'elle soit reconnue comme une période charnière du développement de l'enfant, cette transition est peu planifiée » (p. 41).

Les pratiques liées à la transition commencent à faire partie intégrante d'une réflexion plus large sur la nécessité de dépasser le stade des seules initiatives menées par les professionnels ou familles directement impliqués. Le besoin d'un soutien plus institutionnel et administratif pour planifier, coordonner et garantir la qualité d'un processus de transition se précise toujours plus clairement dans une culture éducative et scolaire qui se veut davantage intégrative.

Les intentions de cette recherche exploratoire menée dans le contexte valaisan consistent à connaître les pratiques et procédures existantes autour de cette transition. La prise de conscience par les différents professionnels des enjeux liés à une planification adéquate de ce processus constitue également une dimension importante de cette réflexion.

La revue de la littérature concernant cette problématique est issue principalement d'études nord américaines. On peut légitimement supposer que les modalités, priorités et valeurs définies comme essentielles pour accompagner tout projet de transition puissent être utilisées au moment de prendre en compte les particularismes régionaux et d'aborder les différentes dimensions de ce phénomène dans le contexte local. Les thématiques abordées dans la partie théorique devraient permettre la mise en évidence d'enjeux et de pratiques favorables à une transition planifiée envisageant le processus dans sa globalité et sa complexité tout en tenant compte des aspects spécifiques et individuels de chaque situation.

Les questions relatives à la dimension temporelle du processus, aux modalités de collaboration ainsi qu'à son inscription dans une perspective écosystémique seront examinées avec attention. Il semble en effet essentiel de considérer le caractère dynamique et évolutif inhérent à toute transition. L'ensemble de ces éléments participe à soutenir une continuité éducative indispensable si l'on veut préserver les acquis de l'éducation précoce spécialisée et garantir les meilleures chances d'intégration ou d'inclusion scolaire. Les données recueillies dans le contexte éducatif et scolaire valaisan pourraient rejoindre ou infirmer alors les considérations de LoCasale-Crouch, Gosse et Pianta (2009) lorsqu'ils affirment que :

« De toute évidence, il est nécessaire d'investir temps et ressources pour accroître la cohésion entre les systèmes qui ont une incidence sur le développement de l'enfant, la transition vers l'école et la préparation à celle-ci. Le domaine est mûr pour une plus grande intégration des familles, des écoles et des collectivités réalisée en misant sur le travail interdisciplinaire, la collaboration et la communication ; il en résulterait une vision globale et cohérente du développement de l'enfant où le bien-être de celui-ci serait l'élément fondamental » (p. 4).

2. Cadre contextuel

Cerner la complexité des défis et des enjeux inhérents à la planification du processus de transition amène à examiner en premier lieu les différents contextes éducatifs et politiques pouvant influencer ou déterminer sa réalisation.

Il me paraît ainsi important de m'arrêter brièvement sur quelques éléments des politiques éducatives nord-américaines et locales qui déterminent le paysage éducatif préscolaire et scolaire des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers au moment de la transition¹.

2.1. Cadres législatifs

Ce n'est pas le propos de ce travail de présenter de manière exhaustive un ensemble de législations relatives à la thématique de cette transition particulière que constitue l'entrée à l'école. Pourtant, l'importance d'un cadre législatif en matière de politique éducative ne doit pas être minimisée dans une perspective de modification des pratiques ou d'implémentation de nouvelles orientations éducatives et pédagogiques.

2.1.1. Situation aux Etats-Unis

Aux Etats-Unis, il existe depuis bientôt une trentaine d'années une législation relative à la planification du processus de transition pour de jeunes enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. La plupart des recommandations liées aux pratiques de transition se trouvent dans la loi IDEA (Individuals with Disabilities Education Act, 2004). Cette loi pose comme principe que chaque enfant doit recevoir des aides et services appropriés pour se développer et apprendre dans l'environnement éducatif et scolaire de sa communauté. Elle privilégie très clairement les mesures intégratives.

Les professionnels travaillant dans le domaine de l'éducation précoce spécialisée participent, comme demandé dans la loi, à l'élaboration de l'IFSP (Individualized Family Service Plan) avec les familles. Ce plan de service individualisé comprend parmi toutes les aides et services fournis, l'obligation d'inclure la planification de la transition vers le préscolaire, comme le précisent Rosenkoetter, Hains et Dogaru (2007) : « As mandate by federal legislation, families in Early Intervention participate with the IFSP team in developing a transition plan to guide movement between programs (IDEA, 2004). Social worker typically contribute to the development of this plan » (p. 27). Pourtant, comme le souligne Thierren (2008) en accord avec d'autres auteurs (Early, Pianta, Taylor & Cox, 2001), « malgré cette reconnaissance du caractère essentiel du plan de transition depuis plusieurs années, des études américaines rapportent des pratiques incomplètes et dénoncent un écart entre l'importance accordée aux activités de transition et leur faisabilité » (p. 12). A ce propos, McIntyre, Blacher et Baker (2006) amènent quelques précisions sur les difficultés rencontrées au moment d'implémenter un processus de transition. Pour ces auteurs (2006), « unfortunately, the supports and services are not clearly delineated nor is the programming uniformly provided. Without the supports in place for "seamless services" and developmentally appropriate school activities, children with developmental concerns are likely not in a position to be successful in more formalized educational settings » (p. 359). Une autre difficulté invoquée par les

¹ L'intérêt porté aux politiques nord-américaines s'explique par le fait que les principales recherches qui vont étayer ma démarche de réflexion et d'analyse de cette thématique en sont issues.

études est la complexité grandissante de ce processus due notamment au nombre toujours plus grand de variables dont il faut tenir compte, qu'elles soient en lien avec les différents milieux de vie de l'enfant, ou les différents services et acteurs impliqués dans les projets. Malone et Gallager (2009) ne manquent pas de susciter une réflexion critique à ce sujet :

« The transition process is complicated by the number of agencies that are involved in serving preschoolers in the community, including private, nonprofit, for-profit, and public agencies funded through federal funds, such as Early Head Start. Children served under Part C (EI) might receive their services at home or in a child care program where they spend their day. Because of the variety of locations and services individual children receive, and the variation from state to state in the lead agency that is responsible for Part C, many variables may impact the preschool transition process » (p. 589).

2.1.2. Situation au Québec

Comme le soulignent plusieurs auteurs (Ruel, 2011 ; Ruel, Moreau & Bourdeau, 2008 ; Thierren, 2008), il n'existe actuellement pas au Québec de lois qui précisent les pratiques transitionnelles à mettre en œuvre pour favoriser une transition harmonieuse vers le préscolaire. En effet, « malgré la mise en place de politiques ministérielles qui soutiennent et encouragent le développement d'une collaboration et d'un continuum entre les différents services, la loi sur l'instruction publique n'inclut pas la notion de transition pour les enfants handicapés ou à risque » (Thierren, 2008, p. 6).

Par contre cette thématique rencontre un intérêt grandissant auprès des responsables politiques, comme le note Ruel (2011) : « Le contexte sociopolitique est favorable aux recherches portant sur la transition vers le préscolaire » (p. 5). Ces préoccupations des autorités pour la préparation à l'école lors de l'intégration des enfants en situation de handicap se retrouvent dans le soutien porté à plusieurs projets et programmes éducatifs. Le programme PIST (Programme de Préparation à l'Inclusion et de Soutien à la Transition) élaboré dans le cadre d'une recherche entre 2001-2004 illustre notamment cet intérêt pour la problématique de la transition lors de l'entrée en maternelle. Il vise en effet à développer de nouvelles stratégies et de nouveaux outils pour les familles, les écoles et l'ensemble des services afin de « favoriser l'inclusion et la transition de l'enfant avec des besoins spéciaux entre les services de garde et l'école » (Tétrault, Beaupré, & Pelletier, 2004, p. 10). Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a soutenu une recherche-action menée par Bourdeau, Ruel et Moreau (2006-2008) et intitulée « Carte routière pour soutenir une transition de qualité des enfants EHDAA (Elèves Handicapés ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage) vers le préscolaire ». Une autre publication, nommée « Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité » (Annexe A), est le résultat d'une réflexion menée conjointement par le MELS, le Ministère de la Famille et des Aînés (MFA) et Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec (MSSS). Les intentions de ce document sont de « fournir aux services de garde et au monde scolaire des informations sur ce qu'est une transition de qualité leur permettant d'analyser, de bonifier et de mettre en place des pratiques de transition entre les différents milieux dans lesquels les enfants vivent et reçoivent des services » (2010, p. 3).

Au vu des législations et préoccupations présentées, il semble pertinent de nous questionner sur la prise de conscience dans notre pays quant à l'importance de cette transition particulière. Il convient dès lors de s'intéresser aux politiques éducatives et scolaires relatives à cette problématique, notamment en terme de connaissance et de prise en compte des différents enjeux présents au moment de l'entrée à l'école. Les enjeux liés à ce processus touchent différents domaines et milieux

de l'éducation préscolaire et scolaire. Le phénomène transitionnel est-il pour autant considéré comme une priorité par les milieux concernés et de ce fait inscrit dans des lois ou directives ?

2.1.3. Situation en Suisse

A ce jour aucun document officiel émanant de la CDIP (Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique) ou d'autres organismes officiels de la Confédération ne traite explicitement de la thématique de la transition lors de l'entrée à l'école et des directives qui pourraient y être associées. C'est sans doute un effet du fédéralisme et de la délégation aux cantons pour la mise en œuvre des politiques publiques en matière d'éducation qui peut l'expliquer. La CDIP (Hutterli & Vogt, 2014) pointe aussi la grande disparité en matière de politique éducative précoce (0-4 ans) qui prévaut dans notre pays. En effet,

« les compétences relatives à cette tranche d'âge sont différentes d'un canton à l'autre et peuvent relever du département de l'instruction publique, des affaires sociales, de la santé voire, dans un petit nombre de cas, de la justice. A l'échelon intercantonal, ce domaine est rattaché à la Conférence suisse des directeurs et directrices des affaires sociales (CDAS) » (ibidem, p. 4).

Cette situation pose d'emblée la problématique liée à la collaboration entre les différents services de l'Etat au niveau cantonal et à la clarification des mandats pour assurer une transition de qualité.

En Suisse, comme partout ailleurs, des recommandations sont émises pour garantir à tous les enfants dès le début de la scolarité obligatoire les meilleures chances d'accès à l'éducation, une entrée positive dans tous les domaines d'apprentissage et un bon déroulement ultérieur de leur parcours scolaire. La CDIP (2014) s'intéresse ainsi avant tout aux mesures qui tendent à améliorer les performances sociales et linguistiques des enfants issus de milieux sociaux culturels défavorisés ou de l'immigration. Elle propose un état des lieux des différents projets en cours actuellement dans les différents cantons et une revue des recherches qui ont permis d'étayer les réflexions et de déterminer les priorités d'un encadrement éducatif précoce de qualité. Les auteurs du document mentionné notent que :

« Une première tendance réjouissante ressort : rien n'est immobile, mais cela bouge beaucoup au contraire autour de la question de l'entrée à l'école et des premières années de la scolarité. La multitude des projets montre que l'on s'efforce d'optimiser constamment l'encouragement des compétences des enfants au début de leur parcours scolaire » (CDIP, 2014, p. 39).

Ils relèvent cependant que plusieurs points mériteraient réflexion, notamment : la collaboration entre les domaines de l'école et de la petite enfance (pour l'instant ponctuelle), la nécessité de déterminer un cadre structurel auquel pourrait se référer tous ses projets et ce tout spécialement dans le domaine de la petite enfance, le besoin de sensibiliser les enseignants de la scolarité obligatoire autour des questions et projets traitant de l'entrée à l'école et des actions qui soutiennent sa réussite pour tous les enfants.

Ainsi ni le Concordat HarmoS² (CDIP, 2006) ni l'Accord intercantonal sur la collaboration dans la

² Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire traite de la durée et des objectifs des degrés, de l'enseignement des langues ainsi que des horaires blocs et des structures de jour. Il est entré en vigueur le 1er août 2009.

pédagogie spécialisée³ (CDIP, 2007) ne traitent explicitement de la transition vers la première année HarmoS. Toutefois, ils insistent sur l'importance d'une éducation précoce de qualité comme élément déterminant à une bonne adaptation et réussite scolaires. La législation valaisanne propose-t-elle des éléments comparables aux lois nationales ou internationales ou au contraire se différencie-t-elle sur cette thématique de la transition vers l'entrée à l'école ?

2.1.4. Contexte législatif valaisan

En 2008, le canton du Valais a ratifié le Concordat HarmoS et l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée. Comme le permet le Concordat HarmoS, chaque canton tout en respectant certains principes d'harmonisation de la scolarité obligatoire peut néanmoins faire valoir certaines spécificités quant à la mise en application des directives HarmoS. Ainsi le Valais a publié un document intitulé « Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée » daté du 17 avril 2013, qui précise les modalités d'application des directives fédérales ainsi que les priorités données aux spécificités valaisannes. Ce document est le fruit d'une collaboration entre le Service de l'Enseignement (SE) et le Service Cantonal de la Jeunesse (SCJ). Il précise l'organisation des mesures de pédagogie spécialisée réparties principalement dans trois secteurs (éducation précoce spécialisée, enseignement spécialisé, secteur thérapeutique), les caractéristiques des bénéficiaires et des prestataires ainsi que les modalités d'évaluation qui président à l'attribution des différentes prestations ou mesures. Cette procédure d'évaluation, connue sous la dénomination de PES (Procédure d'Evaluation Standardisée) ainsi que la terminologie qui lui est rattachée font partie des mesures d'harmonisation préconisées par le Concordat HarmoS.

Aucune mention explicite n'est faite au sujet de directives relatives au processus de transition ou à des pratiques qui l'accompagneraient. Ce document amène toutefois des éclairages intéressants sur un certain nombre d'éléments liés à la transition particulière qui nous intéresse, notamment : la place du parent, la collaboration entre les prestataires, les procédures PES et la priorité donnée aux options d'orientation scolaire intégrative et/ou inclusive.

En Valais, le pourcentage d'élèves scolarisés dans des structures spécialisées (ségréгатives) se situe en dessous de 2%, ce qui est plus bas que la moyenne Suisse, mais globalement comparable à la moyenne européenne (Bachmann-Hunziger & Pulzer-Graf, 2012).

L'existence d'un cadre législatif comme facilitateur à la mise en œuvre de nouvelles procédures comme celles relatives à la transition n'est plus à démontrer. Toutefois il est également notable que le contexte institutionnel joue un rôle prépondérant lors de toute évolution des pratiques que ce soit par les résistances qu'il peut engendrer ou par les opportunités offertes.

2.2. Contexte institutionnel valaisan

Avant d'entrer dans une analyse plus circonstanciée du phénomène de transition, il me paraît important d'inscrire ce dernier dans le contexte organisationnel des institutions éducatives et pédagogiques valaisannes. Un premier élément de réflexion portant sur la répartition des rôles et des responsabilités des divers services étatiques concernés par ce processus de transition devrait permettre de mieux cerner les enjeux et la complexité de ce processus au niveau des différents prestataires des mesures de pédagogie spécialisée. Il convient de préciser en préambule que cette transition particulière touche plusieurs domaines: l'éducation précoce via l'éducation précoce

³ Par cet accord (ou concordat) les cantons signataires fixent les conditions cadre communes qui régissent le domaine de la pédagogie spécialisée. Il est entré en vigueur le 25 octobre 2007.

spécialisée et l'enseignement via les mesures de pédagogie spécialisée octroyées dès l'entrée à l'école. En Valais, l'ensemble des domaines mentionnés dépendent du Département de la Formation et de la Sécurité (DFS) qui compte parmi ses services les deux qui nous intéressent prioritairement: le Service Cantonal de la Jeunesse (SCJ) et le Service de l'Enseignement (SE). Le schéma proposé (figure 1) vise à faciliter la compréhension de l'organisation des offices et services concernés par la transition, ainsi que la répartition des différents acteurs professionnels dans ces mêmes services ou offices. Il contient des éléments cités dans ce travail et ne se veut en aucun cas être une présentation exhaustive des services ou offices en question.

Organisation et répartition des différents services, offices et professionnels

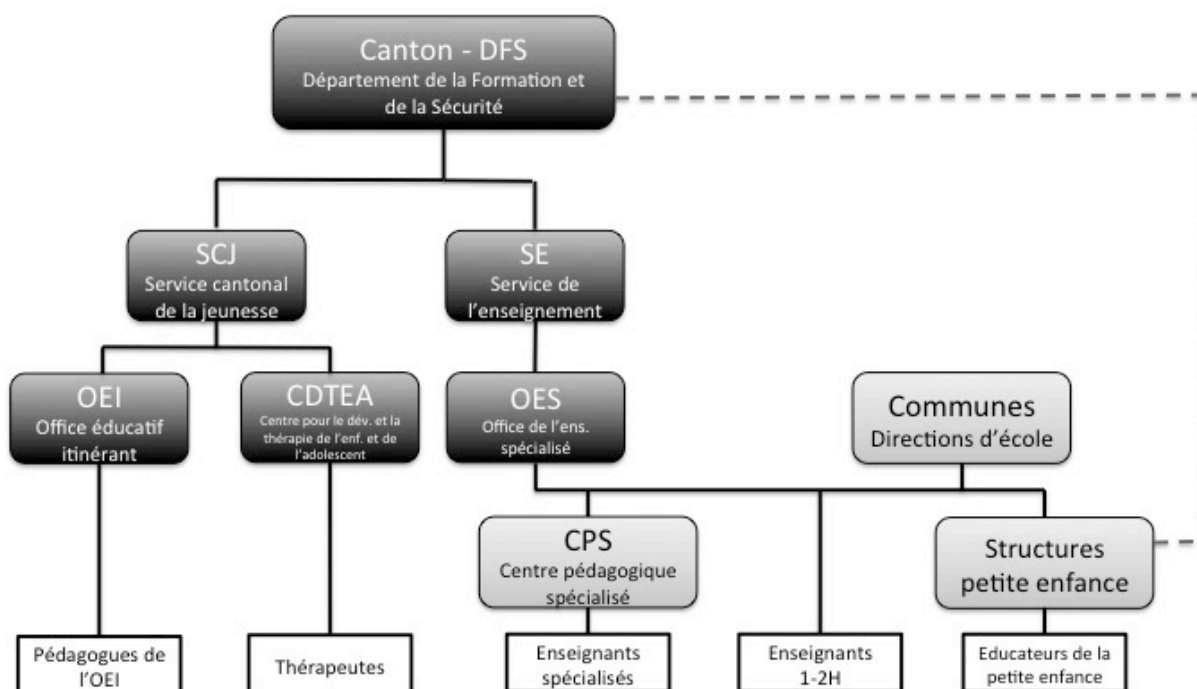


Figure 1 : Organisation et répartition des différents services.

2.2.1. Service Cantonal de la Jeunesse

Un certain nombre de missions incombant à ce service peuvent être mises en lien avec le processus de transition. Elles sont remplies notamment par l'Office Educatif Itinérant (OEI) et le Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent (CDTEA).

Missions de l'OEI

L'OEI dispense des mesures d'Education Précoce Spécialisée (EPS) à des enfants âgés de 0 à 6 ans. Le mandat de l'OEI s'inscrit dans une volonté de développer des actions préventives et des projets particuliers visant une action à la fois centrée sur le développement de l'enfant ayant des besoins particuliers et sur un soutien à la parentalité. Les pédagogues en éducation précoce spécialisée interviennent le plus souvent au domicile de l'enfant et travaillent en partenariat avec les parents. Ils collaborent étroitement avec les différents professionnels issus de domaines très variés, impliqués

dans la construction et l'accompagnement des projets. Ce travail auprès des familles et des enfants comprend également un soutien à l'intégration et à l'accompagnement des transitions vers les structures d'accueil de la petite enfance ou vers l'entrée en première année d'école (HarmoS).

Missions du CDTEA

« Les prestations du CDTEA sont orientées de manière à activer les ressources des enfants et des adolescents et à augmenter leurs capacités d'adaptation dans les différents contextes dans lesquels ils sont intégrés⁴». Ils offrent des mesures pédago-thérapeutiques (logopédie et psychomotricité) ainsi que des mesures en matière de conseil, prévention et soutien.

2.2.2. Service de l'Enseignement : Office de l'Enseignement Spécialisé

L'Office de l'Enseignement Spécialisé (OES) rattaché au Service de l'Enseignement (SE) est compétent pour la gestion et l'organisation des mesures d'enseignement spécialisé ordinaires et renforcées pour les élèves dès leur entrée à l'école (4 à 20 ans). Le DFS place sous la responsabilité des différentes directions d'école, la gestion et l'organisation des Centres de Pédagogie Spécialisée (CPS). Le mandat prioritaire des différents CPS est de favoriser le processus d'intégration au sein de l'école ordinaire d'élèves en situation de handicap ou au bénéfice de mesures d'enseignement spécialisé renforcées, en tenant compte de leur différence et de leurs besoins spécifiques. Les CPS comprennent un secteur thérapeutique sous la responsabilité du CDTEA régional et un secteur pédagogique, sous la responsabilité de la direction des écoles concernée et de l'OES. Les directions d'école désignent un responsable du CPS chargé de la coordination des projets pédagogiques individualisés (PPI) et de l'engagement des enseignants spécialisés chargés de leur mise en œuvre.

2.2.3. Institutions de la petite enfance

Un autre acteur institutionnel important dans le processus de transition est l'ensemble des institutions de la petite enfance. Le développement et la gestion des structures d'accueil de la petite enfance sont de la responsabilité des communes sous la haute surveillance du DFS. Selon le DECS (actuel DFS) :

« La fréquentation d'une structure d'accueil de jour influe favorablement sur le développement social, cognitif et langagier de l'enfant. Elle peut favoriser la socialisation et une meilleure intégration pour les enfants issus de la migration. Elle peut également influencer favorablement l'entrée à l'école, améliorer les chances de formation et l'intégration ultérieure dans le marché du travail » (2010, p. 2).

Par cette déclaration, le DFS souligne le rôle joué par les institutions de la petite enfance pour soutenir la préparation à l'entrée à l'école ainsi que leur influence sur la réussite scolaire et sur le parcours de l'enfant à plus long terme. Ces thématiques se trouvent également au cœur des réflexions sur le processus transitionnel.

2.3. Eléments conclusifs

Cette brève présentation de quelques éléments contextuels autour du processus de transition met en évidence que la plupart des politiques éducatives et scolaires ont d'abord pris conscience ces dernières décennies du rôle prépondérant d'une éducation précoce de qualité pour offrir aux enfants les meilleures chances de réussite scolaire. Elles ont ainsi pour la plupart d'abord développé des

⁴ www.vs.ch/site officiel de l'Etat du Valais

programmes destinés aux enfants issus de milieux défavorisés ou en difficultés développementales dans un souci de mieux les préparer à l'école. Certaines d'entre elles ont déjà mené plus loin cette réflexion et ont inclus dans leur législation des ordonnances relatives aux plans de transition. Elles ont également dû prendre en compte les nouvelles valeurs et finalités éducatives, comme l'intégration et l'inclusion de tout enfant, sans aucune discrimination. Si on veut aborder la question de leur efficacité et de leur pertinence pour les enfants ayant des besoins particuliers lors de l'entrée dans un système éducatif plus formel, il convient de s'intéresser aux enjeux présents lors de cette transition, notamment ceux liés à la préparation et à l'adaptation à l'école. La question de la préparation et de l'entrée à l'école est également révélatrice de la manière d'envisager le partage des responsabilités entre les différents acteurs et services pour relever les défis de la transition. Un document édité par l'UNESCO (Wustmann & Simoni, 2012), considère à ce propos qu'« aujourd'hui, la capacité de faire face à un changement n'est plus considérée comme une compétence individuelle de l'enfant, mais comme une compétence structurelle, qui est le fruit de la participation de tous les acteurs concernés par la communication et la co-construction pendant la phase de transition » (p. 60).

Cette vision du phénomène transitionnel met en évidence la nécessité de prendre en compte la complexité du processus et les enjeux multiples qui s'y rattachent en engageant la responsabilité de l'ensemble des milieux impliqués dans l'accompagnement d'enfants ayant des besoins particuliers et de leur famille au moment de cette étape déterminante de l'entrée à l'école.

3. Cadre théorique

L'importance de la première transition vers l'école en terme de bénéfices ou de préjudices pour tout enfant et tout particulièrement pour ceux dont le développement est compromis justifie qu'on porte un intérêt à mieux cerner les enjeux et les mécanismes pouvant la faciliter ou la compromettre.

Il semble dès lors nécessaire de définir les approches et les pratiques éducatives qui contribuent à créer les conditions optimales pour implémenter un processus de transition planifié favorisant les opportunités de développement et contribuant à la réalisation d'une adaptation scolaire porteuse de réussites. La construction d'une démarche de transition planifiée implique d'envisager la dynamique entre les différents milieux de vie de l'enfant, de donner la priorité aux interventions qui renforcent les familles, de s'intéresser aux modalités de collaborations et surtout de réfléchir aux actions qui favorisent une cohérence et une coordination des projets dans une volonté de développer une continuité éducative.

Avant de présenter les différentes dimensions de ce processus, il paraît également indispensable de porter une attention particulière à définir certaines notions et terminologies utilisées dans ce travail afin de permettre des rapprochements utiles entre la revue de la littérature et le contexte de cette recherche. Les deux terminologies jugées les plus importantes font l'objet d'une clarification quant à leur utilisation. Il s'agit de l'éducation dite « préscolaire » et des enfants considérés comme « ayant des besoins éducatifs particuliers ». En complément de ces précisions terminologiques, quelques définitions et considérations relatives à la notion de transition devraient permettre un premier éclairage de cette thématique.

3.1. Définitions

3.1.1. Education préscolaire

La terminologie utilisée le plus fréquemment notamment dans la littérature anglo-saxonne pour parler d'une offre éducative qui précède l'école obligatoire est celle d'éducation préscolaire. Il convient pourtant de préciser que l'organisation des mesures éducatives préscolaires en général destinées à des enfants âgés de trois à cinq ans varie beaucoup selon les régions et les pays. Elle se situe souvent en dehors de l'institution scolaire, comme aux Etats-Unis, mais tend toutefois de plus en plus à faire partie de l'offre de formation scolaire officielle. C'est notamment le cas de l'école maternelle en France et en Belgique et de l'école enfantine en Suisse (actuellement 1-2 HarmoS). C'est pourquoi, Crahay et Dutrévis (2012), pensent que « dans ce cas, le terme « préprimaire est plus adapté » (p. 5). Ces auteurs relèvent certes des différences tant du point de vue institutionnel que culturel pour ce type d'éducation dite « préscolaire » néanmoins ils estiment que ces termes et les formes d'éducation qu'ils recouvrent « renvoient aux mêmes finalités : pour l'essentiel, préparer aux apprentissages de base (lire, écrire et calculer) sans les aborder nécessairement directement et former au métier d'élève » (ibidem). Les structures préscolaires auxquelles se réfèrent bon nombre d'études se différencient aussi des autres institutions de la petite enfance (garderie) par l'encadrement éducatif assuré en général par des enseignants et la référence à des projets ou un curriculum qui déterminent les lignes éducatives et pédagogiques générales. Ainsi, pour le MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, cité par Ruel 2011) :

« Le mandat de l'éducation préscolaire est triple : faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école ; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités ; et jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie » (p. 2).

Dans le contexte suisse, les structures ou institutions qui proposent une prise en charge pour des enfants âgés de 0 à 4 ans sont regroupées sous diverses dénominations, notamment : institution petite enfance, crèche ou structure d'accueil pour la petite enfance. La responsabilité de l'encadrement éducatif est assurée le plus souvent par des éducateurs de la petite enfance.

3.1.2. Enfants ayant des besoins éducatifs particuliers

La notion de « besoins éducatifs particuliers » (BEP) recouvre une grande diversité de réalités développementales, éducatives ou sociales. Dans le contexte régional, le Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée en Valais (2013) parle « d'enfants ayant un handicap, d'enfants présentant un retard de développement ou dont le développement est compromis ou limité » (p. 8), lorsqu'il fait référence aux bénéficiaires de mesures d'éducation précoce spécialisée. Ce même document propose de considérer les besoins comme étant particuliers, notamment « chez des enfants, avant le début de leur scolarité, s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront, selon toute vraisemblance, pas suivre l'enseignement en classe ordinaire sans soutien spécifique » (ibidem, p. 5). Les études québécoises utilisent en général la terminologie « EHDA » (élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) pour désigner les besoins éducatifs particuliers des élèves du préscolaire. L'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques, 2008) propose une classification selon trois catégories : « A/Déficiences », « B/Difficultés » et « C/Désavantages »

« Catégorie internationale « A/Déficiences ». Elle concerne les élèves présentant des déficiences ou incapacités considérées du point de vue médical comme des troubles d'origine organique (liés par exemple à des déficiences sensorielles, motrices ou neurologiques). On considère que le besoin éducatif résulte principalement des problèmes imputables à ces déficiences.

Catégorie internationale « B/Difficultés ». Elle concerne les élèves présentant des troubles du comportement ou des troubles affectifs, ou des difficultés spécifiques d'apprentissage. On considère que le besoin éducatif résulte principalement de problèmes d'interaction entre l'élève et l'environnement éducatif.

Catégorie internationale « C/Désavantages ». Elle concerne les élèves présentant des désavantages découlant principalement de facteurs socio-économiques, culturels, et/ou linguistiques. Le besoin éducatif consiste à compenser les désavantages imputables à ces facteurs » (p. 22).

Finalement, même si chaque particularité peut tout à fait justifier qu'on s'y arrête pour explorer la thématique de la transition en lien avec cette spécificité, il semble plus intéressant de privilégier dans un premier temps une approche de ce processus indépendamment d'une « typologie » ou d'une classification des enfants ayant des besoins particuliers. En effet, la mise en œuvre d'une transition de qualité devrait répondre aux besoins particuliers de tout enfant et favoriser des pratiques transitionnelles permettant la différenciation nécessaire pour s'adapter au mieux à chaque situation.

3.1.3. Transitions

La transition porte en elle une part d'universalité. Elle fait partie des expériences que tout être humain est amené à vivre et influence très diversement le parcours unique de chacun. Atawer, Fowler et Schwartz (1991) considèrent ainsi que certaines transitions sont des repères et des étapes déterminantes sur un parcours de vie, alors que d'autres semblent passer inaperçues. Pour Rous, Myers et Stricklin (2007), il importe pourtant de ne pas minimiser l'importance des transitions. En effet, « transition involve a process of movement or shift from on environment to another and are an important part of human life, from infancy through adulthood. This movement or shift requires change, brings new opportunities and challenges, and often is regarded as stressfull » (ibidem, p. 1).

Dans le contexte de cette recherche, la transition pourrait aussi être définie en reprenant les termes utilisés par la législation américaine, comme « the organized and planned movement from one set of service provisions (early intervention) to another set of service provisions (preschool services for children with disabilities or other services for children who lose eligibility in the transition) » (Lillie & Vakil, 2002, p. 53).

Un autre élément déterminant pour toute personne concernée par cette problématique est sa prévisibilité, par conséquent la possibilité de la planifier et de l'anticiper.

Parler de transition implique également une dimension temporelle. Pour de nombreux auteurs, notamment Rimm-Kaufmann et Pianta (2000), la période de transition se déroule environ sur une année et demie à deux ans (de l'année précédant la rentrée à la fin de la première année ou des premiers mois de scolarisation). D'autres études (Ruel, 2009 ; Ruel 2011) suggèrent de considérer ce phénomène sur une durée plus longue (trois à sept ans) afin de faciliter la préparation de l'enfant et de mobiliser tous les milieux concernés qui soutiennent ces transitions. Ce point de vue est partagé par Rosenkoetter, Hains et Dogaru (2007). Ils estiment en effet, que pour des enfants ayant des besoins particuliers, chaque transition durant l'enfance « is significant for families in terms of obtaining appropriate intervention services, involving families in their child's development, and building foundations for the children's later learning » (ibidem, p. 25).

Plusieurs auteurs (dont Wolery, 1999) proposent de distinguer les transitions selon deux critères : vertical ou horizontal. Ainsi, « vertical transition describes a child and family's participation in one service system after another, sequentially, across time » (Rosenkoetter, Whaley, Hains & Pierce, 2001, p. 3). En considérant la chronologie des transitions, on trouve par exemple, l'hôpital, l'EPS, la garderie, l'école. « In contrast, horizontal transitions involve the child and family in multiple activities simultaneously » (ibidem, p. 3). Ces transitions ont lieu par exemple journallement entre la famille, le milieu de garde, l'école et les thérapies.

Une autre caractéristique de ce phénomène est son ambivalence entre risques et bénéfices pour le développement de tout enfant. Ainsi, Curchod, Doudin et Lafortune (2012) considèrent que : « dans leur potentiel évolutif ou dans leur potentiel de stagnation, voire de régression, les transitions dans les trajectoire scolaires sont toujours des moments-clés qui exigent une attention vigilante de la part des professionnels de l'école, et cela d'autant plus si l'élève rencontre des difficultés particulières » (p. 3). Rosenkoetter *et al.*, (2007) soulignent également cette dualité du phénomène. « Early transitions may launch young children and their families into optimal learning, on the one hand, or into distressing experiences in a new program, school or community agency, on the other » (ibidem, p. 25). Ainsi, « les transitions quelles qu'elles soient, exposent donc le passager, et en l'occurrence le jeune enfant, à la solitude et à la vulnérabilité » (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012, p. 22).

Toutefois, ces transitions sont beaucoup plus critiques pour les enfants dont les ressources personnelles sont réduites (Ruel & Moreau 2012). Cette perception des risques liés à la transition se retrouve chez la plupart des auteurs cités dans ce travail et pourrait être illustrée par l'analyse de Moreau, Ruel et April (2009) :

« Les transitions vers les milieux préscolaires et scolaires représentent des périodes sensibles, voire déterminantes pour le développement et l'inclusion des enfants dans leur milieu éducatif, particulièrement pour ceux qui sont vulnérables : qu'ils aient un handicap physique, intellectuel, social, affectif ou un trouble envahissant du développement » (p. 17).

Il faut également considérer la vulnérabilité des familles au moment de la transition. Cette période serait davantage synonyme de souffrance et de stress. En effet, comme le souligne Ruel (2009), « la transition vers le préscolaire confronte généralement les parents à réaliser, encore une fois, que leur enfant ne se développe pas comme les autres enfants. Pour les familles d'enfants ayant des besoins particuliers, chaque changement d'environnement ou de condition dans la distribution des services est un rappel de cette réalité » (p. 408). De plus, comme le rappellent plusieurs auteurs (Hanson *et al.*, 2000 ; Lilly & Vakil, 2002) les parents sont déçus et parfois blessés car on se focalise davantage sur les déficits de l'enfant que sur les bénéfices à implémenter un processus de transition. Janus, Kopechanski, Cameron et Hugues (2008) mettent en évidence des résultats qui concordent avec ces études, en constatant notamment que, « in a large community sample, a third of parents of kindergartners with special needs were not satisfied with the transition of services, and close to half were not satisfied with the availability of school-level services for their child » (p. 479). Cette stigmatisation de l'enfant est d'autant plus grave est dévastatrice si les parents y sont confrontés pour la première fois (Lilly & Vakil, 2002). Les professionnels portent ainsi la responsabilité de minimiser l'impact douloureux et stressant pour les familles au moment de la transition. Leur engagement est déterminant pour préparer les familles, les aider à être résilientes et créer les liens de confiance avec l'ensemble des milieux concernés par la transition. Ils contribuent ainsi à construire un processus transitionnel adapté aux besoins de l'enfant et sa famille, dans une perspective positive (Rosenkoetter *et al.*, 2007).

L'ensemble de ces éléments participe à la mise en évidence de différents enjeux inhérents au processus de transition. Ruel (2009) considère ainsi que « la transition vers le programme préscolaire d'un enfant ayant des besoins particuliers soulève plusieurs enjeux : les enjeux liés à l'enfant, les enjeux liés aux familles, les enjeux liés aux milieux qui accueillent, et les enjeux intersectoriels et administratifs (Wolery, 2002). A ces enjeux s'ajoute un cinquième volet qui s'impose : les enjeux relationnels » (p. 407).

L'implication de différents milieux et l'importance d'un système relationnel efficient amènent à considérer ce processus dans une perspective de compréhension large, tenant compte des multiples influences et contingences de l'environnement.

3.2. Concepts

3.2.1. Modèle développemental ou écologique de la transition

Utiliser l'approche écologique ou écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) pour comprendre le développement humain semble être actuellement une évidence. Ce modèle d'analyse s'impose d'autant plus lorsqu'il s'agit d'aborder des situations développementales complexes impliquant de

nombreux milieux et interactions entre ces écosystèmes. Ainsi, aux Etats-Unis, le NCEDL (National Center for Early Development and Learning) et de nombreuses études s'accordent sur la nécessité de concevoir un modèle de compréhension de la transition dans lequel « the transition to school is defined and understood in ecological terms » (Pianta, Rimm-Kaufmann & Cox, 1999, p. 4). La perspective écologique permet d'identifier les facteurs qui soutiennent une transition de qualité « en tenant compte notamment des interactions et des transactions complexes entre l'enfant et les différents milieux dans lesquels il évolue et entre les différents milieux qui l'entourent ou qui l'influencent » (Ruel, 2009, p. 24). Le modèle écologique de la transition proposé par Pianta et Kraft-Sayre (2003) (figure 2) met ainsi davantage d'emphase sur les aspects dynamiques et évolutifs de tout transitionnel.

Modèle écologique de la transition

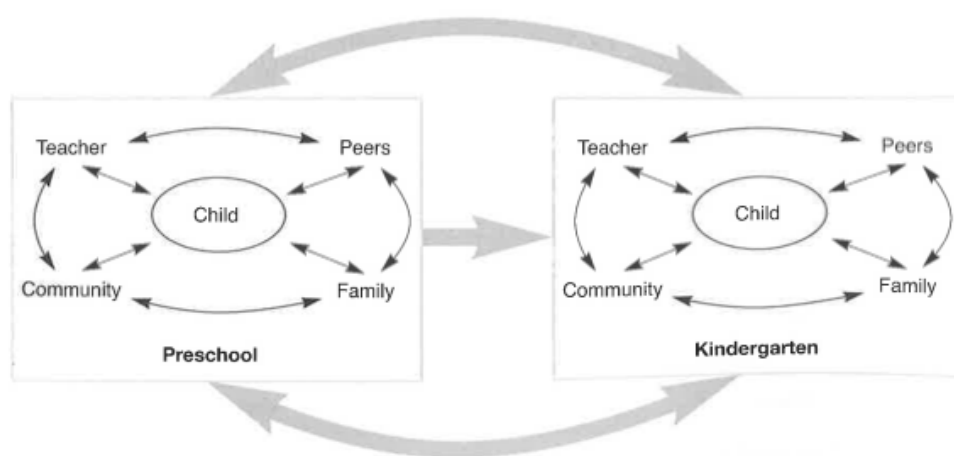


Figure 2 : Pianta & Kraft-Sayre (2003), modèle écologique de la transition.

Rimm-Kaufmann et Pianta (2000) soulignent l'importance d'utiliser ce modèle dans le contexte qui nous intéresse : « The primary advantage of research based on the Ecological and Dynamic Model of Transition is that it presents a more comprehensive explanation of the factors that contribute to children's transition experience and subsequent schooling » (p. 505). Ils rappellent aussi les différents bénéfices qu'une telle approche contribue à amener. « Ideally, a healthy ecology (of school transitions) would promote connectedness and flexibility among the social contexts that surround the child and be characterized by high quality communication and contact among these social contexts » (ibidem). De plus, le Modèle Développementale de la Transition offre l'opportunité d'intégrer les facteurs culturels dans le processus de transition, ce qui est précieux pour tout professionnel travaillant avec les familles dans une société toujours plus diverse culturellement. A ce propos, Doucet et Tudge (2007) considèrent que « the transition to school is a cultural process, although the complex roles that culture plays in this critical developmental juncture often are not recognized » (p. 322). Prendre en compte cette réalité est primordial, car l'école s'inscrit dans une culture particulière qui ne correspond pas toujours aux valeurs et croyances des familles et des enfants (Doucet & Tudge, 2007).

Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick, et Jung, (2005) illustrent dans leur modèle, les variables qui influencent la transition en considérant deux dimensions : le contexte écologique et les interactions entre les différents services et leur influence sur les pratiques et activités transitionnelles (figure 3).

« This model draws from two complementary theoretical frameworks, bioecological theory and organizational systems theory, which provide a theoretical lens to understand the complexity involved in the transition experiences of young children with disabilities and their families » (ibidem, p. 4). Dans le cadre de cette recherche, ce modèle paraît intéressant car il met un focus plus particulier sur les enjeux au niveau des services et des différents prestataires. Il illustre l'interface qui doit se créer entre les besoins de l'enfant et de la famille lors de la préparation et de l'adaptation scolaires, et les contingences locales au moment d'implémenter un projet transitionnel. Considérer les relations et la collaboration entre les services, les professionnels et la famille tout au long du processus est incontournable. En effet, « transition is an interagency process that involves multiple parties including families and various agencies » (Rous *et al.*, 2005, p. 8). Ces chercheurs identifient ainsi trois variables qui peuvent influencer ce processus : la communication et les relations, l'alignement des programmes et la continuité dans le système des prestations et une infrastructure interservice soutenante.

Modèle développemental de la transition

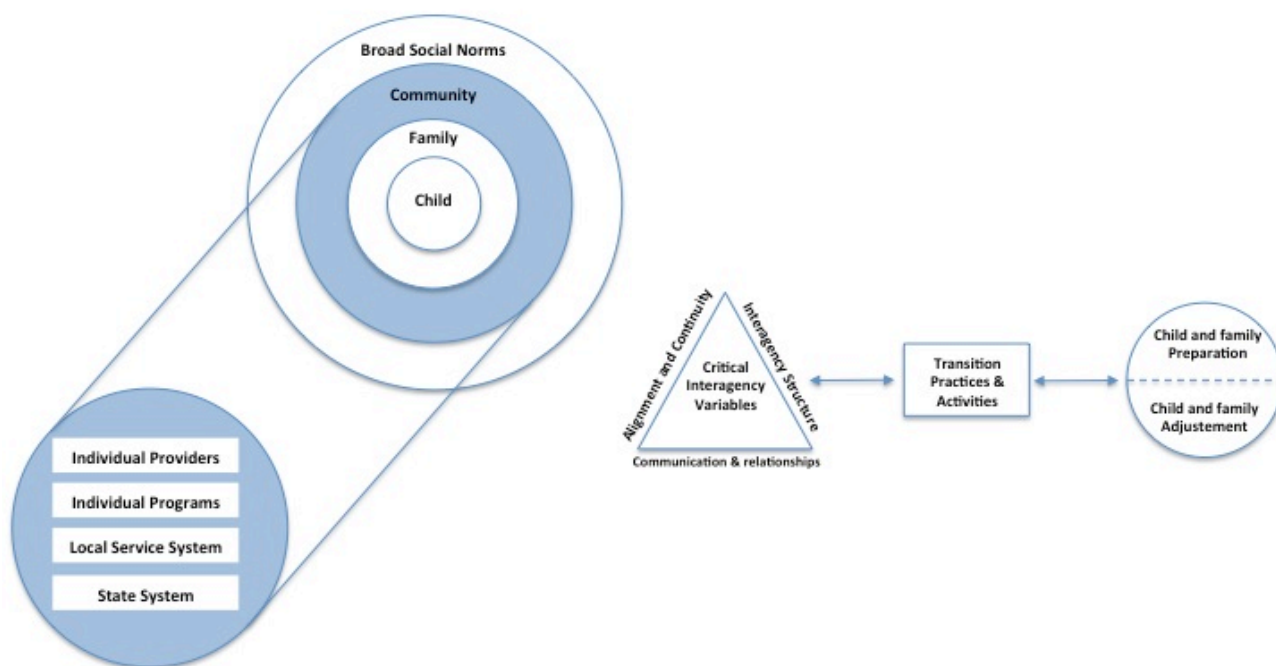


Figure 3 : Selon Rous et al. (2005), modèle développemental de la transition.

Un des bénéfices majeurs de l'intégration d'une dimension écologique à toute intervention autour de la transition se trouve également dans la possibilité de soutenir la continuité éducative et développementale de l'enfant. Comme l'affirme Ruel et Moreau (2012), « 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 » (p. 71). Ce type de modèle met ainsi en évidence le rôle central des relations dans tout projet de transition. Elles sont essentielles, car elles facilitent non seulement le déroulement du processus, mais surtout soutiennent le développement de l'enfant et favorisent le transfert de ses acquis entre les milieux ou systèmes (Pianta & Kraft-Sayre 2003 ; Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000 ; Ruel, 2009). Par ailleurs, une approche tenant compte à la fois de la globalité et de la complexité du phénomène transitionnel permet de mieux définir les facteurs pouvant influencer positivement l'adaptation d'enfants BEP dans leur nouvel environnement scolaire.

3.2.2. Adaptation scolaire

L'adaptation scolaire est un des enjeux et des objectifs prioritaires de la transition pour les enfants plus vulnérables. Des études, dont la recherche américaine de LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer et Pianta (2008) menée sur 722 enfants issus de 214 classes du préscolaire, ont démontré que « although all children appear to benefit from pre-kindergarten teachers use of transition practices, children at-risk for early adjustment problems in elementary school may especially benefit from transition practices that create a stable, well-connected experience from pre-kindergarten to kindergarten » (p. 136). L'importance de porter une attention particulière aux transitions pour les enfants susceptibles de rencontrer des difficultés d'adaptation à l'école est également relevée par Ruel (2009). Celle-ci affirme à ce sujet que « l'enfant risque de vivre une période de régression devant la nécessité de s'adapter aux nouvelles exigences du milieu d'accueil, régression qui augmente le niveau de difficulté de son intégration » (p. 407). Ruel, Moreau et Bourdeau (2008) considèrent en effet que les bénéfices liés à l'intervention précoce tendent à disparaître après les premières années de scolarisation si la continuité éducative entre les milieux n'est pas soutenue par des pratiques transitionnelles. Un autre enjeu de l'adaptation scolaire, décrit dans de nombreuses études, est l'influence des premières expériences sur le parcours scolaire ultérieur de l'enfant et leurs impacts directs sur la réussite scolaire des enfants tant du point de vue académique que social (Entwisle & Alexander, 1998 ; Pianta & Cox, 1999 ; Pianta & Kraft-Sayre, 1999 et 2003 ; Rous & *et al.*, 2005). Jacques et Deslandes (2002 et 2004) complètent cette analyse en relevant que les sentiments et les attitudes précoces à l'égard de l'école seraient déterminants pour le développement ultérieur de l'enfant, car ils auraient tendance à perdurer. Ce constat est d'autant plus important si comme l'affirme Ladd (2003) 25 à 35% des élèves ont des sentiments mitigés ou négatifs dès les premières semaines d'école. Si on ajoute à ces éléments le fait que les enfants ayant des besoins particuliers rencontrent davantage de difficultés à créer des liens avec leurs pairs, on ne peut que constater une fois encore la nécessité de penser aux transitions. Une étude menée aux Etats-Unis par McIntyre, Blacher et Baker (2006) et prenant en compte divers indices d'adaptation à l'école a également démontré que les enfants touchés par des déficiences intellectuelles vivaient des expériences scolaires moins positives. De plus, toujours selon ces mêmes auteurs (p. 351), « as children transition to school, their individual strengths and weaknesses will become more salient, in part, due to the demands and expectations placed on them ». Ces constats concernent à des degrés divers également l'ensemble des enfants comme l'affirment LoCasale-Crouch, Gosse et Pianta (2009), « l'adaptation des enfants en début la scolarisation constitue un facteur prédictif fiable de leurs résultats ultérieurs sur les plans social et scolaire, il est impératif de prendre en compte les transitions entre les milieux puisqu'elles peuvent soit favoriser le développement, soit lui nuire » (p. 1). LoCasale-Crouch *et al.*, 2008 s'appuient dans leur recherche, notamment sur une étude menée aux Etats-Unis par Shulting *et al.* en 2005 auprès de 17000 enfants dans près de 1000 écoles. Les résultats de cette étude ont pu montrer l'existence d'un lien entre l'importance des pratiques transitionnelles pour favoriser l'adaptation scolaire en début d'année et les progrès observables en fin d'année dans les apprentissages. Cela pourrait s'expliquer selon les mêmes auteurs par le fait que des activités transitionnelles amèneraient un ajustement social et émotionnel plus rapide en début d'année favorisant ainsi de meilleures opportunités d'apprentissage durant l'année. D'autres études américaines citées par Pianta et Kraft-Sayre (2003) auprès des enseignants du « kindergarten » confirment que l'adaptation scolaire constitue un défi pour un nombre important d'enfants : un tiers auraient quelques difficultés et 20% des difficultés plus importantes.

Ainsi, penser au processus de transition s'inscrit comme une évidence pour tout enfant, mais plus particulièrement pour ceux devant relever des défis d'autant plus grands que leurs difficultés sont importantes durant cette étape déterminante vers leur nouvelle identité d'élève. Un autre élément de réflexion pour les décideurs politiques, les professionnels ou les parents est la question de la préparation scolaire, son influence sur l'adaptation scolaire et son importance dans le processus transitionnel.

3.2.3. Préparation à l'école comme prérequis à l'adaptation scolaire ?

De nombreuses études se sont intéressées aux aptitudes préscolaires essentielles que l'enfant devrait acquérir ou posséder pour s'inscrire avec succès dans ce nouvel environnement. Pianta et Kraft-Sayre (2003) reprenant notamment les travaux de Pianta et Cox (1999), considèrent qu'un nombre important d'études américaines, dont celles incluant le National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), l'Abecedarian Study, et le High/Scope Perry Preschool Study, ont pu démontrer que la qualité des services préscolaires, des expériences riches et des soins de qualité pour les très jeunes enfants construisent les bases de la réussite scolaire. De nombreux programmes préscolaires ont ainsi été développés pour tenir compte de l'hétérogénéité des élèves, réduire les inégalités sociales et répondre aux nécessités d'une perspective intégrative qui s'est renforcée au cours des années. Cette idée de prévention de l'échec scolaire par une éducation précoce de qualité rencontre un large consensus et s'apparente aujourd'hui à une évidence, voire un lieu commun. L'évolution des conceptions au sujet du développement des jeunes enfants a ainsi permis de considérer que les caractéristiques et les compétences de l'enfant avaient certes une influence sur l'adaptation scolaire. Toutefois, elles ne pouvaient expliquer à elles seules les critères qui participent à une bonne préparation à l'école, souvent déterminante ultérieurement pour la réussite scolaire. Il convient alors d'envisager une approche plus large et différenciée pour comprendre les variables qui favorisent une bonne préparation et par conséquent une bonne adaptation scolaire. Il est dès lors indispensable de se décentrer quelque peu des caractéristiques liées à l'enfant comme clé de compréhension de ce processus, comme le constatent Pianta, Rimm-Kaufman et Cox (1999) : « Although this perspective is more complex than child-centered perspective that views the transition to kindergarten simply in terms of the abilities and skills that children bring with them on their first day of school » (p. 11). Ces idées sont largement partagées par Ruel (2009) qui affirme à ce propos, en reprenant les idées de Bailey (2002), que « rendre l'enfant prêt pour l'école n'est plus suffisant. Il est devenu incontournable de rendre l'école prête à accueillir les enfants, avec toute leur diversité » (p. 402). Le point de vue d'Early (2004) rejoint cet avis, en considérant que la notion d'aptitudes qui favorisent l'adaptation à l'école recouvre « autant les habiletés sociales et scolaires des enfants au moment d'entrer à l'école que le degré de préparation des écoles à desservir tous les enfants » (p. 1). Kagan proposait déjà en 1994 cette vision de la préparation à l'école :

« Acknowledging increased attention to young children and their families and to the issue of school readiness, I confront the polemics and priorities that need to be considered as schools and their communities ready themselves for young children. (...) We can create « ready schools » that exist within « ready communities » (p. 187).

Près de trente ans plus tard, cette analyse garde toute son actualité. Ainsi, il convient de se demander « si l'enfant est prêt à s'intégrer au milieu scolaire (*school readiness*), mais également si l'école est prête (*readiness of school*) à accueillir l'enfant, avec ses habiletés et ses caractéristiques propres et, finalement, si la famille et la communauté contribuent à soutenir cette préparation de l'enfant » (Cantin, Bouchard, Lemire & Charron, 2010, p. 5). Prendre en compte les multiples

variables liées aux milieux, aux enfants et aux familles est alors indispensable et amène à considérer la place particulière de la transition dans cette préparation. Comme l'indiquent Ramey et Ramey (1998), « transition is replacing the earlier construct of school readiness » (p. 218). Le processus de transition devient ainsi à la fois un temps et un espace privilégiés pour anticiper les difficultés, tenir compte des divergences afin de trouver un consensus autour d'un projet. En effet parfois, « parents and teachers do not agree on the definition of school readiness, transition practices are needed to help families and schools agree on appropriate ages for school entry and develop congruent expectations for the kindergarten year » (Rimm-Kaufmann, 2004, p. 4).

Dans une philosophie scolaire intégrative ou inclusive, les caractéristiques du milieu qui accueille sont certes déterminantes et rendent évidentes la nécessité de préparer les écoles à accueillir tous les élèves, avec une attention particulière pour ceux qui ont davantage de besoins éducatifs. La planification de la transition permet de déterminer les soutiens et ressources à mobiliser. Elle favorise ainsi la préparation et l'adaptation de tous les milieux en établissant notamment des liens de qualité entre les professionnels et la famille au moment où l'enfant entre dans une éducation plus formelle. Il convient dès lors d'examiner les modalités d'interventions qui contribuent à cette qualité relationnelle.

3.2.4. Approche centrée sur la famille

Se questionner sur le rôle, la place de la famille au moment de la transition s'inscrit comme une évidence à plusieurs titres. Il n'est plus à démontrer le rôle majeur joué par le contexte familial du point de vue du développement de l'enfant. De plus, de nombreuses études ont montré que la famille et plus spécifiquement le système relationnel familial a un impact déterminant au moment de la transition sur la réussite de l'intégration scolaire et de l'adaptation de l'enfant (Cowan & Cowan, 2009). Chatelanat et Métral (2009) relèvent également que « de nombreuses recherches démontrent l'efficacité supérieure des programmes d'éducation précoce qui sont centrés sur les familles » (p. 23). Par ailleurs, la transition implique des changements majeurs dans la vie de l'enfant et « chaque changement dans la vie de l'enfant peut faire basculer le fragile équilibre que la famille s'était construit » (Tétrault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne & Pelletier, 2006, p. 183). Ces auteurs attirent l'attention sur les effets préjudiciables d'une mauvaise préparation de la famille et de l'enfant lors du processus d'inclusion scolaire: insatisfaction, anxiété et épuisement. « Puisque la période de transition et d'inclusion au milieu scolaire se caractérise par un accroissement du stress familial » (Tétrault *et al.* 2006, p. 183), réfléchir à des modalités d'intervention pouvant soutenir et renforcer la famille afin d'aider l'enfant durant cette période sensible devient incontournable. Finalement, un dernier élément inscrit l'approche centrée sur la famille (ACF) comme une modalité à privilégier : sa capacité à s'adapter aux besoins spécifiques de la famille. Ainsi « même si toutes les familles ont des besoins similaires, chacune vit l'arrivée à l'école d'une manière différente ; il importe d'en tenir compte » (ibidem, p. 193). L'ACF offre ainsi davantage d'opportunités de prendre en compte les caractéristiques du contexte familial. « This diversity includes several dimensions that influence the family's ability to participate in, and receive support during the transition process. Professionals who facilitate the transition process must consider the resources and needs of families » (Rous, Hallam, Harbin, McCormick & Jung, 2005, p. 6). Ces mêmes auteurs insistent sur la reconnaissance du rôle essentiel de la famille et par conséquent soulignent la responsabilité des professionnels à favoriser son implication au moment de la transition : « families should be involved early and often in transition planning process » (p. 10).

Dans une perspective d'intervention centrée sur la famille (ACF), la famille devient un partenaire essentiel au moment de réaliser un processus de transition. Les principes d'une telle approche, présentés en outre dans les travaux de Dunst, Trivette et Hamby (2007) invitent à considérer la famille dans le respect de sa dignité, de ses choix et valeurs, en lui fournissant les supports et soutiens nécessaires pour lui permettre de réaliser ses objectifs. Et finalement le droit légitime des familles dans les choix éducatifs de leur enfant devrait être réalisé dans les actes davantage que dans les intentions, comme nous le rappellent Lillie et Vakil (2002) :

« When planning for transition, parents have a legal and ethical right to be involved in the decisions made regarding their children's future. They should not only be made aware of options available to them, but should also be enabled to make informed decisions based on an assessment of philosophies and practices available to them » (p. 56).

Malheureusement, de nombreuses études nous indiquent aussi que le respect de ces principes n'est pas encore devenu une réalité au moment de la transition vers l'école. Malone et Gallagher (2009) dans une recherche menée aux Etats-Unis reprennent des études faites par Hanson *et al.* (2000) sur un panel de 22 familles et constatent entre autre que,

« ... b) both parents and professionals were concerned with the shift in service providers, the move to the unknown, and a shift from family-centered service orientation to one that was child and school centered ; d) families wanted input and choices, but only half of the families felt they were offered choices ;.... » (p. 592).

En effet la littérature relève que trop souvent encore, « during the transition to school services, it appears that families may move from service agencies that view family support as a legitimate program function to a situation where the service agency sees families as a support for their work with a child » (Wolery, 1999, p. 260). Alors que les parents, à l'évidence, devraient être au centre d'une réflexion sur les stratégies permettant de construire et d'accompagner un processus de transition de qualité, ils ne sont pas suffisamment entendus et reconnus comme experts de leur enfant.

Les relations et les collaborations avec la famille sont au cœur de la transition et sont considérées dans cette approche (ACF) comme une ressource tout au long du processus. Ruel (2009) estime à ce propos que « la relation entre l'enseignant et les parents demeure le facteur qui contribue le plus au succès de l'intégration au moment de cette transition » (p. 410), d'où la pertinence de s'intéresser à la qualité des relations et collaborations.

3.2.5. Relations et collaborations : place du partenariat et de la transdisciplinarité

La collaboration entre les différents acteurs est un des éléments centraux pour soutenir la transition entre les différents milieux de vie de l'enfant. Comme l'affirment notamment Rimm-Kaufmann et Pianta (2000) : « The transition to school must be conceptualized in terms of relationships between children and their surrounding contexts, such as schools, peers, families, and neighborhoods » (p. 491). Il convient en premier lieu de différencier ces relations selon qu'elles sont de l'ordre de la collaboration ou du partenariat. Cette distinction est importante, car d'une part ces termes sont utilisés parfois de manière abusive ou non appropriée et d'autre part ils qualifient différents aspects des relations tout au long du processus transitionnel. Le terme de partenariat se réfère davantage à un idéal de collaboration qui se réalise dans un « rapport d'égalité entre les acteurs, par la reconnaissance réciproque de leurs ressources et expertises, par le partage de décisions visant le

consensus » (Favez & Métral, 2002, p. 6). Il ne faut pas négliger les implications de cette conception particulière de la collaboration, comme un changement de posture pour les professionnels engagés dans le projet de transition. Ainsi pour Doucet et Tudge (2007), « parents and children should be allowed a place at the « experts » table so that teachers learn from them how to provide children with experiences that prepare them for the transition » (p. 317). Etablir un partenariat avec les parents est pour de nombreux auteurs une condition fondamentale pour réaliser une transition de qualité. McIntyre, Blacher et Baker (2006) partagent les idées de ces chercheurs et affirment :

« Parents can assist with the transition process by becoming equal partners in decision making and establishing open communication systems across setting. Establishing early family-school partnerships have been described in the literature as an important component to positive child outcomes and should not be overlooked during the important transition period » (p. 358).

Il paraît alors raisonnable de postuler, au vu des principes énoncés préalablement, que la plupart des relations établies avec la famille par les professionnels issus des différents domaines ou services devraient répondre aux critères du partenariat.

Le processus de transition exige un travail en réseau qui nécessite la collaboration de professionnels issus de domaines très différents. Travailler en équipe multidisciplinaire ou pluridisciplinaire demande de relever quelques défis et « peut susciter des résistances ou des ambiguïtés » (Chatelanat & Métral, 2009, p. 20). Ces auteurs estiment que « les formations initiales valorisent surtout la délimitation d'un champ de compétences et un fonctionnement autonome dans un cadre circonscrit et nous encourage à distinguer dans l'exercice de nos activités professionnelles ce qui est « notre affaire » et ce « qui ne nous regarde pas » (ibidem, p. 20). Ainsi, « la collaboration multiprofessionnelle ne peut pas exclusivement se décréter, mais nécessite régulièrement une clarification et négociation des statuts et des rôles de chacun des partenaires impliqués. » (Emery, 2015, p. 12). Une telle collaboration multidisciplinaire entre les partenaires des milieux éducatifs, thérapeutiques et scolaires peut se rapprocher de la notion de transdisciplinarité. Cela « implique non seulement des synergies entre les différentes cultures professionnelles, mais également l'intégration des différents modèles théoriques et méthodologiques convoqués pour comprendre et intervenir d'une manière optimale. » (Emery, 2015, p. 11). Chatelanat et Métral (2009) partagent cette perspective et considèrent que la transdisciplinarité « suppose que chaque spécialiste d'un domaine s'approprie une partie du savoir et du savoir-faire des autres à travers des échanges professionnels étroits » (p. 20). Ils utilisent le terme d'interdisciplinarité pour qualifier cette « interconnexion d'expertises issues de plusieurs disciplines » (ibidem, p. 20). La nécessité à trouver des modalités de collaboration efficaces est une responsabilité qui incombe à tous les acteurs professionnels impliqués dans le processus transitionnel, comme le souligne Ruel (2009) :

« Une transition de qualité vers le préscolaire, repose sur un engagement de tous les acteurs qui entourent l'enfant. L'exigence de répondre aux besoins variés des enfants ayant des besoins particuliers et aux enjeux de la transition force les coalitions et la collaboration école-famille-communauté. C'est une responsabilité à partager » (p. 410).

Envisager les modalités de collaboration et de relation entre les différents acteurs et systèmes ainsi que reconnaître leur rôle essentiel dans ce processus permet de relever un autre défi majeur au moment de la transition, la continuité éducative.

3.2.6. 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 » (Ruel & Moreau 2012, p. 72). Elle permet ainsi à l'enfant « de poursuivre de manière harmonieuse son développement tant sur le plan affectif, cognitif que social » (Ruel, 2009, p. 25).

Dans le cadre d'une recherche-action effectuée au Québec sur une période de plus d'un an dans trois milieux-écoles, regroupant les collaborateurs intersectoriels, les professionnels issus des différents milieux (éducatifs et scolaires) et les parents des enfants sélectionnés, Ruel, Moreau et Bourdeau (2008) ont pu mettre en évidence un certain nombre de résultats. Premièrement, « favoriser la continuité devient incontournable pour faciliter l'adaptation de l'enfant dans son nouveau milieu. La période de la transition vers le préscolaire devient un moment charnière pour assurer la continuité éducative en bâtissant des ponts entre les différents milieux fréquentés par l'enfant. » (p. 43). De plus, la continuité éducative permet un meilleur maintien des acquis. Ensuite, ces résultats soulignent la nécessité de réfléchir aux actions et ressources qui soutiennent la continuité éducative. Ils « suggèrent que le temps de planification investi avant l'entrée de l'enfant au préscolaire favorise la continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant et, ainsi, une transition de qualité autant pour l'enfant et ses parents, que pour le personnel de l'école et les autres acteurs de la communauté éducative » (ibidem, p. 41). Ces auteurs recommandent également de soutenir la continuité éducative entre les milieux de vie de l'enfant en portant une attention particulière sur trois importantes dimensions de cette continuité : la continuité développementale, la continuité physique (par ex. gestion de l'espace, matériel, modalités de communication,...) et la continuité organisationnelle (par ex. les ressources humaines, les horaires,...). La continuité développementale désigne pour ces auteurs, « la façon dont les décisions tiennent compte des caractéristiques de l'enfant, de son développement social, cognitif et affectif : cette dimension est au cœur de toute la démarche de planification de la transition. » (ibidem, p. 46). D'autres dimensions relatives à la continuité éducative sont mentionnées il s'agit des continuités philosophiques, administratives, relationnelles (Ruel 2011) et finalement celles entre les curriculums. Rous, Myers et Stricklin (2007), mettent en évidence l'importance de cette dernière dimension de la continuité qui doit favoriser la cohérence entre les programmes grâce aux collaborations établies entre les services préscolaires et scolaires. Ces différents aspects de la continuité se retrouvent en partie dans une étude menée aux Etats-Unis par Mangione et Speth (1998). Leur recherche utilise avant tout les focus groupes (36 focus groupes allant de 4 à 30 participants, dont principalement des professionnels ; les parents étaient invités). 75 interviews de professionnels provenant de divers services et milieux concernés par la transition complètent les données récoltées. Ces auteurs ont pu mettre en évidence un cadre de référence, « that support continuity in early childhood, which in turn smoothes young children's transitions, including the transition to elementary school » (ibidem, p. 381). Ce cadre de référence comporte huit éléments majeurs.

- Familles considérées comme des partenaires : elles prennent les décisions sur les projets qui concernent l'éducation de leur enfant.
- Partage du leadership.
- Services soutenant et sensibilisés à la transition.
- Langage adapté à la famille et à la culture.
- Communication.

- Connaissance et développement d'aptitudes, d'habiletés.
- Education et soins appropriés.
- Evaluation de la qualité et du succès des relations.

Ils considèrent que la continuité devrait être une préoccupation et un élément central de l'éducation précoce. Cependant, comme le souligne Ruel et Moreau (2012) la période de transition vers le préscolaire entraîne beaucoup de changements pour l'enfant et sa famille et peut les confronter à des discontinuités dans les expériences, les routines et les attentes. Pourtant, il semble irréaliste d'assurer une continuité parfaite (Joncas, 1997 ; Ruel & Moreau, 2012). Les discontinuités sont ainsi inhérentes au processus de transition et offrent également des possibilités d'évolution dans une démarche planifiée de transition. Toujours pour ces auteurs, les discontinuités incitent alors l'enfant à dépasser ses limites, à relever de nouveaux défis et à construire de nouvelles stratégies. Dans une perspective développementale, cet apparent paradoxe pourrait s'exprimer ainsi : tenir compte de cette dimension lors du processus de transition c'est à la fois travailler à maintenir la continuité éducative tout en soutenant l'enfant à construire de nouvelles compétences pour faire face aux discontinuités (Joncas, 1997). Toutefois, il convient pour autant de ne pas faire l'apologie de la discontinuité en minimisant ses impacts négatifs lors de la transition. En effet,

« Les conséquences de la non-continuité peuvent être de plusieurs ordres. Trop souvent les acquis de l'enfant ou ses expériences ne sont pas pris en compte (Morin, 2002). Les exigences envers les enfants ne correspondent pas toujours à leur niveau de capacité et, parfois, l'écart trop grand peut décourager l'enfant. Inversement, l'enseignant qui a des attentes qui ne correspondent pas à la réalité peut désinvestir devant le peu de résultats obtenus considérant les attentes. On observe moins de réussite à l'école, une plus grande difficulté à se faire des amis et une plus grande vulnérabilité lors de problèmes d'ajustement et de santé mentale (Kagan et Neville, 1996) » (Ruel, Moreau, & Boudreau, 2008, p. 43).

Ainsi, au moment de la transition, on ne peut pas se contenter de rendre l'école prête à accueillir l'enfant ou rendre l'enfant prêt à fréquenter l'école, comme le disent Ruel et Moreau (2012). Pour elles, il faut considérer également les stratégies à développer pour encourager la continuité entre les différents milieux de vie de l'enfant : « la continuité éducative est la résultante d'un processus continu qui s'échelonne dans le temps » (ibidem, p. 74). Elle constitue la clé du processus de transition, elle y est intimement liée. Il n'est pas envisageable de dissocier les notions de transition et de continuité au moment de réfléchir aux pratiques qui soutiennent une transition de qualité pour des enfants ayant des besoins particuliers.

3.3. Pratiques transitionnelles

Différentes études se sont attachées à déterminer les pratiques qui participent à concrétiser une bonne articulation entre le respect des principes et valeurs inhérentes à un processus de transition planifiée et sa réalisation en situation en tenant compte des contingences du terrain.

Il semble intéressant de présenter au préalable les lignes directrices entourant les pratiques transitionnelles recommandées et de développer par la suite certaines d'entre elles.

L'ensemble des chercheurs reconnaît que « la transition est un processus qui débute entre six mois et un an avant l'entrée à l'école et se prolonge, une fois la scolarisation commencée, sur une période d'au moins un an » (Thierren & Goupil, 2009, p. 18). Ils soulignent l'importance des relations pour

une collaboration et une transmission des informations efficaces ainsi que l'évidence de considérer le processus dans une perspective globale faisant référence généralement à un modèle écosystémique et dynamique de la transition. Ils recommandent de respecter les principes de l'ACF au moment de construire le projet et de le planifier en développant notamment un partenariat avec les parents. Finalement, la continuité éducative est reconnue explicitement ou implicitement comme une dimension intimement liée à tout processus de transition planifiée. Beaucoup estiment qu'il serait bénéfique « d'adopter une approche plus formelle et systématique pour concevoir des plans de soutien à la transition visant à coordonner les sphères d'influence et en assurer la mise en œuvre. » (LoCasale-Crouch, Gosse & Pianta, 2009, p. 3). Dans leur étude sur les pratiques d'une transition planifiée au préscolaire, Côté, Goupil, Doré et Poulin (2008) reprennent en partie ces différents éléments et proposent leur vision d'une transition de qualité. Ils estiment ainsi que :

« La planification d'une transition harmonieuse vers le préscolaire exige donc le respect de plusieurs conditions. Elle est le fruit d'un travail d'équipe et de concertation où, à la fois les familles, les services de réadaptation, les centres de la petite enfance et le personnel du milieu scolaire sont impliqués. Ce travail d'équipe demande de la coordination. La planification de la transition demande du temps, elle ne saurait être le fruit d'une rencontre de dernière minute. Elle demande aussi de pouvoir identifier les attentes et les besoins de la famille. Une telle transition est aussi basée sur une continuité dans les interventions » (p. 5).

Pianta et Kraft-Sayre (2003) présentent une synthèse des pratiques soutenant une transition réussie en fonction de trois éléments-clé et de cinq principes-guides. Pour ces auteurs, l'expérience issue du terrain montre que « three conclusions stand out – the centrality of collaboration and relationships, the importance of a conceptual model that all stakeholders can use as a guide, and the value of working through community-guided efforts for long-term gains » (p. 85). Les cinq principes-guides sont :

1. Considérer les relations comme des ressources.
2. Promouvoir la continuité entre le préscolaire et le « kindergarten ».
3. Se centrer sur les forces de la famille.
4. Adapter les pratiques aux besoins individuels.
5. Construire des relations et des collaborations de qualité.

Ces principes sont déclinés en stratégies et activités afin d'implémenter des plans et des pratiques de transition. Dans leur ouvrage destiné aux parents, professionnels et responsables concernés par cette transition particulière, Pianta et Kraft-Sayre (2003) proposent d'envisager ce processus en le découpant en neuf étapes renvoyant chacune à des actions plus précises quant à leur modalité de réalisation :

1. Constituer des équipes qui collaborent.
2. Identifier un coordinateur pour le processus de transition.
3. Faciliter des rencontres régulières et mener des évaluations pour connaître les besoins.
4. Développer des idées pour les activités de transitions.
5. Créer un calendrier des étapes de la transition.
6. Anticiper les difficultés.

7. Revoir les idées et le calendrier.
8. Implémenter des pratiques transitionnelles.
9. Evaluer et remédier.

Certaines compétences ou pratiques professionnelles contribuent plus particulièrement à soutenir la mise en place de plans de transition favorables au développement de l'enfant et à sa bonne insertion scolaire. Il me semble pertinent dans le contexte de cette recherche, afin de saisir plus finement les facilitateurs ou au contraire les obstacles potentiels au moment de planifier la transition de porter une attention aux dimensions suivantes :

- L'individualisation des pratiques.
- Le choix de pratiques soutenues et spécifiques à la transition.
- Le rôle de la coordination et du leadership pour planifier le processus et garantir la transmission des informations.
- La formation et la sensibilisation des professionnels aux enjeux et bénéfices d'un processus de transition planifiée.
- Le rôle déterminant des professionnels de l'EPS au moment des transitions.

3.3.1. Individualisation des pratiques

La nécessité d'adapter le processus de transition aux besoins des familles et enfants est reconnue par de nombreux chercheurs américains et québécois (Rosenkoetter *et al.*, 2001 ; Thierren & Goupil, 2009 ; Tétrault *et al.*, 2004 ; Tétrault *et al.*, 2006). Il paraît en effet justifié de postuler que « les spécificités de chacun des enfants exigent des actions différentes qui tiennent compte de ces différences » (Ruel *et al.*, 2008, p. 42). Néanmoins, une réflexion doit être menée pour trouver un juste équilibre entre une individualisation excessive et l'application de procédures standardisées (Ramey & Ramey, 1999) afin que les interventions soient bénéfiques pour l'enfant et réalisables dans le contexte. Ce dernier élément amène à porter un grand intérêt aux pratiques utilisées par les enseignants du préscolaire et de la première année d'école obligatoire.

3.3.2. Choix de pratiques transitionnelles spécifiques

Les études réalisées, notamment celle d'Early *et al.* (2001) menée aux Etats-Unis à partir d'une base de données importante (3'595 questionnaires) afin d'identifier les pratiques transitionnelles des enseignants ont permis de différencier deux grandes catégories d'activités, « high-intensity practices (e.g. individualized) and low-intensity practices (e.g., whole class or large group) » (Rous & Hallam, 2012, p. 233). Early *et al.* (2001) considèrent que « the major distinctions made in the measures are between practices that occur before versus after beginning of the kindergarten school year and practices that are individualized for the child/family versus those aimed at the entire class » (p. 201). Un autre constat ressort des études menées sur les pratiques transitionnelles : elles diffèrent peu selon que la classe accueille ou non un élève ayant des besoins particuliers (Ruel, 2009). La Paro, Pianta, et Cox (2000), lors d'une recherche menée aux Etats-Unis ont trouvé que seul 10% des milieux ont des pratiques qui s'adressent aux besoins spécifiques des enfants. Ainsi, la plupart des « pratiques demeurent non intenses, non personnalisées, se déroulent majoritairement après le début des classes » (Ruel, 2009, p. 409). Certains éléments sont invoqués pour expliquer l'utilisation de pratiques moins intenses et appropriées. Il y a les barrières administratives (engagement du personnel durant l'été, listes d'élèves connues trop tardivement, coordination entre

les services), les limites des ressources allouées (manque de personnel, travail non rémunéré pour effectuer les démarches) et la formation des professionnels. Il est indéniable de constater que les pratiques recommandées (avant la rentrée) sont celles qui demandent une grande implication, comme les visites personnalisées dans le nouveau milieu, les rencontres entre professionnels, la coordination autour d'activités transitionnelles spécifiquement adaptées à l'enfant. Certains auteurs considèrent en effet, que :

« Optimal transitions to kindergarten for children are best supported by practices that are individualized and engage the child, family, and preschool setting prior to the first day of school. Unfortunately, these high-intensity practices are also the most time consuming and least likely to be used by kindergarten teachers » (Early *et al.*, 2001, p. 206).

3.3.3. Rôle de la coordination et du leadership

La responsabilité d'implémenter un processus de transition doit être partagée entre les services étatiques et les acteurs directement concernés afin de garantir une bonne coordination du processus et une allocation adaptée des ressources matérielles et humaines. Il devrait incomber en premier lieu aux services décideurs des politiques éducatives de mener une réflexion sur la collaboration entre les différents services et agences (tant au point de vue local qu'au niveau régional) qui ont une influence sur le déroulement et la qualité de la transition. Rous *et al.* (2005) jugent en effet qu'il est indispensable de promouvoir « interagency linkages and interagency leadership (e.g., local interagency committees), as well as the resourcefulness of the community and community leaders should be considered when exploring transition services and supports » (p. 7). Cette responsabilité est également engagée pour répondre à la nécessité de clarifier les mandats et les rôles de tous les acteurs concernés. A ce propos, il semble pertinent de considérer l'avis de Daley, Munk et Carlson (2011) :

« First, state and district leadership is crucial for articulating expectations for transition services and supports, holding individuals responsible for providing those services and supports, providing necessary training and materials, and conducting formative evaluations. Second, because it is important for transition planning to begin prior kindergarten, we recommend that districts give preschool service provider or a designated transition coordinator the responsibility for initiating kindergarten transition planning » (p. 418).

L'importance de la coordination tout au long du processus est également relevée par Malone et Gallagher. Ainsi, « the presence of a key person as a facilitator enhanced the process for families ; this person could be a service coordinator, a teacher, or another parent » (p. 592).

Mais comme le déplorent notamment Thierren et Goupil (2009), il existe souvent « un manque de mécanismes officiels pour coordonner les services » (p. 17). Cela devient même critique si un clivage s'installe entre les institutions petite enfance et le milieu scolaire, entravant l'échange des informations et le processus de transition (Ruel, Moreau, & Bourdeau, 2008). Toutefois, si de nombreux progrès doivent encore être réalisés au niveau des services et administrations, les acteurs directement impliqués peuvent déjà créer un système de relations efficaces pour favoriser le succès de la transition pour des enfants ayant des besoins particuliers. Les travaux de Rimm-Kaufmann et Pianta (2000), cités par Early *et al.* (2001) illustrent ce point de vue. Ainsi « the system of relationships among social contexts (including teachers, parents, and preschool care providers) is a critical predictor of successful transitions. Effective communication and regular contact among the various social contexts engender connectedness and flexibility, thereby

promoting an optimal transition » (p. 199). En considérant l'importance des actions des professionnels et leur influence sur la réussite de la transition, il convient de réfléchir à la formation et à la sensibilisation de ces mêmes professionnels impliqués directement tout au long du processus.

3.3.4. Importance de la formation et de la sensibilisation au processus de transition

Il paraît primordial de sensibiliser tous les professionnels à la nécessité de développer des pratiques de transitions au vu des enjeux pour le développement de tout enfant et bien évidemment pour ceux qui sont les plus vulnérables. Early (2004) confirme le lien existant entre formation des professionnels et utilisation de pratiques transitionnelles appropriées. Pour elle :

« Il y a des preuves selon lesquelles la formation des enseignants en pratiques de transitions conduit à l'utilisation de pratiques de tous types. Ainsi, en procurant des formations à l'enseignant dans ce domaine durant sa formation universitaire et lorsqu'il est en poste, on peut l'aider à planifier cette assistance aux enfants et aux familles pour aider les enfants à réussir leur transition » (p. 4).

L'étude menée par Early *et al.* (2001) citée précédemment, a pu établir d'autres corrélations entre la formation des enseignants et le type de pratiques utilisés. Les résultats ont montré que :

« Strikingly, the largest between-group differences were between teachers who had and had not received training in transitions. Teachers with a such training were more likely to use all types of transition practices, apparently seeing some value in approaching transitions from a variety of angles. They start before the beginning of the school year, creating a longer transition period. They make efforts to use individualized practices as well as group-oriented events. They involve the child's preschool setting-using the information provided by that setting and coordinating curricula and goals with that setting » (p. 205).

Si l'on sait que les perceptions et les attitudes des professionnels dépendent de leurs connaissances et de leurs représentations d'un phénomène, il convient de ne pas minimiser les enjeux liés à la formation. « En effet, une des conditions permettant de faire d'une période de transition une occasion de développement et d'enrichissement pour l'enfant réside dans la capacité d'un adulte médiateur à établir des liens : entre son passé et son présent, entre sa famille et son école » (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012, p. 24). Parmi tous les acteurs concernés par la transition, les professionnels de l'éducation précoce spécialisée jouent un rôle prépondérant pour assurer un bon déroulement du processus.

3.3.5. Rôle des professionnels de l'éducation précoce spécialisée

Les enfants présentant des besoins éducationnels particuliers et leur famille bénéficient en général d'un soutien à domicile dès leur plus jeune âge, puis d'une aide à l'intégration dans une structure collective de type institution de la petite enfance complétée par un accompagnement lors de la première transition scolaire. Ces professionnels, « social workers », « pédagogues spécialisés ou psychologues de l'OEI ou du SEI » ou « éducatrices du CRDI (Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle) » sont des personnes clés pour aborder la question des pratiques transitionnelles. Au moment d'« appréhender l'éducation formelle des enfants avec une déficience ou des troubles du développement, il est essentiel d'avoir une bonne connaissance du parcours de ces enfants pendant les années précédant leur scolarisation » (Chatelanat & Métral, 2009, p. 17). Ces professionnels peuvent à la fois impliquer précocement les familles dans les processus d'apprentissage de leur enfant et « pave the way for child's later succes by encouraging family-

professionnal collaboration in meeting the young child's needs » (Rosenkoetter, *et al.*, 2007, p. 26). Ces auteurs proposent de synthétiser les pratiques des « social workers » en neuf catégories (reprenant des travaux de Rosenkoetter, 1995) :

- « Make certain that families have the information that they need to participate effectively in transition decision making regarding their children.
- Help participants consider a range of options for services in order to address the child's and family's needs and values.
- Ensure that appropriate services, necessary equipment, and prepared staff are available in the new setting.
- Assure that needed health, developmental, social, and family support services continue without interruption.
- Prepare the receiving staff with information necessary to support the child and family, and acquaint them with former staff to promote ongoing consultation regarding programming decisions.
- Orient the child to aid a positive transition to the new setting and to advance the child's success.
- Assure that family members are welcomed into the new program and encouraged to share information with its personnel.
- Meet legal requirements, and make decisions in a timely manner.
- Enhance positive attitudes about the new services among all partners, and minimize stress for all involved » (Rosenkoetter *et al.*, 2007, p. 31).

Une autre recherche québécoise menée avec une vingtaine d'éducatrice CRDI, par Therrien et Goupil (2008) met en évidence un grand nombre de pratiques communes à celles présentées par Rosenkoetter *et al.* (2007). Cette étude apporte des éléments intéressants sur les suggestions mentionnées par les éducatrices CRDI pour améliorer le processus de transition :

- Mener une réflexion entre les établissements et services pour développer des mécanismes et des façons de faire communes pour les transitions : rencontres, informations, ressources allouées, coordination, adaptations du milieu scolaire (matériel, environnement et exigences).
- Impliquer davantage le milieu scolaire avant la rentrée :
 - Observation de l'enfant par le milieu scolaire avant l'entrée à l'école.
 - Informations données à tous les milieux sur les comportements et compétences attendues par l'école.
 - Développer un meilleur partenariat avec le milieu scolaire.

Les éducatrices CRDI déplorent par ailleurs « leur manque de participation active dans les plans d'intervention scolaire qui semblent, à l'occasion, déterminés à l'avance » (Therrien & Goupil, 2008, p. 27). L'analyse de données de cette étude a relevé un autre point intéressant à ce sujet et quelque peu paradoxal, il apparaîtrait également que « d'un autre côté, les plans de service réalisés par le CRDI, que ce soit avant ou après l'entrée à l'école, ne semblent pas impliquer le milieu scolaire » (*ibidem*, p. 27).

Les actions des professionnels de l'OEI valaisan s'inscrivent également dans une perspective de soutien à l'intégration et à la participation des enfants et des familles dans la société. Ainsi, un certain nombre de leurs pratiques au moment de la transition rejoignent celles déjà présentées,

notamment l'accompagnement des parents dans les procédures d'inscriptions à l'école, lors des visites de structures scolaires (spécialisées et ordinaires), dans les réunions de réseaux, lors de la transmissions ou de l'accès aux informations. Chatelanat & Métral (2009), présentent des pratiques similaires lorsqu'ils parlent du mandat des psychologues travaillant dans la cadre du SEI genevois. Ces mêmes auteurs précisent que les professionnels du SEI genevois portent une attention particulière, lorsque l'enfant est orienté vers l'école ordinaire, à l'organisation d'une rencontre « avant la fin de l'année scolaire avec les différents intervenants et, idéalement, avec l'enseignant qui accueillera l'enfant » (ibidem, p. 68). Certains obstacles sont aussi relevés lors d'une orientation vers une structure scolaire spécialisée, car « l'organisation et la planification des places repoussent la décision au mieux au mois de juin » (ibidem, p. 69) et amènent régulièrement à la préparation de doubles projets.

Même si les pratiques diffèrent quelque peu selon les régions et pays, il est primordial de définir les rôles et responsabilités des professionnels de l'EPS si l'on veut construire des projets transitionnels de qualité vers des collectivités de la petite enfance ou vers le milieu scolaire (Dinnebeil, Pretti-Frontczak & McInerney, 2009 ; Nelson & Lindeman, 2003). Toutefois, force est de constater que cela n'est pas toujours le cas, comme le montrent Dinnebeil, McInerney et Hale (2006) dans une étude menée aux Etats-Unis sur la compréhension et la perception des rôles et responsabilités des « itinérant ECSE (Early Childhood Special Education) teachers ». Ils ont mis en évidence que les différents acteurs interrogés (enseignants ordinaires, parents et responsables du domaine ECSE) n'avaient pas tous la même définition et perception du rôle des « itinérant teachers en ECSE » au moment des transitions et des intégrations dans les milieux dits ordinaires.

La dimension intégrative des pratiques professionnelles est une autre facette importante du mandat de l'EPS. Plusieurs études différencient deux dimensions du soutien à l'intégration délivré par les « itinérant teachers ECSE », une action pédagogique auprès de l'enfant BEP et un mandat de conseil auprès des équipes éducatives (Dinnebeil *et al.* 2009). Cette analyse des pratiques intégratives des ESCE teachers a également été développée par deux auteurs américains, Richardson-Gibbs et Klein (2014) qui ont proposé une synthèse des actions professionnelles sous forme d'un tableau (Tableau 1). Un certain nombre de parallèles peuvent être établis entre les pratiques présentées dans ce tableau et celles décrites notamment par Chatelanat et Métral (2009) autour des trois pôles d'action des psychologues du SEI genevois (le Pôle Enfant en situation de handicap, le Pôle Antenne et le Pôle Enfant à risques). Il est également possible d'envisager des rapprochements entre les pratiques définies par Richardson-Gibbs et Klein (2014) et les recommandations du Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée (2013) concernant l'intégration des enfants BEP dans les structures collectives. Le document valaisan détermine les lignes directrices de l'action de l'EPS dans le contexte intégratif, notamment le recensement des besoins et l'évaluation de l'enfant dans son environnement, la préparation et l'accompagnement de l'inclusion sociale et scolaire, la collaboration avec les autres professionnels, le conseil et le soutien.

Activités et soutiens proposés par les ECSE dans le contexte intégratif

Activities and supports	example
Sharing information	Provide written materials describing Down syndrome or give a 15-minutes overview of simple communication techniques.
Problem solving	Briefly meet with a teacher and behavior specialist to exchange views and possible solutions to a child's biting.
Observing	Carefully observe the child at different times of the day ; provide data recording for ABC analysis as part of positive behavior support assessment.
Modeling	Demonstrate a successive approximation strategy to encourage the child to gradually tolerate longer time in circle.
Coaching staff	With the paraeducator's permission, observe his or her working with the target child and make ongoing suggestions as well as positive evaluations of the adult's teaching strategies.
Providing direct instruction	For assessment purposes, or to assist staff, teach the target child a new skill, for example, recognizing his or her own name or reducing anxiety about change in classroom location.
Adapting curriculum, materials	Provide examples of more developmentally appropriate ways for child to access the curriculum ; create simple picture choices for choosing a song at circle time.
Adapting the environment	Provide more supporting seating for tabletop activities ; arrange classroom activity centers so they are more clearly marked ; decrease clutter.
Coaching child peers	Teach peers to use the child's picture communication book to choose a play area ; teach peers to use a visual script to remind the child to wait for his or her turn.
Assisting classroom staff	Help prepare a snack or lead a small group activity if a regular staff member is absent.
Collaborating with specialists	Make a referral to VI (Vision Impairment) specialist for functional vision assessment ; obtain information for working with a child who has cochlear implant.
Involving parents	On behalf of a busy ECE (Early Childhood Education) teacher with 20 children in an inclusive classroom, share information with the parent about his or her child's successes and challenges
Coordinating team meetings	Offer to bring lunch to encourage a problem-solving discussion or encourage group cohesion

Tableau 1 : Selon Richardson-Gibbs & Klein (2014), activités et soutiens proposés.

Ces éléments mettent en évidence le rôle-clé joué par les professionnels de l'EPS au moment des transitions vers les structures d'accueil de la petite enfance et lors de l'entrée à l'école, et ce plus particulièrement pour les enfants BEP.

3.4. Eléments conclusifs

La partie théorique a permis de rendre compte des différents concepts mis en évidence dans la revue de la littérature sur cette transition vers la première année d'école pour des enfants BEP. Les dimensions considérées comme étant centrales au phénomène transitionnel invoqué sont prioritairement une intervention respectant les principes de l'approche centrée sur la famille et l'inscription de ce phénomène dans une dynamique écosystémique afin de mieux comprendre les variables qui peuvent influencer favorablement le développement de l'enfant lors de cette étape cruciale. La mise en œuvre d'un tel processus demande également de cerner l'importance des enjeux de la transition, en particulier celui de l'adaptation scolaire. Mener une réflexion sur cette

thématique implique de s'intéresser aux modalités de sa mise en œuvre par les différents professionnels. Ainsi, les pratiques et procédures reflètent à la fois les valeurs éducatives, les contingences du terrain et les expertises professionnelles indispensables pour favoriser une continuité éducative et relationnelle, essentielle à toute planification de la transition. L'action des professionnels de l'EPS s'inscrit dans cette vision de l'éducation, répondant à la fois aux besoins des enfants, des familles et des milieux concernés, en participant à construire un projet transitionnel de qualité.

4. Problématique

En Valais, comme dans de nombreuses régions, les politiques éducatives ont souvent inscrit dans leurs priorités l'importance de développer une éducation précoce de qualité dans une perspective de préparation à l'école et de prévention de difficulté ou d'échec scolaire pour des populations d'enfants considérés comme désavantagés ou à risque. Parallèlement à l'offre ordinaire, le canton a ainsi développé depuis de nombreuses années des mesures d'éducation précoce spécialisée à l'intention de très jeunes enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et de leur famille. Même si le bien-fondé de tels programmes n'est plus à questionner en regard des finalités décrites par le législateur, n'en demeure pas moins une nécessaire réflexion sur les conditions qui pourraient rendre encore plus efficaces les mesures déployées dans le cadre de l'EPS et de la pédagogie spécialisée. Nous l'avons vu, de nombreuses études ont démontré l'importance de considérer les modalités de passage entre les divers milieux de vie de l'enfant et plus particulièrement l'étape qui mène à l'entrée à l'école afin d'éviter notamment de perdre les bénéfices de la prise en charge EPS et d'assurer de déployer des effets positifs à plus long terme pour les enfants BEP. La revue de la littérature amène en effet à ce constat : « La première transition scolaire est une transition importante, tant par l'ampleur des changements qu'elle provoque que pour son impact potentiel sur la trajectoire future de l'enfant, ainsi que sur le développement des relations école-famille-communauté. Les multiples changements sont autant de fenêtres d'opportunités pour le développement de l'enfant » (Ruel, 2009, p. 25). De plus, il est notable que « le succès ou l'échec de cette première transition peut avoir un impact sur l'adaptation de l'enfant dans son nouveau milieu » (Ruel, Moreau & Bourdeau, 2007, p. 5).

Cette réflexion est d'autant plus nécessaire dans une culture scolaire toujours plus inclusive qui doit relever de nombreux défis, comme notamment répondre à une grande hétérogénéité des besoins et prendre en compte le nombre croissant de services et soutiens proposés aux enfants. Comme le mentionnent Rous et Hallam (2012), « this growth in programs and services has not only provided more opportunities for inclusion of young children with disabilities but has also increased the number of transitions : children and families must navigate daily or weekly and as the child ages in and out of programs » (p. 233). Ainsi, paradoxalement, l'accroissement des aides conduit aussi à une complexification des modalités de prises en charge. Comprendre le phénomène de la transition et les bénéfices à tirer de l'implémentation de pratiques favorables à ce processus devient alors indispensable pour soutenir les projets d'inclusion scolaire. Pour Vakil et Lillie (2002), le processus transitionnel est essentiel à la réussite de l'intégration, car il permet entre autre de définir et d'utiliser des « developmentally appropriate practices and best practice to meet the needs of young children in inclusive settings » (p. 57). Les recherches de Moreau, Ruel et April (2009) confirment l'importance indiscutable du processus de transition dans une perspective scolaire inclusive. Ces auteurs affirment que :

« Mieux comprendre comment les jeunes et leur famille vivent ces transitions et mieux connaître les conditions qui favorisent une transition harmonieuse permettront d'ouvrir un espace de réflexion sur les leviers qui contribuent à l'adaptation et à la réussite éducative de ces enfants et futurs élèves, ainsi qu'aux conditions qui favorisent le développement de milieux éducatifs accueillants et inclusifs » (p. 19).

S'intéresser à cette transition particulière s'inscrit dès lors comme une évidence pour Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet, (2012). Pour ces auteurs en effet, « parmi les nombreuses transitions que les jeunes auront à vivre au cours de leur évolution, celle qui mènera l'enfant au statut d'élève semble particulièrement déterminante » (p. 13). Elles soulignent également que « certains enfants semblent capables d'effectuer cette transition aisément, notamment en développant des habiletés à interagir avec leurs pairs et avec leurs enseignants ou enseignantes dans ce nouveau milieu » (ibidem, p. 14), alors que pour d'autres « cette transition est semée d'embûches et ils ont tendance à éviter les défis scolaires ou à y résister » (ibidem). Elles reprennent aussi les idées de Ladd (2003) et notent que ces enfants-là sont à « haut risque de désengagement scolaire durable, ce qui souligne l'importance de l'attention portée à la transition famille-école » (ibidem).

Il semble dès lors qu'il faudrait impérativement prendre en compte les recommandations issues de très nombreuses études, comme celles émises aux Etats-Unis par le National Education Goals Panel (NEGP) qui affirme que « all children can benefit from being supported through the transition to school, even though many children make this adjustment successfully » (Pianta, Rimm-Kaufmann & Cox, 1999, p. 5). Cela s'impose d'autant plus qu'il est très difficile de dépister toutes les situations qui pourraient être à risque au moment de l'entrée à l'école.

Tous ces éléments contribuent à souligner l'importance de planifier le processus de transition en ne le limitant pas à un transfert chronologique et physique d'un contexte éducatif à un autre. Il convient de considérer ce processus comme une opportunité et une nécessité de créer des ponts entre différentes philosophies éducatives et pédagogiques en vue de soutenir la continuité éducative entre les milieux de vie de l'enfant en établissant notamment des relations efficaces entre tous les acteurs concernés. Par ailleurs, cette transition est également la rencontre de services éducatifs et administratifs différents. Implémenter un processus de qualité appelle dès lors d'une part une réflexion autour des modalités de collaboration et de coordination afin de clarifier les rôles et missions de chaque professionnel et d'autre part de définir les ressources nécessaires.

C'est donc dans ce contexte que s'inscrit cette recherche sur les pratiques et procédures transitionnelles existantes et sur la prise de conscience des enjeux liés à ce phénomène par les différents professionnels concernés par le processus de transition vers la première année HarmoS.

Nous formulons dès lors ainsi notre questionnement :

Question générale

Quelles sont les réflexions et les pratiques de différents acteurs professionnels impliqués dans le processus de transition vers la première année Harmos d'enfants ayant des besoins particuliers dans le contexte éducatif et scolaire valaisan ?

Plus précisément, notre questionnement s'établit sur deux axes :

Axe 1 :

Quelles sont les procédures, les pratiques et les activités transitionnelles mises en œuvre pour des enfants ayant des besoins particuliers au moment de l'entrée à l'école (première année scolaire HarmoS) par différents acteurs professionnels concernés par ce processus ?

Axe 2 :

Chez les différents acteurs professionnels, quelle est la conscience des enjeux liés à ce processus de transition et quelle est la connaissance des conditions qui les influencent ?

5. Méthodologie

La réflexion sur le choix de la méthodologie visait différents objectifs. Les plus importants étant de déterminer un dispositif pouvant répondre à la fois aux intentions de la recherche et permettant de mettre en œuvre des modalités de recueil et d'analyse du matériau respectant au mieux des critères de validité et de fiabilité scientifique.

5.1. Approche

Comme l'indique notre questionnement, les intentions de cette recherche sont en lien avec l'expérience des différents professionnels qui participent à un même processus de transition vers la première année Harnos d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et avec leur conscience des enjeux liés à ces processus. Ceci situe assez clairement ce mémoire dans une perspective exploratoire du phénomène de la transition, privilégiant l'approche qualitative au moment de déterminer l'outil de récolte de données et le traitement de ces dernières. Cette démarche de recherche s'appuie sur « un postulat méthodologique » et a pour but de « générer des hypothèses, c'est à dire d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent y être construites. Elle cherche à voir quels énoncés pourraient être formulés à propos d'un objet problématique » (Van Der Maren, 1996, p. 191). La démarche choisie privilégie également certains aspects de « l'approche générale d'analyse inductive communément utilisée dans plusieurs études de nature qualitative et exploratoire. L'analyse inductive générale permet de réduire les données brutes pour arriver à en extraire le sens derrière ces données » (Blais et Martineau, 2006, p.15).

5.2. Choix de l'échantillon

La mise en œuvre d'un processus de transition planifiée implique la participation de personnes issues de différents champs professionnels. Il paraît alors intéressant d'aborder la compréhension du phénomène de transition en privilégiant une vue d'ensemble du processus ce qui entraîne, comme l'a montré la revue de la littérature, la prise en compte des différents milieux impliqués tout au long de sa planification et de sa construction. Il semble dès lors évident, au vu de la diversité des mandats et missions confiés aux professionnels et de leur rattachement à différents services, que leurs responsabilités pédagogiques ou administratives ainsi que leur implication dans le processus diffèrent également.

Cela conduit alors à convenir que le matériau recueilli donnera un premier aperçu des pratiques, mais ne pourra en aucun cas être interprété comme étant une image rendant compte de l'ensemble de la réalité recouvrant les pratiques transitionnelles.

Il m'était impossible dans ce format de recherche d'interroger des professionnels issus de chacun des domaines ou milieux potentiellement concernés par le processus de transition. De même, en raison de la nécessité évidente de délimiter ma recherche, j'ai fait le choix de ne pas interroger directement les parents.

Il était toutefois possible de choisir les professionnels qui jouent un rôle déterminant lors de la transition. Ainsi mon échantillon comprend douze personnes, exerçant une fonction de responsable

ou occupant une fonction dans leurs champs professionnels respectifs. La répartition de l'échantillon se présente ainsi:

- 3 responsables (R 1, R 2 et R 3) :
 - 1 conseiller pédagogique (CP)
 - 1 responsable de CPS
 - 1 responsable d'office
- 9 professionnelles :
 - 2 éducatrices de la petite enfance : E 1 et E 2
 - 2 pédagogues spécialisées : OEI 1 et OEI 2
 - 2 enseignantes 1H/2H : EH 1 et EH 2
 - 2 enseignantes spécialisées qui ont mené des projets d'intégration en 1H/2H : ES 1 et ES 2
 - 1 enseignante spécialisée en milieu institutionnel (classe spécialisée) : ES 3

Le choix de ne pas donner davantage d'informations sur les personnes composant l'échantillon est déterminé par la nécessité de respecter les règles d'usage liées à la confidentialité.

Le respect des règles d'éthique et de confidentialité a déterminé les démarches qui ont permis de réunir cet échantillon. Dans un premier temps, les différentes autorités ont été contactées pour obtenir l'autorisation d'accès au terrain et m'aider à déterminer les différents professionnels susceptibles de correspondre aux critères de cette recherche. Par la suite, ces professionnels ont reçu un courriel de ma part qui exposait dans les grandes lignes les visées de ma démarche, le choix de l'entretien comme outil de récolte de données, ainsi que l'apport déterminant de leurs pratiques et expériences pour explorer la thématique choisie. La possibilité de me contacter par téléphone ou de me rencontrer a été systématiquement offerte. Les personnes pouvaient ainsi selon leur besoin obtenir un complément d'information sur l'objet de ma recherche ou sur les modalités de déroulement de l'entretien. Au moment du premier contact formel écrit, j'ai également présenté explicitement de quelle manière seraient récoltées les données et surtout la démarche qui me permettrait de les traiter en respectant toutes les règles liées à la confidentialité et à l'éthique propre à ce type de recherche. Il me paraît essentiel de contractualiser au-préalable ces éléments autour de l'entretien afin que chaque personne qui s'engage à participer à cette recherche puisse le faire en toute connaissance des intentions du chercheur et en toute confiance quant aux aspects éthiques et confidentiels. L'ensemble des participants a donné son accord pour l'enregistrement de l'entretien et l'utilisation des informations dans le cadre de cette recherche.

5.3. Méthode de récolte des données

5.3.1. Entretien semi-directif

Le choix de l'entretien semi-directif comme outil de recueil de l'information s'est imposé dès lors comme une évidence pour aborder ce phénomène complexe. Cet outil permet de collecter des données de nature descriptive permettant de découvrir les pratiques transitionnelles des différents professionnels et d'ouvrir un espace de réflexion sur la place, l'importance et les enjeux du processus transitionnel. La manière de concevoir et de mener les entretiens emprunte également quelques perspectives s'approchant de l'entretien compréhensif décrit par Kaufmann (2013).

Les douze entretiens menés dans le cadre de cette recherche, bien que définis davantage comme semi-directifs par leur construction et leur préparation, ont de mon point de vue gardé des éléments de l'entretien exploratoire, comme mentionné par Quivy et Van Campenhout (2006). Ces auteurs proposent d'envisager l'exploitation des entretiens exploratoires en prenant en considération deux points de vue : « le discours en tant que donnée, source d'information et le discours en tant que processus » (p. 65). Dans cette situation de recherche, le discours en tant que processus, se retrouve au moment où les personnes interviewées sont amenées à réfléchir sur des thématiques nouvelles au moment d'explicitier leurs pratiques professionnelles. Elles doivent alors rassembler leurs idées, les organiser et les exprimer en temps réel, en résumé construire leur pensée, élaborer leur discours. Cet aspect particulier de l'outil choisi favorise en effet la réflexion sur des thématiques, laissent émerger plus facilement des divergences de point de vue ou des contradictions porteuses de sens et d'éclairage au moment d'appréhender un phénomène complexe. D'autre part, même si les objectifs de cette recherche ne sont pas de confirmer ou d'infirmer des hypothèses, le matériau recueilli doit servir de source d'information et pouvoir être comparé avec pertinence aux données d'autres recherches. A cet effet, des guides d'entretiens ont été créés rassemblant des thématiques et un choix de questions possibles devant favoriser le processus de production du discours des personnes interviewées, et faciliter par ailleurs les questions de relance et les adaptations nécessaires (Blanchet & Gotman, 2013). Selon ces auteurs cette manière de préparer l'entretien « plus structuré » en construisant des guides appropriés, « permet donc, du moins en principe, à la fois d'obtenir un discours librement formé par l'interviewé, et un discours répondant aux questions de la recherche » (ibidem, p. 62).

5.3.2. Construction des grilles d'entretien

5.3.2.1. Premier entretien

Suite à une revue préalable de la littérature, le premier entretien réalisé dans le cadre de cette recherche avec une professionnelle du SEI vaudois, avait une visée strictement exploratoire selon le sens utilisé par Barbillion et Le Roy (2012) : il est une « aide à la construction de la problématique, à la formulation d'hypothèses et éventuellement à l'élaboration d'un guide d'entretien » (p. 10). Sa préparation, tant du point de vue de la réflexion autour des thématiques qui pourraient être abordées que de la posture à adopter pour favoriser le recueil d'informations s'est faite en collaboration avec deux professionnelles directement concernées par la transition: une éducatrice de la petite enfance et une autre professionnelle SEI. Nous avons par la suite mené à trois une analyse globale des thématiques abordées et de la manière dont s'était déroulé l'entretien lui-même (climat, attitudes, relances,...). La conception des différentes grilles utilisées par la suite pour les entretiens semi-directifs est issue de ce travail préparatoire. Le matériau recueilli lors de cet entretien ne sera pas utilisé à des fins d'analyse pour ce travail.

5.3.2.2. Présentation de la grille d'entretien

Les réflexions autour de la conception d'une ou de plusieurs grilles d'entretien ont permis de clarifier quelques éléments notamment ceux liés au type d'entretien ou à la posture du chercheur. Le choix d'une seule grille d'entretien comprenant un corpus de questions et thématiques communes pour tous les entretiens s'est progressivement dessiné (Annexe B). Cette option d'une grille pré-définie associée aux caractéristiques de l'entretien semi-directif tel que présenté au point 5.3.1 offre l'opportunité de récolter un matériau sur les thématiques sélectionnées tout en permettant un certain nombre d'adaptations en situation d'entretien. La différenciation des

questions s'est ainsi faite en situation d'entretien afin de tenir compte des différents mandats et missions des professionnels ainsi que des spécificités individuelles liées aux expériences et à la réflexion menée en cours d'entretien sur la thématique de la transition d'élèves ou d'enfants ayant des besoins particuliers vers la première année. La grille comprenait :

- une introduction de la thématique (importance du rôle du professionnel interrogé dans le processus), le rappel des principes liés à la confidentialité et les conditions de passation de l'entretien ;
- une suggestion de quelques domaines ou thèmes qui pourraient être abordés ;
- une question de départ sensiblement identique pour tous les entretiens ;
- des questions réparties selon trois thématiques principales visant à connaître les pratiques professionnelles et procédures utilisées ;
- les thèmes présentés au départ de l'entretien peuvent être complétés par d'autres thèmes (amenés par le professionnel interviewé ou abordés par l'étudiant) : l'intention est de développer une réflexion sur la place du processus de transition, son importance et ses enjeux. Ces thématiques font l'objet d'une différenciation au moment de les aborder (différenciation des questions et relances selon le rôle du professionnel, sa personnalité et les éléments apportés tout au long de l'entretien) ;
- des synthèses : elles visent à faciliter le recueil des données en cours d'entretien, notamment en permettant aux professionnels de pouvoir ajouter un complément, amener des nuances ou en facilitant l'introduction de nouveaux thèmes. Toutefois, je les ai également utilisées pour marquer explicitement le changement de posture et d'intentions lorsque je quittais le questionnement sur les pratiques et les procédures pour ouvrir la réflexion sur les enjeux autour de la transition. Il m'a semblé essentiel de le noter explicitement en cours d'entretien par souci de transparence et de respect des conditions posées envers les professionnels interviewés afin qu'ils puissent décider de leur implication plus personnelle en donnant un avis, ou en acceptant de construire en direct une réflexion autour d'une thématique. Elles ne figurent pas systématiquement dans les grilles, car il est difficile de prévoir à quel moment il est opportun de les utiliser en situation d'entretien.

5.3.3. Posture du chercheur

Cet aspect de la démarche est resté au cœur de mes réflexions tout au long de la recherche. La posture lors des entretiens est à l'image du choix de l'entretien, partagée entre deux tendances qui peuvent sembler paradoxales mais qui se justifient dans le cadre du devis de recherche : neutralité et engagement du chercheur. Il semble évident de préconiser une forme de neutralité qui consiste à ne pas influencer volontairement le discours de la personne interviewée et risquer de compromettre la nature des données recueillies. Pourtant une autre évidence s'impose si on veut amener la personne à s'engager dans une démarche plus réflexive autour des enjeux du processus de transition et des pratiques qui lui sont liées, il faut s'engager soi-même en tant que personne pour créer un cadre propice.

« L'informateur a besoin de repères pour développer son propos. [...] L'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche donc l'informateur de se livrer. Ce n'est que dans la mesure où lui-même s'engage que l'autre à son tour pourra s'engager. [...] Il est donc possible et même conseillé de ne pas se limiter à poser des questions, mais aussi de rire voire de s'esclaffer, de

complimenter, de livrer brièvement sa propre opinion, d'expliquer un aspect des hypothèses, d'analyser en direct ce que vient de dire l'informateur » (Kaufmann, 2013, p. 52).

Par contre la responsabilité du chercheur est engagée d'une part pour éviter certaines dérives, comme celle de la conversation ou du débat (Barbillon & Le Roy, 2012) et d'autre part pour garantir les aspects éthiques et déontologiques en maintenant tout en écartant des situations d'expression qui pourraient porter préjudice aux informateurs ou les placer dans une posture délicate.

5.4. Mode d'analyse des données

Le matériau récolté devrait pouvoir répondre aux deux grandes intentions de cette recherche : une découverte ou connaissance davantage descriptive du phénomène dans un contexte défini, ici le contexte éducatif et scolaire valaisan et une approche de la réflexion des différents professionnels quant aux enjeux de ce processus. Les entretiens ont ainsi fait l'objet d'une retranscription complète (verbatim). L'analyse des données visait « à partir du contenu global de tous les entretiens, à dégager plusieurs catégories qui permettront au chercheur de classer et d'ordonner l'ensemble du corpus » (Barbillon & Le Roy, 2012, p. 49). Cette condensation des données (Annexe C) s'est réalisée en tenant compte des deux grands axes de la recherche (pratiques professionnelles et enjeux de la transition). La construction de la grille d'analyse s'est affinée par étapes successives déterminant les thèmes généraux, puis les sous-thèmes en considérant la transversalité inter-entretien des catégories (ibidem). Ce mode d'analyse des données, par condensation thématique permet également de répondre à d'autres critères de recherche, comme la possibilité de comparer les résultats obtenus aux recherches existantes sur les dimensions ou concepts abordés dans la partie théorique (Quivy & Campenhoudt, 2006). Certains éléments des verbatims n'ont pu être classés dans les dimensions pré-définies par la grille d'analyse et à l'inverse certaines catégories qui devraient être présentes au vu des concepts sélectionnés sont peu ou pas représentées.

6. Présentation et analyse des données

La présentation des données⁵ mettra en évidence des éléments de réponse relatifs aux deux grandes intentions de cette recherche, à savoir apporter un éclairage sur le déroulement du processus de transition dans ses aspects plus pratiques et administratifs et aborder les questions de réflexion autour des enjeux et de l'importance de ce processus pour tout enfant entrant à l'école et plus particulièrement pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. La thématique de la continuité se trouve au cœur des enjeux et des procédures liés à la transition.

6.1. Pratiques professionnelles et déroulement du processus de transition

Dans cette partie, le phénomène de la transition est tout d'abord décrit en établissant une chronologie des différentes étapes qui le constituent dans l'intention de déterminer s'il est possible de proposer un déroulement de ce processus généralisable à l'ensemble des situations transitionnelles particulières présentées lors des entretiens. La présentation de la planification de ce processus et du rôle des différents partenaires demande à être complétée par une analyse plus approfondie de quelques thématiques afin d'aborder certains points plus sensibles de la procédure. Ainsi, un intérêt plus particulier sera porté aux modalités de coordination et au leadership tout au long du projet, à la transmission des informations, à la présence de pratiques transitionnelles soutenues et spécifiques ainsi qu'à la formation des professionnels sur cette thématique.

6.1.1. Chronologie et temporalité du processus

Les données récoltées sur ce thème ont permis d'estimer ou de situer le processus de transition sur une période couvrant douze à dix-huit mois et de mettre en évidence certaines étapes ou moments-clé. Les critères qui aideraient à délimiter le démarrage du processus et sa fin laissent davantage de place à l'interprétation, selon que l'on considère les aspects plus administratifs et formels du phénomène ou des éléments en lien avec le parcours de vie d'un enfant et son développement. Un certain consensus peut être toutefois trouvé sur la perception de la dimension temporelle du processus : il se rapproche davantage d'une durée d'un an. Il paraît alors pertinent de déterminer les étapes intermédiaires et leur chronologie en se référant aux procédures et actions rapportées par les différents professionnels sur une période d'un an environ. Il convient d'insister à nouveau sur la nature des éléments recueillis lors des entretiens : bien que fiables, ils contiennent une part de subjectivité, d'impression et de perception. Il semble aussi nécessaire de préciser que parfois certaines étapes peuvent durer plus longtemps selon les circonstances : ainsi les repères temporels donnés sont de nature indicative. La prise en compte de ces éléments permet ainsi d'envisager un découpage du processus en neuf étapes :

- 1) Moment où le thème de l'entrée à l'école est abordé.
- 2) Premières démarches officielles ou procédures internes : PES-inscription à l'école.
- 3) Observations, recherches d'informations pour compléter l'évaluation de la situation (PES).
- 4) Premier réseau multidisciplinaire : orientation scolaire.
- 5) Deuxième réseau multidisciplinaire : organisation du projet scolaire.
- 6) Activités organisées par l'école en vue de préparer l'entrée à l'école.

⁵ Pour des raisons évidentes de respect de l'anonymat des personnes ayant participé à cette recherche exploratoire effectuée à partir d'entretiens, le masculin est utilisé, même si par ailleurs la plupart des professionnels interrogés sont des femmes.

- 7) Rentrée scolaire et premières semaines d'école.
- 8) Troisième réseau multidisciplinaire : projet scolaire (PPI).
- 9) Période d'adaptation à l'école : septembre-Noël.

6.1.1.1. Découpage du processus en 9 étapes

1) Moment où le thème de l'entrée à l'école est abordé

Au plus tard en novembre

Au début du processus le « temps du parent » est davantage respecté. En effet, plusieurs professionnels soulignent (OEI 1, OEI 2, E 1, E 2, R 1, R 2) que souvent les parents abordent le sujet spontanément lorsqu'il y a des difficultés signalées par des intervenants, un projet OEI en cours ou des inquiétudes parentales quant au développement de leur enfant et sa capacité à s'adapter à l'école. Le passage à l'âge de trois ans semble constituer un premier élément déclencheur et déterminant autour de la question de l'entrée à l'école, comme le souligne ce pédagogue de l'OEI :

« Du moment que l'enfant passe ses trois ans la question de l'école arrive très rapidement chez les parents. Il y a toujours cette angoisse de dire dans une année il a l'âge d'aller à l'école. [...] Donc c'est l'occasion pour moi de leur présenter le système scolaire valaisan » (OEI 1, 14-17).

Cet élément est également repris par une éducatrice qui l'associe au bilan développemental des trois ans effectué par le pédiatre et qui amène un questionnement des parents si des difficultés ont été signalées. Pour trois personnes (OEI 1, OEI 2 et R 2), le thème est abordé au plus tard début novembre lors de l'invitation faite aux parents d'enfants ayant des besoins particuliers pour participer à l'atelier intitulé « Mon enfant entre à l'école » organisé chaque année conjointement entre l'OEI et l'OES. Lors de cette soirée, le responsable de l'OES présente le système scolaire valaisan ainsi que l'ensemble des mesures d'enseignement spécialisé. Une thématique en lien avec l'entrée à l'école est également présentée par une personne invitée (professionnels ou parents). En 2012, c'est une étudiante suivant la formation d'éducation spécialisée qui a fait une présentation sur le thème de la transition.

2) Premières démarches officielles ou procédures internes : PES-inscription à l'école

De décembre en février

Les deux offices concernés par le processus de transition (pour rappel : OEI et OES) ont mené une réflexion conjointe permettant d'appliquer les nouvelles directives préconisées dans le Concordat Harmos, comme la PES et prenant en compte également le nouveau concept de pédagogie spécialisée valaisan. Ainsi depuis environ deux ans, certaines modalités de fonctionnement et de répartition des rôles sont définies à l'interne des services, comme le précisent certains professionnels (OEI 1, OEI 2, R1 et R2). Le responsable de l'OEI coordonne les premières démarches d'évaluation et d'analyse de situation de tous les enfants concernés par la transition et suivis dans le cadre de l'OEI. Puis la responsabilité de la coordination est transmise au conseiller pédagogique (CP) de chaque secteur (mars-avril).

a) Coordination du processus sous la responsabilité de l'OEI :

- **Début décembre** : le responsable de l'office organise une rencontre avec tous les professionnels OEI qui suivent des enfants susceptibles de commencer l'école l'année suivante. Une première

liste est ainsi établie respectant la répartition des enfants selon les secteurs géographiques définis. Les professionnels de l'OEI fournissent des éléments permettant une première évaluation des situations (ressources, difficultés et besoins de l'enfant et de la famille).

- **Décembre et janvier** : le responsable de l'OEI organise 5 rencontres (1 par secteur) avec le responsable du CDTEA et le CP de chacun des secteurs. Il présente succinctement les situations qui sont par la suite évaluées conjointement pour déterminer celles qui feront l'objet d'une procédure d'évaluation standardisée (PES : mesures renforcées d'enseignement spécialisé dès le début de la scolarisation : projets d'intégration ou structure spécialisée), ou qui nécessiteront des mesures d'aide ordinaire ou encore une attention particulière au moment de l'entrée à l'école.
- **Janvier** : le responsable OEI informe les professionnels OEI qui suivent des enfants faisant l'objet d'une décision relative à l'ouverture d'une PES. Les professionnels OEI informent les parents et remplissent alors un rapport avec eux (ressources, difficultés et besoins de l'enfant). Les parents doivent donner leur accord (signature d'un document) pour la transmission des informations aux différents professionnels tout au long de la procédure PES.
- **Février** : le responsable de l'OEI reçoit les rapports des intervenants OEI (rédigés en respectant les lignes directrices de la PES) et les transmet avec les formulaires signés (accord pour le démarrage de la procédure PES et la transmission des informations) au CP de chaque secteur. Les formulaires sont également envoyés aux différentes directions d'école, accompagnés d'une lettre explicative.

Ce rôle de coordination de l'OEI prend fin et il est transmis au CP de chacun des secteurs. Toutefois si de nouvelles situations sont annoncées durant la période février-juin, le mandat de coordination du début de la procédure PES est reconduit par le responsable de l'OEI.

b) Inscription à l'école

A ce moment de l'année, la plupart des communes ont reçu les nouvelles inscriptions à l'école. Le délai d'inscription à l'école relève de la responsabilité des communes. Avant la mise en place de la procédure PES, l'inscription à l'école marquait souvent le début du processus d'analyse de situations en vue de l'orientation scolaire et de demandes de mesures d'enseignement spécialisé. Un des responsables précise que ce moment de l'inscription à l'école demeure une période sensible qui amène de nouveaux signalements, car bien que 90 % des situations qui nécessitent des mesures soient annoncées par l'OEI, le 10 % restant fait l'objet de signalements qui proviennent majoritairement directement des parents et parfois des directions d'écoles de village, des pédiatres ou des crèches. Il relève aussi que les parents transmettent assez régulièrement un signalement bien étayé pour des situations tout à fait gérables dans le cadre de l'école et qui ne nécessitent le plus souvent aucune mesure particulière. Selon l'expérience de ce même responsable, environ 1 % des situations signalées ainsi concerne des enfants ayant des besoins particuliers importants et qui n'ont étonnamment été repérés par aucun service ou professionnel. Un autre élément important qui a une incidence sur la suite du processus de transition concerne les situations annoncées très tardivement. L'inscription à l'école constitue une période clé pour toutes les autres situations particulières suivies par l'OEI et qui n'ont pas fait l'objet d'une PES, mais qui demandent des mesures ordinaires (appui pédagogique, prise en charge thérapeutique ou attention particulière des enseignants). En effet, le formulaire d'inscription à l'école offre la possibilité de faire part des particularités de l'enfant. Cette démarche est vivement encouragée par les intervenants de l'OEI, mais elle est laissée à la libre appréciation des parents.

Les éducateurs de la petite enfance relèvent aussi que le moment de l'inscription à l'école est souvent le début d'une réflexion pour les parents. Ils précisent aussi qu'ils ont le mandat de signaler

aux parents de tous les enfants les difficultés observées pouvant influencer négativement le développement ou compromettre l'adaptation scolaire. La responsabilité de prendre contact avec un des services (OEI ; CDTEA) revient aux parents. Selon les situations ces différents services suivent la procédure adaptée pour effectuer un bilan, une prise en charge et informer avec l'accord des parents les instances du milieu scolaire pour signaler les situations et activer les demandes de mesures en vue de l'entrée à l'école.

3) Observations, recherches d'informations pour compléter l'évaluation de la situation (PES)

Février-avril

La coordination du processus devient la responsabilité du conseiller pédagogique (CP) qui adapte les démarches aux particularités des situations : PES, autres situations, organisations des visites. La coordination du processus par le conseiller pédagogique couvre la période de mars à mai, ce qui correspond aux étapes 3 et 4.

- **Situations qui nécessitent une PES** : le CP a la responsabilité de prendre contact avec les partenaires et professionnels afin de recueillir des informations, effectuer une observation de l'enfant dans la collectivité ou si cela n'est pas possible à la maison. Le but est de pouvoir compléter le rapport PES afin d'avoir une vision complète de la situation tenant compte des éléments pertinents et essentiels pour ouvrir la réflexion sur l'orientation scolaire et les mesures d'accompagnement du projet scolaire.
- **Autres situations** : la rencontre avec la direction d'école ou le coordinateur du centre de pédagogie spécialisée (CPS), la professionnelle OEI et les parents peut avoir lieu à cette période, mais également plus tard.
- **Visite de la structure spécialisée (classe spéciale ou institution) avec les parents** : selon les situations, en prenant en compte l'évaluation de la situation faite par le professionnel OEI, cette visite a lieu avant ou après le premier réseau.

4) Premier réseau multidisciplinaire : orientation scolaire

Fin avril-mai

La responsabilité de convoquer le réseau incombe au CP puisqu'il assure la coordination de la procédure PES. Il choisit les professionnels invités à cette rencontre pluridisciplinaire selon certains critères : la nécessité d'obtenir des informations complémentaires, la pertinence de leur expertise en vue de formuler une proposition d'orientation scolaire, leur lien avec la famille (confiance, ressource). Les parents ne sont pas présents. Lors de cette réunion, la PES est complétée, l'analyse de situation affinée mais tous les items ne sont pas forcément remplis (pertinence en vue du projet). L'objectif de ce réseau est d'arriver à un consensus pour formuler en général une proposition d'orientation scolaire (plus rarement deux), et de la présenter aux parents. Dans la mesure du possible, les parents sont conviés le même jour à ce réseau, mais en deuxième partie. La collaboration préalable entre le CP et le professionnel OEI permet de connaître le projet souhaité par les parents et donc d'anticiper d'éventuelles divergences de point de vue. Ainsi, la période de janvier à avril permet au professionnel OEI de préparer progressivement les parents et de les accompagner pour qu'ils puissent participer à ce réseau dans de bonnes conditions. La visite de la structure spécialisée, si cette orientation est préférée à des mesures intégratives, peut avoir lieu après ce premier réseau.

La coordination par le CP de la procédure PES se termine au moment de l'approbation des parents pour un projet scolaire. Idéalement, les parents donnent leur accord pour le projet le jour du réseau et le confirment en signant le formulaire officiel qui s'y rapporte. Les modalités d'organisation pour la suite du processus transitionnel s'effectuent sous la responsabilité des directions d'école via le CPS.

5) Deuxième réseau multidisciplinaire: organisation du projet scolaire

Juin

Ce moment constitue une des étapes sensibles de la coordination du processus de transition, puisqu'il y a un nouveau transfert de la responsabilité de la coordination, exercée jusque là par un conseiller pédagogique (CP), à un autre responsable, le coordinateur du Centre de Pédagogie Spécialisée (CPS).

La suite de la coordination du processus de transition est ainsi réalisée par le responsable du CPS. Il réalise les mandats donnés par la direction d'école et l'OES (via le CP). Pour les projets demandant des mesures renforcées (PES), il doit mettre en œuvre les aspects organisationnels : engagement d'enseignants spécialisés (ES), convocation d'un nouveau réseau, contacts avec les parents idéalement. Il peut y avoir des différences au moment de la mise en œuvre de ce mandat par les responsables CPS. Ces dernières peuvent s'expliquer en outre par le nombre important de situations à gérer (le contact personnalisé ne semble pas toujours possible). Les personnes invitées à ce réseau sont : les parents, la direction d'école, le professionnel de l'OEI, l'enseignant 1H (orientation intégrative), si possible l'enseignant spécialisé (si l'engagement a eu lieu), parfois le ou les thérapeutes. La plupart des enfants suivront un projet scolaire en contexte intégratif. Si le choix du projet scolaire s'est posé sur une scolarisation dans une structure spécialisée, la convocation d'un réseau semble avoir peu cours, une visite est privilégiée pour permettre une rencontre entre les parents et l'ES. Cette visite est alors une opportunité offerte aux professionnels de l'école pour découvrir l'enfant. Le professionnel de l'OEI et l'ES partagent la responsabilité d'organiser des rencontres ultérieures à des fins d'échange d'informations ou d'orientation du projet.

Il est intéressant de noter qu'un enseignant 1H (EH 1) mentionne une initiative personnelle. D'entente avec d'autres collègues, il rencontre au mois de juin l'éducateur de la crèche pour prendre certaines informations jugées utiles à une répartition favorable des élèves dans les classes enfantines du centre scolaire. Les principaux critères retenus sont : enfants allophones, présence d'une problématique comportementale, enfants qui se connaissent déjà suite à une longue fréquentation de la crèche.

6) Activités proposées par l'école en vue de préparer l'entrée à l'école

En général les jours ou la semaine qui précèdent la rentrée

Un ensemble de professionnels (EH 1, EH 2, OEI 1, OEI 2, ES 1 et ES 2) relatent que les activités proposées sont les mêmes pour tous les enfants et parents. Il n'y a pas de prise en compte particulière des besoins des enfants ou des familles, même lorsque les situations sont connues et ont fait l'objet de démarches ou de rencontres. Donc les activités dites « portes ouvertes » ou « classes ouvertes » se différencient en fonction de la culture scolaire de l'établissement ou des expériences et sensibilité des professionnels concernés, en l'occurrence les enseignants 1 H et 2 H.

Durant les vacances d'été, certains professionnels mentionnent avoir eu un contact ou une rencontre s'ils n'avaient pas pu rencontrer les parents (ES 1) ou l'enseignante spécialisée (OEI 1) ou s'ils désiraient des informations sur une situation (EH 1 pour un suivi en logopédie).

7) Rentrée scolaire et premières semaines d'école

Août-septembre

Les professionnels de l'OEI restent à disposition des enseignants et ils veillent à transmettre leurs coordonnées s'ils n'ont pas eu l'opportunité de les rencontrer en juin. Le bilan établi par les pédagogues de l'OEI n'est pas transmis aux enseignants. La responsabilité et la liberté de le transmettre reviennent aux parents afin de respecter leur droit de décision quant à la transmission d'informations.

Les ES prennent contact de manière très diverse et variable avec les professionnels de l'OEI et expriment des besoins d'information, d'échange ou de rencontre très différents. Cette diversité se retrouve aussi chez les enseignants titulaires IH lorsque les mesures d'aide sont de type ordinaire. La plupart des professionnels expriment le besoin de découvrir l'enfant sans avoir trop d'information afin d'éviter de stigmatiser l'enfant ou de construire des représentations qui pourraient influencer leur évaluation de la situation.

Aucune directive n'existe quant à une formalisation de cette collaboration, même si la responsabilité d'établir un projet pédagogique individualisé et de coordonner le réseau autour de ce projet passe du professionnel de l'OEI à un autre professionnel (ES en général). Par ailleurs, les professionnels issus de ces deux domaines l'un éducatif (OEI et E : éducateur de la petite enfance) et l'autre scolaire (ES, EH) ne considèrent pas nécessaire ou même pour certains souhaitable de mener une réflexion commune sur la suite du projet, sauf de manière ponctuelle sur des thématiques bien précises. Cette conception de la transition se concrétise par deux projets distincts issus de milieux différents, se succédant dans le temps, et s'adressant cependant au même enfant.

La crèche est un interlocuteur très occasionnel, en général pas invité lors des rencontres et très peu sollicité pour ses compétences et connaissances de l'enfant, même si celui-ci a fréquenté la crèche sur une période assez longue. Une expérience fait exception, celle d'une EH qui a sollicité une éducatrice de la crèche pour partager ses connaissances de l'enfant et les stratégies trouvées pour gérer les comportements inadaptés et favoriser l'entrée dans les apprentissages.

Cette période est également marquée souvent par des changements conséquents au niveau des thérapies ou des thérapeutes. Elle correspond aussi souvent au démarrage d'un projet thérapeutique.

Quatre termes souvent présents lors des entretiens illustrent ce moment : changement, découverte, évaluation, bilan.

8) Troisième réseau multidisciplinaire : projet pédagogique individualisé (PPI)

Fin octobre - début novembre

La responsabilité de convoquer un réseau incombe à l'ES. En général, pour les nouvelles situations il y a une rencontre obligatoire avec les parents vers fin octobre début novembre pour leur présenter le PPI. Les ES et EH notent qu'ils ont des contacts réguliers avec les parents et cela se vérifie davantage dans les situations particulières. Ce réseau prend des formes très diverses. Il peut réunir

uniquement les enseignants (ES et EH) et les parents. Les thérapeutes sont toujours invités si le projet de scolarisation se fait dans une structure spécialisée et le plus souvent lors des projets d'intégration. Le professionnel de l'OEI est invité en général si la prise en charge de l'OEI se poursuit, mais dans la plupart des situations la prise en charge s'arrête au moment de l'entrée à l'école. Pour faciliter ce passage, ces professionnels viennent parfois encore quelquefois dans les familles en septembre. La direction d'école, le CP, le responsable CPS ne participent pas aux réseaux, mais effectuent une visite séparément (CP et direction d'école ; CPS) avant Noël afin d'évaluer l'adéquation des mesures et du projet.

9) Période d'adaptation à l'école

Août-Noël

C'est une évidence pour tous les professionnels et plus particulièrement pour les EH qu'il y a une phase d'adaptation qui est variable quant à la durée et aux difficultés potentielles qu'elle peut représenter pour tous les enfants en général, mais plus particulièrement pour ceux qui sont fragilisés par des situations développementales difficiles. Les enseignants estiment par ailleurs que l'entrée dans des apprentissages plus formels (en lien avec des objectifs) commence après Noël. Durant ces premiers mois la priorité est portée sur l'apprentissage de la vie en collectivité, le respect des règles, la création de relations sociales positives et sécurisantes. Les enseignants de ces degrés sont très sensibilisés à l'importance de l'accueil et de la différenciation pour développer le plaisir d'apprendre lors de cette dernière étape du processus transitionnel.

6.1.1.2. Eléments conclusifs

Cette présentation de la chronologie et de la temporalité de la transition, répartie selon neuf étapes s'est basée sur l'ensemble des données recueillies au travers des douze entretiens. L'analyse du matériau recueilli conduit à examiner plusieurs dimensions, notamment, la temporalité du processus et les procédures existantes

Si l'on considère la temporalité du phénomène, on peut noter d'une part qu'il tend à être plus restreint dans sa durée comparativement à la plupart des études puisque les professionnels l'envisagent au plus sur une bonne année, voire pour certains 9 mois, alors qu'en général on considère que la période de transition s'étend sur une année et demi à deux ans au moins (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000). Un autre élément intéressant concerne la perception de sa répartition dans le temps. Il y a en effet un consensus sur le fait qu'elle débute l'automne qui précède la rentrée scolaire et là on rejoint l'avis des études, par contre il ressort de manière assez sensible que la dernière étape de la transition, l'adaptation scolaire, est nettement moins reconnue comme faisant explicitement partie du processus. L'entrée à l'école étant davantage perçue comme le départ d'une nouvelle étape de vie dans un contexte différent plutôt qu'inscrite dans la suite d'un parcours développemental et éducatif.

Les aspects plus formels du processus se retrouvent dans les procédures existantes. Elles donnent le rythme et constituent des repères pour les professionnels : la décision de démarrer une PES, l'inscription à l'école, la décision signée de l'orientation scolaire, l'organisation des dimensions pratiques de la scolarisation. Ces dimensions administratives et institutionnelles (système scolaire) semblent prendre une place considérable au regard des questions d'accompagnement et de

préparation des familles des enfants et des milieux. Ces dernières préoccupations sont davantage présentes chez les professionnels de l'OEI et les éducateurs de la petite enfance. Cela pose la question de l'existence d'un véritable projet transitionnel. Finalement l'orientation scolaire semble primer sur le projet transitionnel alors qu'elle devrait être intégrée à une réflexion plus large.

Les données ont mis en évidence certains aspects du processus de transition de manière plus inattendue au vu des éléments à ma disposition avant de débiter les entretiens. En effet, bien qu'elle ne fait l'objet d'aucune directive explicite dans les textes législatifs, il existe une forme de procédure réfléchie, reconnue et utilisée qui se concrétise par des documents officiels, des mécanismes de fonctionnement définis inter-service et intra-service et des pratiques plus ou moins uniformisées selon les étapes du processus. Il semblerait par ailleurs que l'introduction de la PES amenée par le Concordat Harnos et les recommandations ou directives du Concept de pédagogie spécialisée apportent des éléments intéressants au niveau des procédures relatives à la transition, notamment sur les modalités de collaboration entre les services, la clarification des mandats, l'organisation et la gestion de projets thérapeutiques et pédagogiques communs autour d'une situation. Bien évidemment certaines étapes nécessiteraient encore une réflexion et une analyse pour améliorer, compléter ou renforcer notamment la continuité entre les projets et les différents milieux pour parler réellement de planification de cette transition. Il ne faut pas négliger par ailleurs les diverses formes de mises en application que peut revêtir l'interprétation de recommandations, une fois soumises aux contingences matérielles et aux réalités professionnelles. En effet il n'existe pas de directives claires quant à la transmission des informations au moment où le milieu scolaire entre dans le processus. La responsabilité de déterminer les modalités de collaboration entre professionnels (OEI, ES et EH) et les parents est laissée à l'appréciation de ces professionnels. On pourrait ainsi émettre quelques réserves lorsque les démarches sont davantage de l'ordre de l'implicite et s'appuient sur l'expérience des personnes, leur motivation ou leur sens des responsabilités. Il semblerait que davantage de mécanismes officiels et de formalisme pour certaines étapes assureraient une mise en œuvre plus complète du processus et par la même seraient garants d'une plus grande qualité. (LoCasale-Crouch, Gosse & Pianta, 2009). Ainsi les stratégies et les démarches gagneraient en clarté et les ressources pourraient être mieux déterminées et mises à disposition. L'utilisation de « guides », de « plans » ou de « carte routière » relatifs à la transition et adaptés au contexte institutionnel valaisan pourrait constituer une démarche bénéfique pour soutenir tous les milieux et prioritairement l'enfant et sa famille.

Lorsque les différents professionnels interrogés ont été invités à s'exprimer sur la procédure actuelle de la transition, notamment sur des suggestions d'améliorations ou des propositions nouvelles, ils ont avant tout relevé un déroulement du processus satisfaisant n'appelant pas de modifications importantes. Ainsi, la place des parents, parfois peu reconnue selon les étapes, semble assez étonnamment peu questionner spontanément les professionnels. Dans l'ensemble, ils notent même que l'introduction de la nouvelle procédure d'évaluation standardisée (PES) amène quelques améliorations. Ils déplorent toutefois un manque de ressource (temps) pour organiser suffisamment de rencontres de mai à septembre entre les professionnels et avec les parents. A ce propos un enseignant spécialisé (ES 3) suggère d'organiser une rencontre avec les parents et le professionnel de l'OEI avant la visite de la classe (structure spécialisée), une autre proche dans le temps suite à cette visite et la dernière début septembre afin de compléter les informations et de faire un point d'évaluation sur la situation de l'enfant et la famille (vacances d'été et premiers jours d'école).

Il ressort également que le passage du milieu éducatif au milieu scolaire est une période jugée délicate ou plus sensible par deux responsables, dont un constate :

« Au moment où l'on construit concrètement sur le terrain, avec les nouveaux partenaires, il y a des différences et quelques manques dans certaines situations ou régions qui sont à mon avis dus justement à la politique locale, à l'individu et là pour moi il y aurait quelque chose à faire » (R 2, 737-740).

Un autre élément illustre bien toute la complexité du processus et les paradoxes qu'il peut engendrer : d'un côté le souhait de davantage de mécanismes officiels afin de mettre en évidence certains besoins et de garantir les ressources pour y répondre et de l'autre la crainte que plus de systématisation de la procédure ferait obstacle à la nécessaire individualisation de chaque processus pour répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant et famille, comme le recommandent la plupart des études (Rosenkoetter, Whaley, Hains & Pierce, 2001 ; Ruel, Moreau & Bourdeau, 2008 ; Thierren & Goupil, 2009). La question du juste équilibre entre individualisation et standardisation des procédures rejoint les réflexions de Ramey et Ramey (1999).

6.1.2. Coordination et leadership

La planification d'un processus aussi complexe nécessite de réfléchir aux modalités de coordination entre les services et les différents intervenants, et questionne avec pertinence la nécessité de définir et de mandater une personne pour assurer le leadership tout au long de la transition.

Certaines données relatives à ce thème ont déjà fait l'objet d'un développement dans la première partie relative à la chronologie du processus de transition. Il semblerait intéressant, pour faciliter la compréhension des modalités de coordination de proposer une présentation du matériau recueilli sous forme d'un tableau synthétique (Tableau 2).

Il ressort de l'analyse des données, une bonne collaboration entre les services et offices, relevée par les responsables interviewés et qui rejoint les recommandations de Rous, Hallam, Harbin, McCormick et Jung (2005). Selon l'un des responsables, l'introduction de la procédure PES et du Concept de pédagogie spécialisée aurait contribué à renforcer cette dimension.

Il est par ailleurs intéressant de noter que le leadership et la coordination ne sont pas assurés par une seule personne tout au long du processus, alors que les études (Daley, Munk & Carlson, 2011 ; Malone & Gallager, 2009) recommandent qu'il y ait une personne désignée pour assurer ce mandat.

On peut considérer que pour les situations nécessitant des mesures renforcées (PES) trois ou quatre personnes partagent la responsabilité de la coordination à tour de rôle en déléguant chaque fois ce mandat à la personne suivante : le responsable de l'OEI, puis le CP (conseiller pédagogique) du secteur concerné, ensuite le responsable du CPS du secteur concerné et finalement l'ES. S'il n'y a pas de PES, le professionnel de l'OEI et la direction d'école participent davantage à cette coordination, et il y a aussi une passation de la responsabilité de la coordination entre deux professionnels au minimum : le professionnel de l'OEI et les enseignants (1H/2H et parfois l'ES).

Temporalité et coordination du processus transitionnel

temporalité	...novembre	déc. à janvier	février à avril	avril à mai	juin	entrée à l'école	août-septembre	oct. à novembre	août à Noël
coordination	OEI : professionnel	OEI: responsable	CP	CP	CPS /direction	ES	ES	ES	ES
réseau		responsables (OEI et CDTEA), CP : décision PES		professionnels, sans les parents : proposition (école) professionnels et parents : décision de scolarisation	CPS, EH, ES OEI, thérapeute(s), parents, direction : organisation pratique du projet scolaire			ES, EH, parents, thérapeutes : projet scolaire (PPI)	1 visite en classe (CP et direction) 1 visite en classe du CPS
professionnels									
OEI responsable		organise le premier réseau	remplit le même mandat si de nouvelles situations se présentent, à disposition des parents et des professionnels						
CP		Participe au réseau	gère la PES	organise le réseau (2 réunions)	remplit le même mandat si de nouvelles situations se présentent, à disposition des parents, des professionnels et des directions d'école				
CPS					organise les réseaux de juin (école)	suivi des PPI, à disposition des enseignants, des parents et des directions d'école			
Direction d'école			gère les inscriptions à l'école	participe au réseau	participe au réseau	à disposition des parents et des enseignants			
OEI professionnel	construit le projet OEI, coordonne le réseau autour du projet OEI: thérapeutes, spécialistes, éducateurs (intégration en crèche) ; participation aux réseaux				participe au réseau	à disposition des enseignants, travaille parfois encore avec la famille			
ES					participe au réseau	construit le projet pédagogique (PPI), organise une réunion de réseau			
EH					participe au réseau	collaboration avec l'ES pour le projet (PPI)			
E	remplit son mandat : collaboration étroite avec les parents et autres professionnels dans les situations d'intégration ou si la situation le nécessite ; à disposition des professionnels du milieu scolaire et des responsables, mais rarement sollicité ou invité								
Parents et enfant	Ils sont impliqués, invités de manière variable, en fonction des moments et des étapes du processus. Leur place et leur statut ne sont le plus souvent pas ceux recommandés dans les études.								

Légende : implication soutenue du professionnel dans le processus de transition : rôle ou mandat à remplir

implication modérée du professionnel dans le processus de transition : selon demandes.

Tableau 1 : Temporalité et coordination du processus transitionnel.

Il paraît pertinent de se questionner sur cette forme de coordination partagée et les risques qui pourraient y être liés, notamment des pertes d'informations ou un manque de continuité dans le projet. L'analyse des données semble indiquer que la coordination partagée durant la première partie du processus (jusqu'en mai) est jugée satisfaisante. Par contre, le moment où le CPS (parfois la direction d'école) prend le relais du projet est un passage que la plupart des professionnels (R 1, R 2, E 1, E 2, OEI 1, ES 1, ES 3) jugent délicat notamment par manque de temps, de vision d'ensemble, d'informations ou en raison de difficultés organisationnelles. Ainsi, contrairement au CP ou au professionnel de l'OEI, le coordinateur n'a pas participé aux réseaux précédents, aux réflexions et évaluations liées à la PES et aux décisions d'orientation. Les informations transmises au réseau qu'il organise sont en général orales et l'ES n'est pas toujours connu ou parfois le réseau a lieu les derniers jours de l'année scolaire ce qui laisse peu de temps avant les vacances d'été aux personnes impliquées pour créer des liens, échanger des informations, envisager une continuité dans le projet et réfléchir aux adaptations nécessaires pour accueillir l'enfant et lui permettre une transition réussie vers ce nouvel environnement.

Contrairement à ce que l'on trouve dans la littérature (Malone & Gallager, 2009), le leadership ou la coordination de la transition n'est jamais assurée par un parent ou un éducateur de la petite enfance. A ce sujet on peut aussi relever que le professionnel OEI et l'ES assurent une coordination relative à leurs deux projets distincts (soit le projet OEI et le projet scolaire (PPI)) davantage qu'une coordination d'un projet de transition.

Ainsi l'identification d'une personne assurant la coordination et le leadership tout au long du processus permettrait d'assurer une continuité dans la transmission et la recherches d'information afin d'évaluer au mieux les besoins de tous les acteurs concernés par la transition, d'anticiper les difficultés et de mobiliser les ressources et soutiens adéquats. Son rôle serait également déterminant pour assurer davantage de collaboration entre les différents services et avec les parents.

6.1.3. Transmission des informations

La transmission des informations joue également un rôle prépondérant dans l'implémentation d'un processus transitionnel de qualité en pouvant être à la fois un élément facilitateur ou au contraire une source supplémentaire d'obstacles et de difficultés.

Pour faciliter la lisibilité et l'intelligibilité des données relatives à cette thématique, il paraît intéressant de les présenter à l'aide d'un tableau récapitulatif (Tableau 3).

L'analyse des propos recueillis indique que les parents ont accès à la plupart des informations de manière orale ou écrite et que sur ce point précis les recommandations des études sont appliquées en grande partie. Par contre, les parents ne reçoivent par exemple pas le document de la PES complété. En général, ils sont cependant au courant des éléments essentiels contenus dans ce document.

L'autre élément intéressant est la mise en évidence parfois d'un manque de mécanisme quant à la transmission des informations entre les services, entre les services et les professionnels et finalement entre les professionnels. La dernière colonne du tableau est révélatrice de la grande diversité de modalités que peut prendre tant la transmission que l'accès à l'information. Cela pourrait s'expliquer en partie par le manque de procédures formelles écrites et connues de tous quant à la transmission des informations ainsi que par le partage de la responsabilité de la coordination du processus.

Transmission des informations

Informations écrites, transmises aux		parents et professionnels	aux parents	aux professionnels ou/et services
Documents officiels	Inscription à l'école	-	remplie et signée par les parents	direction d'école
	PES	-	non	CP qui la remplit avec les informations récoltées auprès des professionnels
	Demande de mesures renforcées (scolarisation)	-	remplie en partie par les parents et signée	direction d'école – CPS
	PPI (établi par ES)	-	oui et signé	CPS - direction d'école - EH
Rapports internes	Rapport pour le démarrage de la PES	-	rempli avec un professionnel OEI et signé	Office de l'OEI / CP
	Bilan final OEI	-	oui	avec accord des parents : et le plus souvent transmis par les parents aux ES
	Bilan ou rapports thérapeutiques/médicaux	-	oui	avec accord du parent : CP/ directions institutions /autres professionnels
	Classeur qui contient des informations (crèche) : observations/ PV..	-	non, mais discuté avec eux	non : document interne à la crèche : éducateurs le complètent et le consultent
Informations orales		La plupart des informations sont données aux parents. Les professionnels ont accès à un certain nombre de ces informations selon leur mandat ou leur participation aux réseaux.		

Légende : : aucune information n'est transmise aux parents et à l'ensemble des professionnels et services concernés.

Tableau 3 : Transmission des informations.

Il peut paraître en effet assez paradoxal, au vu du grand nombre d'informations produites, analysées et transmises que certains professionnels notent avec pertinence qu'il y a des manques d'information. De même, on peut noter avec un certain étonnement qu'il n'y ait aucune information transmise conjointement aux parents et à tous les professionnels. Les difficultés liées à l'information sont surtout signalées pour les dernières étapes (juin-septembre). Un ES relève à ce propos que certaines informations pratiques essentielles concernant en outre la médication, des comportements à risque ou l'alimentation ne sont pas systématiquement disponibles dès le premier jour d'école. Un autre ES suggère de réfléchir à un dispositif qui permettrait à la fois de centraliser les informations essentielles et de gérer les droits d'accès à l'information. Un des responsables se questionne sur la pertinence de partager certains éléments du document PES, tout en émettant quelques réserves liées aux aspects confidentiels (données sensibles sur la famille par exemple). Et la plupart des professionnels partagent une certaine ambivalence quant à l'opportunité et aux avantages de transmettre davantage d'informations. Les préjudices, comme la stigmatisation des difficultés de l'enfant, la perte d'objectivité au moment d'évaluer la situation et de découvrir l'enfant (influence des représentations), la crainte de voir augmenter les aspects bureaucratiques et administratifs sont alors évoqués.

Il paraît important de préciser quelques éléments en lien avec les règles qui doivent prévaloir en matière de respect de la confidentialité quant à la transmission des données. Tous les professionnels

et services sont actuellement soumis au respect de l'application des directives relatives à la LIPAD (Loi sur l'Information du public, la Protection des Données et l'Archivage) ou LPD⁶ (Loi sur la Protection des Données, 2014). Cette loi fixe un cadre délimitant les modalités de traitement et de transmission de toute information reconnue comme personnelle. Elle pose ainsi comme obligation légale, notamment : la justification du but de toute collecte d'informations (en conformité avec le mandat donné par l'Etat aux services et institutions par exemple), la nécessité d'informer les personnes (dans le contexte qui nous intéresse, les parents) des intentions de cette récolte de données et surtout l'obtention d'un consentement éclairé et explicite des personnes avant toute récolte ou transmissions d'informations. Les dispositions de cette loi rejoignent les recommandations de la plupart des recherches citées dans ce travail qui traitent des principes de l'ACF, de la place du parent ou du rôle de la communication.

Les éléments d'analyse qui devraient participer à déterminer la nature des informations à transmettre, le moment et les modalités de transmission devraient avant tout répondre à des critères de nécessité pour construire un projet transitionnel adéquat et adapté en termes de besoins et particularités de l'enfant et de la famille. Davantage de formalisme permettrait d'éviter certains obstacles, faciliterait la planification de la transition et minimiserait ainsi les facteurs de risques d'une mauvaise adaptation scolaire (Ruel, Moreau & Bourdeau, 2008 ; Thierren et Goupil, 2009) sans pour autant restreindre ou empêcher les adaptations spécifiques et particulières à chaque situation. De plus la qualité de la transmission des informations apparaît davantage comme une résultante d'une collaboration et d'une coordination efficaces, d'où l'importance de mener une réflexion sur ces thématiques en amont.

Finalement non seulement la transmission des informations, mais également l'accès à une pleine compréhension des informations doit faire l'objet d'une réflexion. Il semblerait en effet, qu'une connaissance approfondie, voire une certaine expertise soient nécessaires pour comprendre et gérer l'ensemble des informations autour de ce phénomène complexe. Il est donc indispensable de réfléchir à la manière d'accompagner les parents pour qu'ils puissent exercer pleinement leur rôle décisionnel tout au long du processus.

L'utilisation de plans ou de guides (en pensant au préalable aux adaptations nécessaires aux contextes éducatifs et scolaires locaux) pourrait enrichir ou ouvrir des voies de réflexion sur les aménagements et améliorations possibles dans le domaine de la transmission des informations (Pianta & Kraft-Sayre, 2003 ; MELS 2010) (Annexe D).

6.1.4. Activités transitionnelles spécifiques

L'organisation d'activités transitionnelles spécifiques est un élément essentiel de la réussite du projet transitionnel. Ces activités offrent l'opportunité à l'ensemble des milieux d'anticiper l'accueil et les adaptations nécessaires tout en créant les premiers liens primordiaux entre l'enfant, la famille et les nouveaux intervenants du monde scolaire.

La présentation des données relatives à ce thème se fera également sous la forme d'un tableau (Tableau 4).

⁶ Cette loi est entrée en vigueur dans tous les cantons suisses qui ont dû nommer un préposé à la protection des données pour en faciliter l'application. http://www.admin.ch/ch/f/rs/235_1/index.html

Activités transitionnelles

Activités transitionnelles	Les professionnels											
	E 1	E 2	EH 1	EH 2	ES 1	ES 2	ES 3	OEI 1	OEI 2	R 1	R 2	R 3
Spécifiques adaptée à l'enfant-avant la rentrée												
Visite de la future classe spécialisée	ne sait pas	ne sait pas	ne sait pas	ne sait pas	✓	✓	½ jour	✓	✓	✓	✓	✓
Visite de la future classe ordinaire	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Autres activités	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Propositions d'amélioration	-	-	-	-	-	½ jour ou 1 journée en 1H	visite ou stage en 1H	passer du temps en 1H (routines)	-	-	-	visiter plus tôt la classe spécialisée
Nécessité d'envisager un changement de pratiques	ne se prononce pas	ne se prononce pas	non	non	non	oui	oui si intégration en 1H	oui	non	non	non	oui selon proposition faite
Non-spécifiques Adressée à tous les élèves												
Classe ouverte Les jours avant la rentrée	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Légende : aucune activité ou proposition : activité a lieu

Tableau 4 : Activités transitionnelles.

Il est important de préciser que la visite d'une structure spécialisée est considérée comme une activité transitionnelle spécifique par les différentes études qui traitent de cette thématique (Early, Pianta, Taylor & Cox, 2001 ; Rous & Hallam, 2012). Un premier élément de réflexion sur les données recueillies et leur analyse met en évidence que cette visite semble généralement s'inscrire comme une évidence. Toutefois les réflexions qui participent à la mise en œuvre de cette démarche semblent avant tout répondre à une demande des parents (ce qui est essentiel) et dépendent autant de facteurs organisationnels divers que d'une volonté d'optimiser ce moment pour préparer l'entrée à l'école (temps pour créer des liens, anticipation des besoins, etc...). Il faut également noter que parfois l'implication des professionnels ou le temps passé dans la structure lors de cette visite unique peuvent être plus conséquents.

Le constat majeur qui ressort de la lecture de ce tableau et qui rejoint bon nombre d'études est que les activités proposées sont avant tout non-spécifiques car elles s'adressent à tous les élèves et parents sans différenciation particulière pour ces enfants-là (La Paro, Pianta & Cox 2000 ; Ruel, 2009 ; Ruel & Moreau, 2005). Un autre élément mérite d'être relevé : la plupart des professionnels

n'estiment pas utile de modifier les pratiques utilisées et ne percevraient pas le bénéfice que des activités plus soutenues et spécifiques amèneraient pour favoriser une transition plus harmonieuse et plus favorable d'un point de vue développemental et éducatif pour les enfants BEP.

6.1.5. Formation des professionnels

Les données issues des entretiens laissent apparaître que la sensibilisation au phénomène de transition est avant tout issue d'une réflexion des personnes sur leurs pratiques professionnelles. Les connaissances acquises relatives à ce domaine émanent très rarement d'une offre des formations de base suivies par ces professionnels. Un enseignant spécialisé (ES 2, formé il y a moins de 10 ans) mentionne avoir reçu une information plus importante sur la transition école-vie professionnelle, même s'il la juge assez restreinte, que sur celle menant vers l'entrée à l'école qui a fait l'objet d'une dizaine de minutes de présentation. Les enseignants des degrés 1H et 2H ne font part d'aucune formation à ce sujet (leur formation de base date de plus de vingt ans). La mise sur pied d'activités juste avant la rentrée scolaire (classe ouverte) est le fruit de leur expérience et de leur sensibilité à l'évolution des pratiques dans ce domaine. Ainsi l'opportunité offerte à tous les enfants et parents de participer à ces activités est devenue usuelle dans le cadre de l'école ordinaire. Les deux éducateurs de la petite enfance (formés dans ce domaine il y a moins de dix ans) estiment que leur formation les a sensibilisés à l'importance de la première transition vers une collectivité pour tout enfant, particulièrement dans la construction des liens parents-enfant-professionnels. Ils précisent toutefois n'avoir pas été formés spécifiquement pour accompagner des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers au moment des transitions. Un des professionnels de l'OEI dit avoir été sensibilisé à cette problématique en effectuant des lectures pour son travail de mémoire et surtout en cherchant des solutions aux difficultés rencontrées dans le cadre de son travail au moment d'accompagner les enfants et les familles pour ce passage en 1H. Un responsable et les deux professionnels de l'OEI ont connaissance de l'existence de guides ou de plans de transition. Des démarches personnelles ou la présentation par une étudiante se formant dans le domaine de l'éducation spécialisée (2012) invitée pour la soirée intitulée « Mon enfant entre à l'école » ont permis d'acquérir quelques informations utiles à ce sujet.

Il semblerait au vu des données recueillies que la plupart des personnes sont sensibilisées diversement à cette thématique, mais qu'il est difficile de considérer qu'elles soient au bénéfice d'une formation relative à ce processus de transition particulier pour des enfants BEP. Les études soulignent l'importance déterminante de la formation des professionnels pour favoriser l'implémentation de pratiques spécifiques et soutenues, débutant avant la rentrée et s'adressant spécifiquement aux besoins de l'enfant et à de sa famille (Early, 2001 ; Early 2004). La formation joue également un rôle important pour permettre aux professionnels directement impliqués auprès des enfants et des familles d'exercer un rôle de médiateur favorisant une entrée positive dans les apprentissages au moment où l'enfant entre dans un nouvel environnement et doit répondre à des attentes grandissantes (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012). Ces auteures attirent l'attention sur les conséquences possibles d'une mauvaise transition vers l'école en termes d'échec ou de désengagement scolaire pour tout enfant, mais plus particulièrement pour les enfants reconnus à risques.

La formation des professionnels et une sensibilisation adéquate de tous les acteurs et services concernés par cette transition favoriserait la réflexion sur les modalités de transmission de l'information et de coordination tout au long du processus de transition. Ces aspects sont essentiels au moment de planifier un processus impliquant la collaboration de différents milieux autour d'un

même projet. La formation serait également un levier déterminant pour accompagner l'évolution des pratiques et des représentations. Elle semble ainsi nécessaire au moment d'aborder une problématique aussi complexe en facilitant notamment la compréhension des différentes dimensions et enjeux en présence.

6.2. Connaissance des enjeux liés au processus de transition et des conditions qui l'influencent

La présentation des pratiques transitionnelles et des procédures existantes ne suffisent pas à comprendre l'ensemble des facteurs qui peuvent faciliter ou au contraire entraver le bon déroulement de la transition. Un processus exigeant une implication importante des professionnels trouve davantage de soutien ou de consensus si les enjeux sont connus, si certaines valeurs éducatives et compétences professionnelles sont partagées. Les données recueillies seront ainsi analysées ici en tenant compte des connaissances des professionnels et de leur perception quant aux différents défis et enjeux liés à la transition et aux interventions pouvant y répondre. Les dimensions retenues pour aborder cet autre axe de la recherche sont : l'approche centrée sur la famille (ACF), la préparation et l'adaptation scolaires, les modalités de collaboration (transdisciplinarité et partenariat), le rôle central des professionnels de l'OEI et la continuité éducative.

6.2.1. Approche centrée sur la famille

Il semble tout à fait pertinent de porter un intérêt sur la perception qu'ont les professionnels, du vécu, des attentes et des besoins des parents lors de cette période de transition. En effet, cette sensibilité aux réalités parentales peut s'avérer déterminante au moment d'implémenter ou de prioriser certaines pratiques transitionnelles respectant les principes d'une approche centrée sur la famille.

Les premiers éléments qui ressortent des données soulignent l'identification par les professionnels d'un vécu parental parfois difficile, stressant et angoissant confirmant ainsi les résultats de nombreuses recherches (Hanson *et al.*, ; Lillie & Vakil, 2002 ; Rosenkoetter *et al.*, 2007 ; Ruel, 2009). Par contre, le matériau recueilli met en évidence une plus grande diversité de pratiques et de points de vue quant à la prise en compte des principes d'une intervention et d'une approche plaçant la famille et par conséquent l'enfant, au centre des actions et des priorités des professionnels (ACF).

6.2.1.1. Vécu et caractéristiques personnelles des parents

La plupart des professionnels relève en premier lieu l'inquiétude exprimée par les parents quant à la scolarisation de leur enfant. Leurs soucis portent autant sur la capacité du système scolaire à trouver des solutions pour aménager un environnement prêt à accueillir leur enfant dans de bonnes conditions que sur les interventions pour développer les compétences afin de préparer leur enfant en vue de l'entrée à l'école. Du point de vue des professionnels, cette inquiétude semble également en partie liée aux caractéristiques développementales de l'enfant, plus particulièrement les compétences langagières et comportementales, comme le constate cet enseignant spécialisé :

« Oui voilà, ils ont du souci sur comment on peut les comprendre, surtout pour des enfants qui ont très peu de moyens de communication. Est-ce que nous en tant que professionnels on va comprendre les besoins de ces enfants, leurs désirs ? Est-ce qu'on va être vigilant à tous les dangers qui peuvent se présenter à eux, parce qu'ils peuvent être un peu brusques, ou ne pas se rendre compte des dangers. Est-ce qu'on va arriver à pouvoir gérer tout ça. Alors ils

ont du souci. Ils ont du souci, ils le montrent peu. Ils arrivent à le dire beaucoup plus tard. Une fois qu'il y a la confiance et qu'ils voient que tout se passe bien. Après ils osent dire : on avait vraiment peur » (ES 3, 73-78).

Les professionnels estiment aussi que la vulnérabilité des parents s'expliquerait par des caractéristiques plus personnelles (individuelles): chaque parent possède ou mobilise des ressources différentes ce qui aura un impact sur la manière d'envisager et de s'impliquer dans le processus transitionnel. Ainsi sans entrer dans une catégorisation des variables liées au parents pouvant expliquer leurs appréhensions, quelques éléments sont plus fréquemment cités : leur connaissance du système scolaire, leur capacité de résilience par rapport à la situation de leur enfant ayant des besoins éducatifs particuliers ainsi que leur propre vécu lorsqu'ils étaient élèves. Les deux extraits suivant illustrent ce dernier élément : le vécu des parents lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves.

« Je trouve que c'est très différent d'une famille à l'autre. Cela dépend vraiment de l'expérience personnelle des parents à l'école. J'ai constaté que pour certains parents l'école a toujours été vécue comme quelque chose de difficile. Ils ont peut-être aussi porté une étiquette à l'école. Et dans ce genre de famille je trouve que le passage à l'école est très mal vécu, ou difficilement parce qu'il y a leurs souvenirs. [...] Ils ont aussi des représentations négatives d'un enseignant. [...] Je trouve que ce n'est pas facile de briser ces représentations » (OEI 1, 311-321).

« Les parents avaient eu eux-mêmes une super mauvaise expérience de l'école. [...] La maman avait eu vraiment de la peine à casser cette image » (EH 1, 168-171).

Un autre élément souvent évoqué pour expliquer les angoisses parentales est leur connaissance ou méconnaissance du système scolaire et de l'organisation des aides et mesures octroyées. Ainsi, ce professionnel note que certaines familles issues de la migration seraient confrontées à davantage de difficultés au moment d'anticiper les besoins de leur enfant dans ce nouvel environnement :

« Là aussi je vois souvent de l'angoisse. Je ressens l'angoisse des parents parce que c'est un peu l'inconnu. Et puis leur enfant est différent, et puis ils ne savent pas comment c'est l'école, et puis leur enfant ne sait pas le français et il ne sait pas parler. Ils sentent qu'il y a une pression au niveau de l'école » (OEI 1, 332-334).

Si ce point de vue est largement partagé il convient toutefois de préciser que tous les professionnels reconnaissent que la complexité de notre système est également une source de difficultés pour tous les parents indépendamment de leur provenance ou statut socio-professionnel.

Bien qu'il paraisse évident, au vu de la complexité du processus, que les parents possédant des connaissances sur le fonctionnement du système scolaire devraient être avantagés, certains propos recueillis soulignent aussi certains effets paradoxaux de cette connaissance, notamment en terme d'attentes parentales, comme le montre ce passage :

« Et il y a des parents qui connaissent très bien le système, voire trop bien, et justement qui connaissent d'autres familles dans la même situation. Ils n'exigent pas, mais ils s'attendent aussi à avoir en tout cas autant que tel et tel voire plus. Et là je trouve que c'est l'inverse, c'est eux qui mettent la pression sur les professionnels parce qu'on sent bien qu'il y a des attentes. Et ils veulent y arriver et je comprends » (OEI 1, 336-341).

L'entrée à l'école est reconnue par la plupart des professionnels comme étant une étape marquante qui confronte les parents une fois encore ou peut-être pour la première fois à la différence de leur enfant, au deuil d'une certaine normalité, comme l'expriment ces deux passages :

« Mais ces moments de transition ne sont pas forcément faciles pour les parents parce qu'ils réveillent au niveau émotionnel le fait que leur enfant a des difficultés » (OEI 2, 626-627).

« Généralement, c'est toujours une étape quand même difficile cette entrée à l'école, parce qu'elle réactualise tout le problème du handicap.[...] Et toute la douleur qu'ils ont eue à la naissance est réactualisée de nouveau au moment de l'entrée à l'école. C'est de nouveau une étape à faire » (ES 3, 326-334).

Ce même professionnel relève que parfois les projets qui commencent par une intégration en classe ordinaire durant les deux ou trois premières années puis évoluent vers une scolarisation à temps plein en structure spécialisée ne facilitent pas pour certains parents le parcours vers l'acceptation de la différence.

Il est intéressant de relever, que les personnes interrogées sur la thématique du vécu parental partagent la plupart des constats établis par les différentes recherches. Les professionnels travaillant sur la période avant la rentrée scolaire se sentent particulièrement impliqués dans l'accompagnement des parents afin d'atténuer et de minimiser les dimensions douloureuses et stressantes de la transition (Rosenkoetter, Hains & Dogaru, 2007). Par contre, aucun professionnel n'a explicitement parlé de la déception des parents constatant qu'une fois encore les intervenants se focalisent prioritairement sur les déficits de l'enfant lors de la préparation du projet scolaire (Lillie & Vakil, 2002). La plupart des professionnels ont conscience de l'ambivalence de cette étape pour les parents, à la fois investie de beaucoup d'attente et d'espoir quant aux progrès de leur enfant mais également stigmatisante quant aux particularités développementales de leur enfant et aux limitations constatées.

Les données recueillies sur la perception des professionnels quant à l'appréciation des parents tendraient à montrer que le processus de transition convient aux parents puisqu'ils n'expriment pas de critiques ou de demandes particulières. Cette appréciation des professionnels peut être relativisée par le fait que peut-être certains parents n'osent pas exprimer de critiques. D'autres éléments sont encore à considérer si l'on veut évaluer les besoins des parents et l'adéquation des interventions pour y répondre durant cette période de transition. C'est pourquoi, les données seront également analysées en fonction des critères de l'approche centrée sur la famille (ACF).

6.2.1.2. Prise en compte des principes ACF

Porter une attention à la prise en compte de certains principes ACF par les différents professionnels permet de considérer la manière dont sont perçus certains des enjeux importants de la transition, notamment ceux liés aux rôles des parents et aux relations établies avec les parents. Le matériau recueilli amène ainsi un éclairage sur la manière dont est perçu le rôle décisionnel des parents, leur implication et leur participation, ainsi que sur la capacité des professionnels à répondre aux besoins des parents et à les renforcer pour les aider à mobiliser leurs ressources au moment d'accompagner et de soutenir leur enfant dans le processus de transition.

- **Rôle décisionnel des parents**

Les professionnels relèvent pour la plupart des éléments en lien avec la problématique du choix des parents quant au projet scolaire de leur enfant. Ils soulignent que les possibilités existantes pour des

enfants au bénéfice de mesures renforcées ne sont pas très nombreuses dans le système scolaire actuel. Et dans ces conditions, la validation du choix du projet scolaire par la signature des parents peut parfois ressembler davantage à une formalité qu'au plein exercice d'un droit décisionnel.

Les professionnels estiment que d'autre part les parents sont préparés et informés. Au moment de la proposition du projet ils ne devraient pas être confrontés à des propositions qu'ils ne partagent pas puisque des échanges ont eu lieu préalablement. Les responsables et les pédagogues de l'OEI relèvent aussi que l'actuelle procédure d'évaluation standardisée (PES) permet une analyse approfondie de la situation. Par conséquent les propositions qui en découlent correspondent aux besoins des enfants et des familles. C'est pourquoi, le plus souvent une proposition est présentée au parent (parfois deux), comme le dit ce responsable :

« Et puis c'est vrai qu'on se rend compte que c'est positif de laisser le choix mais ça complique un peu la vie des parents. Ça j'en suis tout à fait conscient. Le choix, c'est l'intégration ou l'institution. C'est assez rare qu'on laisse le choix. Très honnêtement on a plutôt une proposition » (R 1, 233-236).

La question de laisser un choix aux parents ou de leur proposer une orientation scolaire souligne que même si l'analyse qui aboutit à la proposition du projet scolaire est de qualité, n'en demeure pas moins que la place des parents et leur rôle décisionnel ne sont pas pleinement respectés.

- **Reconnaissance de l'expertise parentale**

Les professionnels soulignent la capacité des parents à analyser la situation de leur enfant du point de vue du développement ou des besoins, ce qui est prépondérant au moment de construire le projet transitionnel. Cette forme d'expertise parentale est souvent formulée en terme de « réalisme » des parents quant au projet de scolarisation, comme l'affirme cet enseignant :

« Et puis après, lorsqu'on présente le projet scolaire lors de la réunion d'octobre, et qu'on parle vraiment de l'enfant, de ce qu'il peut faire, là les parents sont d'accord. Ils disent oui, ça il ne fait pas, ça il fait. Ils reconnaissent. Ils connaissent leur enfant. Ils connaissent vraiment leur enfant, mais je pense qu'ils espèrent tellement. Ils espèrent tellement que leur attente, elle n'est pas toujours objective » (ES 3, 372-376).

Reconnaître et utiliser l'expertise parentale constitue pour beaucoup de professionnels un élément déterminant pour impliquer les parents dans le projet, mais surtout pour construire un projet adéquat répondant aux besoins de l'enfant, comme le disent ces autres enseignants :

« Je crois qu'ils ont beaucoup de choses à nous apporter, à nous apprendre aussi, parce que c'est eux qui accompagnent leur enfant depuis le début » (ES 1, 160-161).

« Et les plus compétents c'est quand même eux, ça fait quand même quatre ans qu'ils bossent avec cet enfant. Ils sont experts. [...] C'est vraiment la maman qui a expliqué comment elle travaillait avec son enfant, et il y a des choses que la maman avait mises en place, qui n'étaient pas tout à fait comme ce que la logo avait dit ou pensé, mais qui fonctionnaient. Donc la logopédiste a dit : « vous voyez ça vous pouvez le reprendre, comme la maman, vous pouvez essayer » (ES 2, 305-310).

- **Renforcement parental**

Cette dimension devrait aussi être une priorité étant donné la complexité du phénomène transitionnel. Certains professionnels (OEI 1, OEI 2, ES 2 et R 2) en tiennent compte dans le cadre

des interventions auprès des familles pour à la fois soutenir les parents, leur donner les moyens de prendre des décisions fondées ou de formuler des demandes. Leur action vise ainsi à renforcer le parent en lui permettant de s'approprier de nouvelles connaissances ou compétences, en lui montrant qu'il détient un savoir essentiel et de ce fait il est la personne de référence au moment où l'on parle de l'enfant, comme l'illustre ce passage :

« La logopédiste a vraiment laissé la place aux parents en disant ce que vous êtes capables d'apprendre aux enseignantes, c'est à vous de le faire. Du coup, c'est eux qui nous ont montré tous ces trucs techniques, c'est eux qui ont fait le lien entre l'enfant et nous. [...] A partir du moment où la mère vient et qu'elle a quelque chose à nous apporter, à nous enseigner, elle est directement positionnée de manière non-inférieure. [...] Nous avons besoin de ses compétences de maman. Et c'est hyper valorisant aussi pour les parents » (ES 2, 292-301).

Un autre professionnel parle « d'outiller les parents » en leur proposant notamment de la documentation traitant plus spécifiquement de la particularité développementale de l'enfant en lien avec la préparation de l'entrée à l'école ou en leur transmettant des stratégies utilisées lors des interventions à domicile. L'intention est bien de préparer les parents à devenir un partenaire des professionnels de l'école, et un accompagnant privilégié de son enfant lors de la transition :

« Comme ça les parents ont aussi les outils pour le moment où ils seront en discussion avec l'enseignante spécialisée. [...] Oui il y a un renforcement du rôle parental » (OEI 2, 316-324).

L'importance de préparer les parents et de les renforcer n'est plus à démontrer. Toutefois ce qui interroge ici est la place qui sera faite aux parents dans le milieu scolaire pour utiliser ou valoriser leurs connaissances et expertises.

- **Qualité de la relation avec le parent**

Répondre aux besoins des parents tout en développant des formes de soutiens adaptées à chaque situation transitionnelle singulière nécessite de créer des liens de qualité comme le préconisent les principes de l'ACF. Deux aspects de cette relation sont plus particulièrement considérés : la nature du lien créé avec les parents (collaboration ou partenariat) et l'évolution de ce lien au moment de la transition lors du passage dans le milieu scolaire.

Les données nous montrent que la différence entre partenariat et collaboration n'est pas toujours pleinement comprise et que ces deux termes recouvrent des modalités relationnelles proches voire interchangeables pour un grand nombre de professionnels. Il est également possible de mettre en évidence l'existence d'un lien entre l'appartenance professionnelle et le type de relation, en évitant bien entendu d'en faire une généralité. Il semblerait que les éducatrices de la petite enfance et les pédagogues OEI développent davantage de relations partenariales avec les parents que les professionnels du milieu scolaire, à l'exception d'une situation explicite, comme le montre ce passage :

« Et moi, je n'étais plus face à des parents à ce moment-là, j'étais vraiment face à... oui, des partenaires. C'est le bon terme » (ES 2, 310-311).

Un autre élément intéressant peut être relevé quant à la perception de l'évolution des relations entre parents et professionnels. L'entrée à l'école signifie en effet clairement dans la plupart des situations la perte d'un lien important et privilégié puisque très souvent la prise en charge OEI se

termine dans les premières semaines d'école et confronte les parents à la nécessité de créer de nouveaux liens avec les professionnels de l'école et parfois aussi avec les nouveaux thérapeutes. Les deux prochains extraits illustrent ce moment plus critique du point de vue relationnel :

« Certains parents se sentaient un peu orphelins, ils auraient eu besoin de plus d'accompagnement » (ES 3, 393-394).

« Je suis (la situation) quelques semaines à la rentrée pour aider à faire le lien. Car pour les parents, parfois c'est dur qu'ils fassent le lien avec l'école, avec l'enseignante. Parfois il faut les encourager à aller voir l'enseignant. Ils ont l'habitude qu'on vienne chez eux. Et je trouve que pour certaines familles d'aller vers la maîtresse, d'aller demander comment ça va, c'est difficile, comme s'ils se gênent » (OEI 1, 501-506).

A tous ces changements de personnes, pertes et ruptures relationnelles s'ajoute l'inévitable évolution de la nature du lien qui passe souvent d'un partenariat à une collaboration dans le contexte et la culture scolaires actuels. La plupart des professionnels perçoivent cette évolution de la nature des relations avec les parents et sont conscients de la difficulté supplémentaire que ces parents doivent surmonter durant cette période parfois critique, comme le dit ce responsable :

« Alors le retour que nous avons c'est clairement qu'au moment où l'enfant entre à l'école le parent se sent mis de côté. Peut-être que c'est un peu réducteur, mais il n'a plus la même place qu'avant » (R 2, 437-440).

Il est intéressant de relever que tous les professionnels soulignent non seulement l'importance de créer un lien de confiance avec les parents et l'enfant, mais ils le posent comme objectif prioritaire et prérequis à toute action pédagogique ou éducative.

Les données présentées montrent une prise en compte certaine, quoique pas encore complète, des principes d'une approche centrée sur la famille. De plus, il ressort de l'analyse que les professionnels sont conscients que la transition peut amplifier ou réactualiser les angoisses ou le vécu douloureux des parents, contribuant ainsi à les fragiliser davantage durant cette période sensible voire critique. Tous ces éléments devraient raisonnablement contribuer à associer davantage les parents à l'ensemble du processus et à reconsidérer les enjeux relationnels autour de la transition, car accompagner le parent c'est accompagner l'enfant. Pourtant certaines résistances demeurent au moment de donner leur place aux parents selon les critères ACF (Dunst, Trivette & Hamby, 2007), notamment en leur offrant tout le soutien nécessaire pour les renforcer dans leur parentalité et en leur permettant d'exercer pleinement leur droit de décision (Lillie & Vakil, 2002). Une transition réussie pour un enfant ne peut être dissociée d'une transition planifiée avec les parents.

6.2.2. Période de préparation

Les thématiques traitées dans ce chapitre abordent principalement la vision des professionnels interrogés quant à la préparation des enfants BEP en vue de l'entrée à l'école et de son rôle dans le processus de transition. L'importance accordée à l'éducation précoce par les personnes ayant une influence prépondérante sur les prises de décision en matière d'éducation et d'attribution de ressources est également abordée.

Il ressort des entretiens que la notion de préparation en vue de l'entrée à l'école correspond principalement à déterminer si l'enfant est prêt pour l'école, en terme de capacité d'autonomie ou de compétences sociales pour citer les critères les plus fréquemment retenus. On peut dès lors

penser que les professionnels considèrent les caractéristiques de l'enfant et ses compétences comme des éléments centraux au moment de préparer un projet préscolaire en vue de l'entrée à l'école, comme le dit cet éducateur :

« On ne va pas travailler des choses qui sont dans le domaine de l'enseignement pas du tout. Par contre on va plutôt travailler sur la socialisation, l'autonomie, ... [...] rester assis, apprendre à rester tranquille, à écouter, à faire un jeu, apprendre le tour de parole, le tour dans le jeu, l'autonomie, comme mettre ses chaussures, sa veste, reconnaître ses habits, toutes ses choses-là sont beaucoup travaillées à la crèche » (E 1, 48-70).

Les critères qui définissent les grandes lignes de l'intervention dans le cadre de l'OEI ou des institutions de la petite enfance rejoignent une des préoccupations principales des parents qui pourrait se résumer ainsi : mon enfant sera-t-il prêt pour l'école ? Il est également intéressant de constater que les compétences attendues par les professionnels qui vont accueillir l'enfant dans le milieu scolaire sont sensiblement les mêmes que celles priorisées par les éducateurs de la petite enfance ou les pédagogues spécialisés de l'OEI, comme on peut le constater à la lecture de cet extrait :

« Le vivre ensemble qui est un grand objectif pour nous à l'école infantine. [...] Les enfants qui ont déjà eu l'habitude des règles (à la crèche) s'adaptent plus facilement aux règles de l'école. Ils savent de quoi on parle quand on parle de règles. Il y a aussi l'écoute de certaines consignes (collectives). Avoir l'habitude d'écouter un adulte et aussi avoir l'habitude d'écouter une personne différente que papa ou maman » (EH 2, 302-310).

La plupart des professionnels considèrent par ailleurs les capacités de gestion des émotions comme des compétences centrales de la vie en collectivité, ainsi que l'affirme ce professionnel :

« La relation à l'autre pour la communication non-violente, la reconnaissance de ses émotions, [...] on travaille plus sur l'être de l'enfant » (E 1, 71-72).

Ils partagent ainsi une intuition pour certains ou une certitude pour d'autres sur le rôle déterminant des relations pour préparer l'adaptation scolaire, en terme de confiance en soi et en l'adulte, comme le souligne entre autre EH 2 en parlant des compétences essentielles attendues par l'école :

« Faire confiance à un adulte qui n'est pas papa ou maman » (EH 2, 310).

Ces résultats amènent plusieurs constats. Le premier fait référence aux recherches menées sur les compétences ou habiletés-préscolaires qui peuvent favoriser la réussite scolaire. Elles ont mis en évidence que les compétences relatives à des connaissances de type académique ne pouvaient que très partiellement expliquer le succès ou les difficultés rencontrées ultérieurement à l'école. Par conséquent il convient de prendre en compte les autres variables pouvant déterminer une bonne adaptation et préparation scolaires. Les professionnels interrogés partagent quelque peu cette approche lorsqu'ils ouvrent le champ des compétences attendues au domaine affectif et relationnel. Toutefois, leur conception de la préparation reste avant tout centrée sur l'enfant, en terme de *school readiness*, ce qui amène au second constat : la nécessité de considérer la préparation du milieu à accueillir des enfants BEP. Les différentes recherches ont montré les limites d'une telle conception si l'on cherche à favoriser les meilleures opportunités de développement au moment d'aborder l'adaptation scolaire (Pianta, Rimm-Kaufmann & Cox 1999). Elles recommandent ainsi d'élargir le modèle de compréhension de la préparation scolaire à d'autres perspectives tenant compte de la complexité des interactions et des relations entre les milieux concernés par la transition (Pianta *et al.*, 1999 ; Ruel, 2009). Les professionnels interviewés ne font que très peu référence aux différents

milieux qui devraient être impliqués pour mener cette réflexion sur la préparation ou sur la préparation de l'école (*readiness of school*) à accueillir ces enfants BEP (Cantin, Bouchard, Lemire et Charron, 2010 ; Early, 2004). L'ultime étape de la réflexion sur la préparation amène à considérer qu'il serait plus opportun de remplacer les dimensions de *school readiness* et de *readiness of school* par le concept de transition (Kagan, 1994 ; Ramey & Ramey 1998). Cette vision implique d'envisager une analyse plus globale afin de mobiliser les ressources nécessaires pour que chaque milieu puisse répondre aux besoins des enfants BEP tout au long du processus de transition.

Il paraît dès lors pertinent d'examiner l'intérêt accordé à une intervention précoce en terme de prise de conscience de son importance et d'allocation de ressources. Toutes les personnes interrogées ont relevé l'importance d'une éducation précoce de qualité, comme base d'une entrée positive dans les apprentissages plus formels que propose l'école. Ainsi, sur ce point, ils rejoignent également l'ensemble des recherches (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). La plupart partage une analyse plus critique sur l'engagement politique en terme de mise à disposition de ressources pour soutenir une éducation précoce de qualité durant les premières années d'enfance (0-6 ans), alors que semble-t-il cette évidence au sujet de la nécessité d'offrir une éducation précoce de qualité est largement reconnue, comme l'illustrent les deux prochains extraits :

« Ce qui m'étonne toujours, c'est que si on parle avec l'ensemble des professionnels, on se retrouve tous autour de la même idée et tout le monde a l'air d'accord, même sur le plan politique. Tout le monde a l'air d'accord pour dire qu'effectivement c'est petit qu'il faut agir. Et qu'il faudrait plutôt être dans la prévention que dans la réaction. Mais il y a un énorme décalage entre les valeurs déclarées et les valeurs appliquées. Et ce décalage si il y a un endroit où il se repère facilement, c'est justement là. Et tous les enseignants de tous les degrés disent c'est avant qu'il aurait fallu agir. Donc on se retrouve face à une réalité qui est connue et un système qui va agir contre les propres valeurs qu'il présente » (ES 2, 509-517).

« Il y a peu d'investissement sur l'éducation précoce en général. On pourrait développer des concepts comme les compétences sociales, l'estime de soi, la gestion des émotions qui est très importante. C'est vrai que le monde politique en général attend que ça explose. Donc on met des fonds plutôt entre 12-18 ans » (R 2, 622-625).

La majorité des professionnels constate même qu'il y aurait une diminution des ressources financières, comme la réduction des subventions allouées aux institutions de la petite enfance ou la suppression de mesures d'enseignement spécialisé durant les deux premières années d'école (il s'agit de mesures d'appui pédagogique intégré qui étaient allouées aux deux premiers degrés de scolarité et réparties selon les besoins des enfants). Certains professionnels estiment qu'il y a la fois une volonté d'économie et un manque de connaissance ou de prise de conscience des enjeux.

Beaucoup de professionnels soulèvent un autre point sensible, celui du signalement. Ils constatent à ce propos d'une part que tous les enfants ayant des besoins éducatifs importants ne sont pas toujours signalés. Et d'autre part, ils prennent bien la mesure de la problématique du signalement : une même difficulté en apparence n'aura pas les mêmes incidences développementales. Les enjeux sont en effet de pouvoir répondre aux besoins signalés en évitant à la fois les préjudices liés à trop d'attentisme ou ceux amenant à la stigmatisation de l'enfant. Par conséquent, il leur paraît important de pouvoir compter sur des mesures individualisées parfois, mais surtout rapides en terme de délai d'intervention et souples quant à leur modalité d'organisation, tant sur la période qui précède la rentrée scolaire que celle qui la suit. Il convient en effet de considérer que la préparation et

l'adaptation scolaires ne sont que rarement envisagées comme deux dimensions d'une même dynamique, celle de la transition.

6.2.3. Adaptation au milieu scolaire

Il nous paraît important ici d'explorer de quelle manière les différents professionnels perçoivent l'adaptation à l'école. Cela revient à considérer les pratiques et moyens mis en œuvre pour permettre aux enfants BEP de s'adapter à ce nouveau milieu qu'est l'école. Il sera également intéressant de déterminer quels enjeux et quels défis intimement liés à cette dernière grande étape du processus de transition sont reconnus ou évoqués par les professionnels.

Les données mettent en évidence que les professionnels de l'école sont particulièrement sensibilisés à deux éléments importants pour soutenir tous les enfants lors de cette adaptation et adoucir le passage : des activités avant le jour de la rentrée et une période d'adaptation. Ainsi, ces activités précédant la rentrée scolaire, comme l'accueil des élèves et des parents, offrent la possibilité de découvrir l'environnement et de créer un premier lien avec le(s) professionnel(s). De plus, les enseignants veillent à accompagner et différencier les modalités d'entrée dans les apprentissages pour répondre aux besoins particuliers de tout enfant qu'il soit au bénéfice de mesures renforcées ou non :

« C'est tellement un autre monde, et on sait pas tellement d'où ils viennent, et ce qu'ils ont vécu, on peut pas attendre la même chose pour tout le monde » (EH 1, 421-424).

En effet, la période de septembre à décembre est unanimement reconnue par tous les enseignants (et certains autres professionnels) comme une période d'adaptation durant laquelle l'enfant peut avancer à son rythme, établir des liens avec l'adulte et ses pairs, construire des repères et des routines quant au fonctionnement de la classe. L'intention est d'offrir un espace pour acquérir en premier ces compétences considérées comme une base nécessaire avant d'aborder progressivement des apprentissages plus formels, comme le dit ce professionnel :

« L'entrée à l'école, c'est pas on arrive et puis après on y va avec le programme. Le programme vient un peu plus tard. Ils arrivent, ils découvrent, ils prennent leurs marques. C'est le climat d'abord, la bonne ambiance, faire partie d'un groupe et connaître les copains » (EH 1, 433-436).

Ces mêmes professionnels constatent des difficultés qui perdurent ou s'installent malgré la différenciation mise en place ou le temps laissé. Ils n'établissent cependant pas de lien explicite entre ces dernières et le défi que représente l'adaptation pour tout enfant et plus particulièrement pour les enfants qui sont déjà fragilisés par une réalité développementale problématique (Ruel & Moreau 2012 ; Ruel, Moreau & April, 2009). Le modèle explicatif invoqué pour comprendre la nature des difficultés joue un rôle prépondérant au moment de mobiliser des ressources. On peut raisonnablement penser que les professionnels ne pourront pas envisager une évolution des pratiques, s'ils estiment que ces difficultés sont davantage imputables à un manque de préparation des enfants ou au milieu familial. Dans ce contexte, les mesures d'aide les plus souvent envisagées par les personnes interrogées sont un renforcement des aides déjà présentes. Une réponse à une question sur l'idéal ou les améliorations à apporter pour cette période, illustre cette conception des soutiens attendus :

« Oui, c'est des ressources humaines, d'abord des personnes pour pouvoir nous seconder nous généralistes avec tout le groupe classe, si la situation est vraiment difficile et

compliquée, c'est pouvoir avoir les ressources humaines qui nous épaulent et qui coachent l'enfant » (EH 2, 435-438).

Bien évidemment cette approche permet de répondre à certains besoins, mais offre peu de possibilité de cerner l'ensemble des variables qui contribuent à une adaptation réussie.

Ainsi le défi est aussi à relever du côté des professionnels et des responsables dans le changement de paradigme de compréhension des mécanismes en œuvre lors de l'adaptation scolaire. Par conséquent il ne faut pas seulement davantage de mêmes mesures, mais envisager d'autres mesures ou modèles d'analyse pour espérer obtenir de meilleures opportunités d'adaptation pour tous les élèves et plus particulièrement pour ceux dont les besoins éducatifs sont plus importants. Les études montrent en effet que les enfants fragiles doivent relever un défi d'autant plus grand que leurs difficultés sont importantes (McIntyre, Blacher & Baker, 2006).

Nos données montrent peu de prise en compte ou de connaissance de certaines variables mise en évidence par la littérature relative à cette période d'adaptation. Tout d'abord, aucun professionnel ne fait mention explicitement des risques liés à une adaptation qui se passerait mal en terme notamment de perte des bénéfices liés à l'éducation précoce si l'enfant ne parvient pas à transférer et généraliser ses acquis (Ruel, Moreau & Bourdeau, 2008). Un seul professionnel a constaté une perte d'acquis et une régression sur une situation CPS lors du passage de 1H en 2H sans toutefois pouvoir complètement en expliquer les raisons. L'importance des premières semaines d'école est également méconnue de l'ensemble des professionnels. Les études montrent en effet à ce propos que l'enfant construit très rapidement ses impressions face à ce nouveau milieu et que ses sentiments ont tendance à perdurer. Cet aspect n'est pas à négliger lorsque l'on sait que 25-35 % des élèves auraient des sentiments mitigés ou négatifs à l'encontre de l'école (Ladd, 2003). De plus les recherches ont pu montrer qu'une bonne adaptation dès le début de la scolarité aurait une influence déterminante sur le parcours scolaire ultérieur et favoriserait notablement les chances de réussite scolaire (Entwisle & Alexander, 1998 ; Jacques & Deslandes, 2004 ; Pianta & Cox, 1999 ; Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick & Jung, 2005). Une fois encore ces éléments soulignent la grande vulnérabilité des élèves BEP qui risquent de vivre une adaptation potentiellement problématique au moment de construire une identité d'apprenant pouvant idéalement s'appuyer sur des premières expériences scolaires positives.

L'importance d'agir précocement (avant l'entrée à l'école) ou rapidement (dès la rentrée scolaire) pour préserver les opportunités de bien s'adapter ou réussir pour tout enfant est relevée par plusieurs professionnels, notamment par cette enseignante spécialisée :

« Non, moi je ne comprends pas qu'on puisse dire il a le temps, il a le temps, on attend, on verra. Moi je pars du principe qu'il faut intervenir précocement. On le fait avec nos élèves (CPS), pourquoi pas avec des élèves qui ont moins ou beaucoup moins de difficulté ? [...] Et pour qui ça serait tellement décisif pour leur avenir » (ES 3, 619-623).

La thématique temporelle est souvent invoquée pour décrire les défis de cette période : temps laissé à l'enfant pour s'adapter, temps laissé aux professionnels pour découvrir les enfants au bénéfice de mesures (avec ou sans informations préalables), temps laissé avant de s'inquiéter et de signaler, temps pour adapter les mesures ou temps pour obtenir des mesures. Cet enseignant exprime ainsi sa conception du temps d'adaptation :

« C'est surtout quand j'ai que des premières (1H) en début d'année : il nous faut pas mal de temps pour mettre en place un petit peu le cadre de la classe et puis pour apprendre à les

connaître. Et puis en principe moi je laisse toujours du temps. Donc jusqu'à Noël je ne m'affole pas. S'il y a des choses qui ne sont pas en place, je me dis bon il faut changer d'environnement, de maîtresse, changer de personnes référentes, changer de cadre. Laissons du temps aux enfants pour s'adapter et moi je me laisse le temps pour observer et voir si les choses changent, évoluent ou si tout d'un coup ça bloque, ça n'évolue pas ou ça régresse. C'est vrai qu'en général moi je me laisse pas mal de temps, en tout cas jusqu'à Noël » (EH 2, 584-592).

Les éléments relatifs à cette dimension temporelle sont significatifs pour plusieurs raisons. En premier lieu ils mettent en évidence de grandes différences de point de vue ou de prises de conscience quant aux enjeux de cette période d'entrée à l'école ou d'adaptation. Ensuite, ils laissent apparaître des éléments parfois contradictoires dans le discours (entre action et attentisme). Par contre la plupart des données concordent sur la nécessité de considérer l'ensemble des situations durant cette période sensible pour tout enfant dans une perspective d'action ou de remédiation pédagogique pour répondre aux besoins particuliers. Un des responsables découvrant les études dont il est question estimait que ces résultats méritaient vraiment une attention. Toutefois, il maintenait une position plus nuancée quant à la mise en place de mesures transitionnelles pour les enfants BEP afin de faciliter la continuité éducative et l'adaptation scolaire, en disant :

« Il y a toujours ce souci de pas mettre en place d'entrée de jeu des mesures à haut seuil. Et sur beaucoup de situations il y a une petite prise de risque, positive pour l'enfant, dans le sens où on se dit et bien là on essaie, on va un peu de manière légère. [...] Finalement le fait de prendre ce risque, comme son nom l'indique ça met en danger. Si il y a une rupture, c'est vrai qu'il faut faire vite et que ça peut laisser des traces. Mais d'un autre côté, si on met en place des mesures, c'est extrêmement compliqué aux yeux de tout le réseau de les enlever, de dire voilà, la 1H s'est faite avec des mesures renforcées, la 2H se fait sans aide. Tout le monde panique juste à l'idée » (R 1, 735-743).

Un autre professionnel (ES) s'étonne du temps laissé avant de signaler, parfois même du manque de signalement et constate de plus que ses collègues des degrés 1H et 2H peinent à obtenir des ressources pour tout enfant rencontrant des difficultés dans un délai raisonnable, comme le montre l'extrait suivant :

« Oui et bien justement, ils rencontrent pas mal d'enfants qui présentent des difficultés et de plus en plus. Et là c'est vrai que d'une fois que l'enfant est signalé, ça prend un temps fou avant qu'il y ait un bilan et une prise en charge. Et ils n'ont aucune aide. Il n'y a pas d'aide d'ES qui vient en classe, il n'y a pas de stagiaire ou quelque chose. Ils n'ont personne. Et c'est vrai qu'ils ont des enfants avec des grands troubles je trouve. Là c'est vrai je pense que ça serait bien d'investiguer, mais comment, vu que ces enfants n'ont été repérés par personne ! » (ES 3, 579-584).

L'analyse des données montre une sensibilisation intéressante des professionnels sur certaines dimensions de l'adaptation, comme l'organisation d'activités avant la rentrée pour préparer les enfants et leur famille. La capacité de différencier les actions éducatives et pédagogiques, l'importance accordée à la création des liens et des relations sont aussi des éléments déterminants durant cette période d'adaptation. Toutefois, d'autres dimensions ou enjeux sont encore peu connus, notamment l'impact des premières semaines sur l'opinion que l'enfant se forge quant à ce nouveau milieu, ou les préjudices potentiels en terme de développement ou de parcours scolaire ultérieur causés par une adaptation problématique. Le processus de transition trouve alors tout son sens

lorsqu'il s'agit de déterminer des enjeux, des priorités et des moyens d'action ciblée pour minimiser les risques et difficultés inhérents à l'adaptation scolaire des enfants plus vulnérables. Il permet aussi de mieux comprendre l'importance des liens et relations entre parents, professionnels et services au moment d'entrer dans une éducation plus formelle et souligne le rôle essentiel des professionnels de l'EPS.

6.2.4. Rôle des professionnels de l'EPS

Le mandat des professionnels de l'EPS (OEI, SEI) recouvre une grande diversité de pratiques et de domaines d'activité. Il n'est ainsi pas étonnant que certaines compétences professionnelles aient déjà pu être l'objet d'une analyse partielle au moment de traiter d'autres dimensions du processus de transition, mettant ainsi en évidence l'implication de ces professionnels dans les différents milieux concernés par la transition et leur rôle essentiel.

Les professionnels de l'OEI interrogés inscrivent dans leur mandat plusieurs domaines en lien avec le processus de transition, notamment :

- le projet éducatif et pédagogique mené auprès de l'enfant pendant la période précédant l'entrée à l'école poursuivant entre autre des objectifs spécifiques à la préparation scolaire ;
- l'accompagnement des parents tout au long de la procédure PES (orientation scolaire) ;
- l'intégration sociale et éducative de l'enfant dans les structures de la petite enfance ;
- le lien avec le milieu scolaire.

L'analyse des données est orientée afin de déterminer des pratiques professionnelles répondant avant tout à des critères d'importance et de pertinence dans le contexte de la transition. Les dimensions ainsi retenues, quoique représentatives, n'ont aucune prétention d'exhaustivité. Elles se déclinent en différentes actions professionnelles :

- accompagnement des parents dans les démarches administratives, comme l'inscription à l'école ;
- transmissions d'informations aux parents sur le système scolaire (différentes possibilités d'orientation, fonctionnement de l'école, organisation des mesures) et participation à la procédure PES (implication et accompagnement des parents) :

« Donc c'est l'occasion pour nous, enfin pour moi, de leur présenter déjà un petit peu le système valaisan, d'expliquer un peu comme cela fonctionne : maintenant c'est vrai qu'il y a la nouvelle loi Harnos, donc c'est 4 demi-journées en IH, on peut obtenir des mesures renforcées à l'école, il peut y avoir aussi des mesures ordinaires : un suivi par un enseignant d'appui ou un stagiaire ça dépend ou pas de suivi, pas d'accompagnement. Donc c'est vrai que déjà vers 3 ans, j'ai souvent l'occasion de présenter un petit peu le fonctionnement de l'école valaisanne, l'intégration des enfants dans les classes valaisannes » (OEI 1, 18-27) ;

- transmissions d'informations aux autres professionnels ou services selon les procédures en vigueur (OES-PES, directions d'école, CPS) ou sur demande des professionnels (être à disposition) :

« Par contre pour les mandats qui vont souvent jusqu'au 31 août, je reste à disposition du réseau, de l'enseignant spécialisé, de l'enseignant régulier. On peut communiquer mon numéro de portable et ils peuvent me contacter s'ils ont besoin. Donc, même si j'arrête,

comme dit notre responsable OEI, on est quand même toujours à disposition pour des professionnels qui auraient besoin de nous poser des questions, ou de savoir ce que l'on a travaillé avec l'enfant » (OEI 2, 168-173) ;

- connaissance approfondie et expertise de la situation de l'enfant et de la famille :
« C'est vrai qu'on reste la personne de référence. On est dans la situation » (OEI 1, 77-78) ;
- participation indirecte à l'orientation scolaire du futur projet ;
- représentation de la famille, des parents dans les réseaux où ils ne sont pas invités : faire connaître les besoins de la familles, le projet des parents pour leur enfant ;
- renforcement du rôle parental : permettre aux parents de s'approprier des « outils » pour accompagner leur enfant, de présenter leur enfant à d'autres professionnels, d'assurer leur rôle d'expert de leur enfant, de prendre leur place dans le processus, d'exprimer leurs besoins ;
- aide et soutien offert aux parents afin de construire de nouveaux liens avec le milieu scolaire et les nouveaux professionnels ;
- soutien émotionnel des parents (diminuer le stress parental) :
« Le conseiller pédagogique s'occupe du pilotage, des aspects décisionnels et nous on est plus là pour accompagner les parents si par exemple c'est peut-être douloureux pour la famille que l'enfant soit en institution. [...] On est là pour les accompagner si au niveau émotionnel il y a des choses difficiles pour eux. [...] Je trouve bien de ne pas avoir ce pilotage décisionnel. [...] Ça n'irait pas qu'on prenne des décisions qui heurtent la famille alors qu'on continue le travail avec eux » (OEI 2, 408-417) ;
- préparation des parents aux changements : milieu, professionnels, projet ;
- coordination du réseau thérapeutique jusqu'à l'entrée à l'école ;
- expertise partagée avec les éducatrices dans le domaine de la transition : accompagne la première transition vers la collectivité (crèche) ;
- soutien à l'intégration dans le cadre des institutions petite enfance : intervention directe auprès de l'enfant et soutien à l'équipe éducative ;
- participation au réseau de juin sur invitation (mesures renforcées) : contact avec l'ES si elle est connue ;
- en général participation à une rencontre au printemps entre parents-CP ou CPS-direction d'école, si il y a que des mesures ordinaires ou pas de mesures prévues pour la rentrée scolaire.

On peut relever que les pratiques des professionnelles de l'OEI valaisan sont sensiblement les mêmes que celles de leurs collègues genevois (Chatelanat & Métral, 2009). Par contre elles diffèrent de celles citées dans l'étude de Rosenkoetter (2007) principalement dans leur participation moindre à des fonctions plus opérationnelles ou décisionnelles au moment de la transition vers l'école. La collaboration avec le milieu préscolaire telle que définie dans l'étude (3-6 ans) renvoie dans le contexte valaisan à deux réalités très différentes : la transition vers le milieu petite enfance et la transition vers le milieu scolaire. Les professionnels de l'OEI sont très impliqués lors de la première transition (structure petite enfance) : le mandat exercé rejoint assez largement celui décrit dans l'étude de 2007. Un autre élément suscitant une réflexion davantage critique, est le manque de considération et de valorisation de l'expérience et des compétences que ces professionnels ont développées lors d'une première démarche de transition vers une collectivité (crèche). Alors même

que la plupart des personnes interrogées reconnaissent de grandes similitudes entre ces deux transitions et ces deux milieux collectifs.

Cette différence dans les pratiques entre les milieux éducatif et scolaire se retrouve aussi dans les interventions relatives à l'intégration. Dans le cadre des structures de la petite enfance, les professionnels de l'OEI remplissent un rôle de soutien et conseil auprès des équipes et assument la gestion d'activités pédagogiques en présence de l'enfant. Leur mandat semble similaire à celui des « itinérant teachers ECSE » décrit dans les études (Dinnebeil *et al.*, 2009 ; Richardson-Gibbs & Klein, 2014). Par contre, la porte de l'école semble être la limite de ce type d'action, ce qui diffère de manière significative de ce qui est décrit dans ces mêmes études.

Il apparaît également que certaines pratiques relatives à la transition dépendent tout autant des directives existantes que des individus ou des manières différentes de faire dans les diverses régions considérées. Différents auteurs ont pu montrer les avantages d'une clarification des rôles et des mandats pour soutenir efficacement l'action des professionnels sur le terrain (Dinnebeil, Pretti-Frontczak & McNerney, 2009 ; Nelson & Lindeman, 2003). Cet élément plaiderait également en faveur de directives plus explicites concernant les mandats des différents services et professionnels concernés par la transition favorisant ainsi des collaborations de qualité et favorables au processus transitionnel.

6.2.5. Transdisciplinarité : collaborations professionnelles

Comme le processus de transition implique des professionnels en provenance de différents milieux et au bénéfice d'expertises diverses, il paraît dès lors pertinent de questionner la perception des relations transdisciplinaires.

Les données devraient permettre ici d'aborder la thématique de la collaboration entre professionnels surtout en terme de qualité, en mettant en évidence certaines dimensions comme la reconnaissance d'expertises professionnelles diverses. La perception de la valorisation de sa propre profession est également abordée, le projet transitionnel impliquant en effet la reconnaissance mutuelle des diverses expertises.

Il ressort de l'ensemble des données une prédominance de perceptions positives quant à ces dimensions. Il semble toutefois intéressant d'aborder des éléments relatifs à des dysfonctionnements de la collaboration dans une visée de compréhension et de pistes d'amélioration du processus. Il est intéressant de relever que l'appartenance professionnelle semble influencer davantage les perceptions que les caractéristiques individuelles. On peut le constater notamment par le crédit accordé à l'expertise professionnelle des pédagogues de l'OEI par l'ensemble des personnes comme l'illustre ce passage :

« Oui, voilà, il y avait quelqu'un (professionnel OEI) qui a pu nous transmettre les informations sur l'enfant avant qu'on le rencontre (première situation) et qu'on le connaisse. Oui effectivement, il était aussi de bon conseil pour dire voilà on peut, on ne peut pas, aussi pour savoir un petit peu quel devait être le temps alloué à l'enseignant spécialisé en classe » (EH 2, 110-113).

Les professionnels de l'OEI estiment également être au bénéfice d'une bonne appréciation des autres milieux. Par contre, cette perception positive ne se retrouve généralement pas chez les éducateurs de la petite enfance. Ils expriment clairement un manque de considération qui peut se

constater notamment par l'importance accordée à une invitation (fait assez rare) à un des réseaux durant cette période de transition, comme le montre cet extrait :

« Lorsqu'on m'a convié à venir à cet entretien (bilan de l'année en crèche et discussion sur la scolarisation, avec un professionnel de l'OEI et un du CDTEA) j'étais vraiment content. Je me suis dit bon c'est aussi la valorisation du métier de l'éducateur de l'enfance. On travaille et tout ça, ça m'a vraiment fait du bien » (E 1, 388-390).

Les deux passages suivants sont assez représentatifs de la reconnaissance professionnelle dont pensent jouir les éducateurs de la petite enfance auprès des autres professionnels. On constate à nouveau que l'appartenance professionnelle semble focaliser tant les perceptions positives que négatives. Voici ce qu'en pense cet éducateur :

« Je pense plutôt à l'OEI et au CDTEA qui sont venus clairement nous dire qu'on était vraiment important, un noyau. Et ça fait du bien d'entendre ça parce qu'effectivement on est là. On est les premiers à déceler toutes ces choses. Alors oui, clairement oui. Mais je pense qu'après dans l'enseignement, j'ai l'impression que non » (E 1, 593-596).

On peut noter que la perception de cet éducateur trouve un écho dans les propos de ce professionnel du milieu scolaire :

« Je ne peux pas généraliser puisque je n'ai pas la vision des autres milieux de l'accueil de la petite enfance. Parfois on accueille des enfants et nous sommes juste stupéfaits de nous rendre compte qu'il n'y a pas de signalement, que rien n'a été fait autour de certains enfants. Et on se dit mon dieu, mais c'est deux, trois voire quatre ans en crèche, avec des situations que nous estimons dramatiques, voire même maltraitantes, ou des enfants qui ont des gros troubles du langage. Et puis il n'y a rien. Il n'y a pas d'OEI, rien » (ES 2, 146-152).

Une autre catégorie de professionnels qui est diversement perçue est celle des thérapeutes. Ce sont principalement les enseignants (spécialisés et ordinaires) qui ont plus particulièrement parlé de leur perception de la collaboration avec ces spécialistes. Leurs propos montrent le plus souvent une insatisfaction marquée car ils ne trouvent de réponse ni à leurs attentes ni aux besoins de la situation (projet commun et pistes de travail), comme l'illustrent ces deux passages :

« Si on les convoque, ils viennent volontiers, mais ils font leur boulot dans leur coin. Pour avoir des infos sur ce qu'ils font c'est hyper compliqué. Pour réussir justement à co-construire des choses c'est compliqué, comme faire ces réévaluations communes » (ES 2, 334-337).

« Lorsqu'on envoie un enfant chez des spécialistes, il n'y a jamais de propositions pour l'école. On doit finalement se débrouiller tout seul parce qu'ils ne savent pas mieux que nous. Il n'y a pas de solution, pas d'idée, c'est assez frustrant. Au final il y a peu de chose » (EH 1, 331-333).

Cet autre professionnel parle néanmoins d'une situation particulière et unique de collaboration avec une thérapeute qui s'apparente aux caractéristiques de la transdisciplinarité telle que l'a décrite Emery (2011) : une collaboration entre partenaires impliquant une synergie entre les différentes cultures professionnelles permettant l'enrichissement des pratiques tout en gardant sa spécificité professionnelle. Cette considération positive du monde thérapeutique est explicitée dans les extraits suivants :

« C'est de la co-construction. [...] C'est un partenariat école-famille-thérapeute. [...] Et dans cette situation il y avait vraiment une ouverture complète. Je n'ai pas senti de barrières, ni de barrière de compétences, ni de barrière au niveau de la confidentialité, ni rien. [...] On va se faire confiance, on va tout échanger et on va avancer comme ça » (ES 2, 265-285).

« On sent justement qu'on peut sans problème et que n'importe quel milieu pourra sans problème exprimer ses difficultés, parce qu'il y a déjà eu les parents qui ont pu exprimer un certain nombre de difficultés » (ES 2, 352-354)

« Mais la co-construction est riche et le partenariat derrière est riche seulement si il y a des spécificités. Si tout le monde est à compétence égale, on ne va pas s'apporter grand chose » (ES 2, 660-661).

De manière générale on peut constater une critique plus mesurée voire très légère des professionnels du milieu scolaire à l'encontre d'autres professionnels issus du même milieu, alors que ce sont par ailleurs les professionnels les plus négatifs quant à leur perception de leur collaboration avec les autres milieux :

« Il ne faut pas oublier non plus que le statut de l'enseignant varie selon le degré et la formation. Donc la maîtresse enfantine, à moins que l'on ait un super bon feeling avec, en général, elle n'a pas tellement valeur de référence, alors que c'est une experte, capable de différenciation » (ES 2, 570-572).

Il paraît également logique que les propos des différents responsables à l'égard de leurs perceptions d'autres milieux professionnels restent mesurés car leur position et leur mandat les incitent à davantage de réserve. Le fonctionnement des collaborations entre les services est perçu positivement et s'accompagne en général d'une reconnaissance professionnelle mutuelle, comme le relève ce responsable :

« Et là je dois dire que l'OES fait du cousu main. Chaque projet est différent. Chaque conseiller pédagogique prend en compte le besoin de la famille, le besoin de l'enfant, le besoin de l'école, l'organisation de l'école. Chaque projet est étudié en tant qu'entité unique, en partant de l'enfant, de la famille, de l'école, des partenaires présents. Et là on a des professionnels de qualité, des conseillers pédagogiques qui tiennent compte » (R 2, 277-282).

On retrouve aussi dans l'analyse des données une dimension de la transdisciplinarité : la clarification des statuts de chacun (Chatelanat & Métral, 2009). Cette perception du statut professionnel demeure un élément sensible des collaborations car elle tient à la fois du respect du rôle de chacun, mais elle pourrait également dénoter d'un manque de partenariat ou de prise en compte des différents milieux. Dès lors on s'attacherait davantage à délimiter les frontières et actions d'un domaine professionnel (ibidem) perdant les bénéfices d'une vision plus large tenant compte des apports de chaque milieu et des ajustements constants autour d'un projet commun. Certains professionnels relèvent cette ambivalence autour de la clarification des rôles :

« On peut rendre attentif l'OES à ce qu'on observe, aux retours, mais on ne peut pas aller plus loin. [...]. Eux aussi nous disent voilà, vous avez été trop loin. [...] Mais bon stop : notre mission s'arrête à fournir ces informations. L'analyse c'est une personne « neutre » qui va la faire en demandant un rapport au pédiatre, à la crèche, elle va se faire sa propre

idée. Il y a des réajustements continuels des deux côtés, grâce à cette communication, à cette collaboration avec l'OES. Pour moi, c'est la pierre centrale » (R 2, 500-509).

Le même responsable mentionne l'importance d'être conscient des enjeux d'une bonne collaboration afin de mobiliser les compétences relationnelles nécessaires. La responsabilité de chaque personne impliquée dans des collaborations multidisciplinaires est ainsi engagée au profit d'une intervention efficace et professionnelle, comme le précise ce passage :

« Et là il y a aussi tout un travail : comment travaille-t-on en réseau ? Comment est-ce qu'on présente la place de l'autre, comment présente-t-on l'école, comment présente-t-on l'enseignant. C'est un travail qu'on peut faire en amont, parce que si on est méfiant vis-à-vis de l'école, on va transmettre cette méfiance aux parents » (R 2, 481-485).

L'ensemble des professionnels s'accordent sur la reconnaissance de l'expertise professionnelle d'un autre acteur concerné par le processus transitionnel : le pédiatre. Ils mettent en avant notamment la qualité des liens de confiance établis avec la famille, sa connaissance de la situation, son regard précieux sur l'évolution développementale de l'enfant. Toutefois, leur perception de la collaboration est plus mitigée. Ils déplorent son manque d'implication (signalement, informations) et de partage d'expertise.

On peut noter que la majorité des professionnels est sensible à la qualité des relations instaurées durant cette période. Il n'est néanmoins pas encore clair ou explicite pour tous que des relations professionnelles tenant compte des critères d'une collaboration transdisciplinaire peuvent avoir une grande incidence lors de la transition. Elles permettraient de faciliter le déroulement du processus en mobilisant les expertises selon les nécessités de la situation et soutiendraient l'appropriation de nouveaux savoirs (Chatelanat & Métral, 2009 ; Emery, 2015). Cette modalité de collaboration serait également précieuse pour des projets complexes impliquant différents milieux et nécessitant des aménagements particuliers et des réévaluations régulières. Les données montrent que la reconnaissance professionnelle et la valorisation des expertises diverses devraient être développées pour tendre vers cet idéal relationnel au niveau professionnel que représente la transdisciplinarité. Ce type de collaboration participe à soutenir la continuité éducative qui est au cœur des enjeux de la transition.

6.3. Continuité éducative

La continuité éducative est également une thématique transversale à l'ensemble de la réflexion sur la transition. Par conséquent, il semble plus indiqué de présenter certains aspects, déjà partiellement traités, de manière très synthétique et d'accorder plus d'intérêt à quelques éléments plus significatifs.

Le premier constat est que, spontanément, cette thématique n'a été abordée explicitement par aucune des personnes interrogées. Il serait toutefois abusif d'établir un lien entre le fait que certaines dimensions ne sont pas évoquées directement en utilisant la terminologie spécifique du domaine et leur absence dans les pratiques professionnelles. Un élément qui pourrait vérifier quelque peu ce point de vue est la facilité d'appropriation en cours d'entretien par certaines des personnes interviewées de cette terminologie et leur intérêt à entrer en réflexion sur la thématique proposée.

6.3.1. Perspective écosystémique

Une des dimensions inhérentes à la continuité éducative est la prise en compte de la perspective écologique ou écosystémique du phénomène transitionnel. Une seule personne, un ES l'a mentionnée explicitement, faisant référence au microsystème ou au mésosystème pour expliquer les collaborations et les projets et illustrer les dysfonctionnements et les obstacles qui leur sont liés, en disant notamment :

« Ce n'est pas intégré du tout (la prise en compte des différents milieux). Et ce qui se passe c'est comme si on avait voulu cloisonner les systèmes. On n'a pas créé autour de l'école un système pluridisciplinaire. [...] Comme on a cloisonné les systèmes, on a aussi cloisonné le partenariat et chacun va défendre son domaine » (ES 2, 641-645).

Les professionnels de l'OEI et deux responsables ont parlé de l'importance de considérer les interventions ou le développement de l'enfant en tenant compte des différents milieux de vie de l'enfant. Un des responsables attribue davantage ce manque de perspective globale de la prise en charge au monde scolaire, en notant toutefois une évolution positive des pratiques, comme le montrent ces deux passages :

« Ce qui est fantastique aussi, ce que l'on a observé ces dernières années, c'est que les conseillers pédagogiques maintenant intègrent l'activité en crèche (dans leurs observations). [...]. Il y a aussi cette mouvance dans l'éducation en général, que le Concept de pédagogie spécialisée et l'Accord intercantonal de pédagogie spécialisée ont amenée : c'est d'élargir le champs de l'école avec des visions complémentaires de l'enfant.[...] Nous sommes dans cet élan, comme la CIF, de ne plus analyser que la problématique, mais de tenir compte également des éléments facilitateurs qu'on peut trouver dans l'environnement» (R2, 321-330).

« C'est fantastique de voir toute cette vision globale autour de l'enfant. Avant l'école prenait presque toute la place (geste) [...] Maintenant, en tout cas dans ma perception des choses, j'ai plus une vision d'un tableau global, avec l'école, la crèche, l'UAPE (Unité d'Accueil Pour Ecolier), la famille, les loisirs, etc... » (R2, 368-371).

6.3.2. Continuité entre les projets éducatifs (petite enfance) et scolaires

Les professionnels de la petite enfance relèvent en général des différences significatives quant à la continuité entre les projets menés en collaboration avec l'OEI et ceux avec le milieu scolaire. Pour eux (E 1 et E 2), cette continuité est d'autant plus importante pour des enfants BEP, mais leurs expériences révèlent davantage de rupture que de continuité dans ces projets au moment de l'entrée à l'école notamment dans la transmission des informations, la collaboration ou les objectifs poursuivis avec l'enfant et la famille, comme l'illustrent ces extraits :

« On peut tout à fait bien travailler avec l'OEI ou bien le CDTEA, en collaboration, mais après d'un coup, il y a ce fossé (en parlant de l'école) » (E1, 576-577).

« Ce sont deux mondes différents. Enfin tout d'un coup ce sont deux mondes différents » (E1, 193-196).

« J'ai toujours répondu oui (pour être à disposition des enseignants), mais pour l'instant il n'y a jamais personne qui nous a appelés pour avoir des renseignements » (E2, 135-136).

« Autrement c'est vrai que tout d'un coup on passe des informations, c'est comme si on passe un paquet de l'autre côté (accompagné d'un geste qui montre une coupure, une séparation). [...] (la personne accompagne son discours de gestes désignant trois emplacements distincts). Il y a une personne qui est là (OEI ou autre intervenant) et les enseignants sont là. On passe les renseignements à cette personne qui les repasse aux enseignants.[...] Voilà ça triangule. Mais ça ne passe pas de l'éducateur à l'enseignant spécialisé. Là il y a une rupture vraiment » (E1, 236-258).

La réflexion des professionnels de la petite enfance au sujet de la continuité éducative autour des projets met en évidence deux réalités : une continuité plus importante entre le projet OEI et le projet-crèche l'année qui précède l'entrée à l'école et souvent une rupture entre les projets éducatifs et scolaires. Un aspect qui suscite de l'étonnement lors de l'analyse des verbatims des éducateurs (E 1 et E 2) est la co-existence d'éléments contradictoires comme d'une part, le souhait d'une reconnaissance de leur expertise professionnelle, la nécessité pour l'enfant d'une certaine continuité éducative et d'autre part l'acceptation de cette logique de fonctionnement qui contribue à renforcer la non-continuité entre le milieu de la petite enfance et le milieu scolaire. Ces aspects paradoxaux se retrouvent dans les propos d'un éducateur :

« Après je comprends qu'ils ne nous fassent pas forcément part (de l'orientation scolaire) ou bien qu'ils ne fassent pas le lien entre ce que nous avons travaillé et puis la suite parce que je me dis que c'est quand même deux choses bien distinctes (l'école et la crèche) » (E 1, 354-356).

6.3.3. Continuité entre les projets OEI et les projets scolaires

Les données recueillies auprès des professionnels mettent en exergue trois éléments sur cette période particulièrement sensible (juin-octobre) : le manque de directives officielles qui placent ces différents acteurs dans une position parfois délicate pour déterminer les limites ou domaines de leurs interventions (2 OEI surtout et 2 ES), le souci des pédagogues de l'OEI de ne pas forcer les frontières institutionnelles de l'école et les souhaits ou préoccupations de ces mêmes professionnels quant au soutien à apporter à l'enfant et à la famille au moment de l'entrée à l'école afin de favoriser une bonne adaptation. Ces différentes réflexions autour d'une continuité diversement réalisée souvent plus proche de la discontinuité par ailleurs se retrouvent dans les passages suivants :

« Donc je ne vais pas tout de suite téléphoner à l'enseignant. Par contre des fois je passe par les parents. [...] Je donne ma carte aux parents et les parents transmettent mes coordonnées (carte) à l'enseignant régulier. S'il veut m'appeler, il m'appelle. Si je vois après plusieurs semaines qu'il n'y a pas eu de contact et bien j'essaie de le relancer. Après ce n'est pas moi qui force... » (OEI 2, 383-388).

« Je ne fais pas d'office une transmission des informations. Quand on se rencontre en juin, je dis qu'il y a eu un projet et que si l'enseignant 1H le souhaite, je lui transmets un peu les informations. S'il me relance je vais peut-être lui proposer. J'ai fait ce genre de choses avec les enseignants spécialisés en début d'année peut-être pour voir, pour comparer les observations, après peut-être deux mois, mais voilà c'est vraiment à la demande et je ne le fais pas d'office parce que voilà. Est-ce que c'est la bonne limite ?... Voilà je réfléchis. C'est aussi en fonction des besoins. » (OEI 1 474-479).

« Ça m'arrive aussi si il y a l'enseignant spécialisé, de faire un pointage (en début d'année) pour savoir comment cela se passe (en général par mail). Mais si je sens qu'il n'y a pas de besoin, je ne vais pas faire du harcèlement. C'est libre à chacun et en même temps c'est l'école, c'est autre chose » (OEI 1, 528-531).

« Je dis que je suis à disposition des enseignants qui peuvent me contacter. Et après je laisse plutôt l'enseignant me contacter, vu que c'est son terrain. Et puis après si je vois que je n'ai pas de nouvelles, je pose déjà la question aux parents pour savoir comment cela se passe. Ensuite parfois je demande le numéro de l'enseignant et je le contacte » (OEI 1, 246-250).

Les professionnels de l'OEI relatent aussi quelques expériences de collaboration soutenue avec des enseignants spécialisés, relevant de la continuité, comme la transmission de stratégies gagnantes (comportement et autonomie), de moyens de communication (soutien gestuel, pictogrammes). La plupart des professionnels provenant des deux milieux (OEI et ES), disent attendre quelques semaines avant d'entreprendre une démarche pour obtenir des informations sur les projets poursuivis avant et après la rentrée scolaire. Le réseau convoqué par les enseignants spécialisés entre la fin-septembre et la fin octobre constitue souvent l'occasion de ce contact. Cette rupture entre les projets OEI et le projet scolaire peut être atténuée selon les situations par le maintien de relations et la transmission d'informations. L'entrée à l'école semble s'inscrire davantage comme le début d'un nouveau projet que comme un passage vers un nouvel environnement dans une perspective de continuité d'un projet existant. Le clivage entre les projets et les milieux semble être présent et vécu comme un état de fait, sans susciter un questionnement sur les conséquences possibles (potentiellement préjudiciables) en terme de développement pour l'enfant, comme le dit ce professionnel en réponse à une question sur son expérience au sujet de la mise en place d'actions pour assurer la continuité des projets :

« Et bien franchement je ne pense pas (que des actions soient mises en place)... enfin, mon expérience, c'est que j'ai souvent côtoyé des ES, mais il y en a très peu avec qui j'ai vraiment collaboré durant l'année, parce que bien voilà,... Ils font (autre chose), c'est quand même deux milieux, l'école et la maison. [...] Tout ce qui est pédagogique, ça c'est l'école qui le fait » (OEI 1, 550-560).

Il est également important de noter que ces deux acteurs professionnels (OEI et ES) sont souvent mandatés pour la coordination des réseaux et contribuent à développer ainsi une forme de continuité autour des projets pour les uns avant l'entrée à l'école et pour les autres après l'entrée à l'école. On peut cependant s'étonner qu'ils ne ressentent pas le besoin d'une collaboration plus importante alors qu'ils assurent d'une part un mandat similaire à des étapes différentes du processus et que d'autre part ils sont souvent sensibilisés aux changements importants pour l'enfant et sa famille lors du passage dans ce nouvel environnement scolaire. La même interrogation s'impose si on aborde la continuité entre les projets thérapeutiques.

6.3.4. Continuité entre les projets thérapeutiques

Il convient de rappeler que les données recueillies sur cette thématique ne proviennent pas directement de thérapeutes et sont construites à partir des connaissances et représentations de professionnels issus d'autres domaines. Les éléments les plus significatifs soulignent une fois encore l'importance des changements au moment de l'entrée à l'école et leur incidence en terme de bénéfice ou de préjudice lorsque cette dimension est perçue. La plupart des professionnels (OEI et

ES surtout) relatent des expériences, sur cette thématique de la continuité thérapeutique, partagées entre une continuité relative et une discontinuité :

« Tous les thérapeutes refont les bilans systématiquement. Ça se fait comme ça. Ils font un bilan, ils transmettent les observations aux parents, puis ils disent s'ils prennent l'enfant en thérapie ou non » (ES 3, 508-510).

« S'il y avait déjà une thérapie avant et qu'elle ne se poursuit pas, je trouve cela vraiment dommage, ennuyeux. C'est vrai qu'on peut perdre du temps. Mais les thérapeutes veulent observer l'enfant avant de prendre une décision, et ça leur appartient. Ils en ont besoin aussi » (ES 3, 514-517).

« Alors comment cela est vécu ? ça dépend. Personnellement, je trouve que c'est parfois agaçant parce qu'un thérapeute vient d'intervenir, peut-être depuis six mois, et puis il faut changer. Et en même temps, voilà, c'est le système qui le veut. [...] La seule chose que je regrette ici quand les thérapeutes changent, c'est qu'il y a de nouveau toute une phase de bilan qui est faite, même si le bilan a peut-être été fait il y a six mois (par un autre thérapeute). Et cela veut dire que l'intervention à proprement parlé ne se fait pas avant décembre ou janvier, parce qu'il y a un grand nombre d'élèves. [...] Pour les parents c'est parfois des déchirements. Le changement fait toujours peur, des liens existaient depuis longtemps. Mais le changement peut aussi être bénéfique. [...] Après deux ans ou plus (avec le même thérapeute), c'est intéressant d'avoir du changement, d'avoir un autre regard » (OEI 1, 678-691).

Différents éléments ressortent significativement des données présentées et peuvent être mis en lien avec les apports théoriques. Le point le plus essentiel est la mise en évidence d'une discontinuité certaine dans les projets durant cette période cruciale de changements et d'adaptation. Ce phénomène serait imputable en partie au clivage entre le milieu éducatif et scolaire. Il pourrait également s'expliquer par le manque de prise en compte et de connaissance de la dimension écosystémique du projet éducatif. Ne pas envisager le passage dans un nouvel environnement pour un enfant BEP comme un processus impliquant les différents milieux de vie de cet enfant porte atteinte à la continuité éducative (Ruel & Moreau, 2012) et priverait certaines opportunités développementales (Ruel, 2009). La plupart des professionnels interrogés semblent méconnaître les impacts de la continuité éducative ou au contraire de la non-continuité lors de la transition que ce soit en terme de bénéfices ou de préjudices pour l'enfant (Ruel, Moreau & Bourdeau, 2008).

Il semblerait donc que dans le contexte valaisan il y ait davantage de clivage que de continuité entre les milieux éducatifs (ordinaires ou spécialisés) et le milieu scolaire. Ce dernier, via les personnes représentant l'Office de l'Enseignement Spécialisé et les directions d'école (CPS, CP), exerce des fonctions décisionnelles tout au long du processus (mesures, orientation) et influence notablement les modalités relationnelles entre les différents acteurs se centrant davantage sur un projet scolaire au détriment d'un projet transitionnel basé sur des interventions au service de la continuité entre les milieux et d'une collaboration avec les parents respectant les principes de l'ACF et du partenariat.

6.4. Eléments conclusifs

Les différentes dimensions sélectionnées et traitées tout au long de cette partie d'analyse et de présentation des données contribuent bien évidemment à entrer dans une compréhension à la fois plus large et plus approfondie du phénomène transitionnel. Idéalement, elles devraient pour la plupart trouver davantage de considération et de place pour participer à construire une continuité éducative et développementale tenant compte des valeurs intégratives du système éducatif et scolaire, répondant aux besoins et attentes de tous les acteurs de ce processus en mettant l'enfant et la famille au cœur des priorités de toute intervention. Aborder la transition sous l'angle de la continuité éducative permet en effet de tenir compte des variables multiples de la transition, de s'adapter à l'inéluctable évolution de la situation durant la période transitionnelle somme toute longue et importante à l'échelle du parcours de vie d'un enfant si jeune et d'intégrer les changements et imprévus inhérents à tout projet éducatif.

7. Discussion et perspectives

Cette recherche a pu mettre en évidence que même si des particularismes cantonaux demeurent et que la plupart des études sont issues de la culture nord-américaine, les données recueillies dans le contexte valaisan peuvent être analysées en fonction des résultats et recommandations de la revue de littérature sélectionnée. L'actualité de cette thématique dans le paysage scolaire et éducatif local s'est trouvée confirmée au moment de considérer le matériau récolté lors des entretiens. Plusieurs dimensions de la recherche seront discutées ici. La réflexion portera en premier lieu sur la place de ce travail dans le parcours de formation et son importance en terme de développement personnel et professionnel. Il paraît aussi pertinent de questionner l'adéquation et la cohérence du dispositif méthodologique au regard des intentions de cette démarche de recherche exploratoire. La mise en évidence de pratiques professionnelles touchant à la transition d'enfant BEP vers le milieu scolaire ainsi que la conscience ou connaissance des enjeux liés à ce processus transitionnel feront l'objet d'une discussion plus approfondie. L'intention étant ici d'aborder l'intérêt qu'une telle problématique peut susciter auprès des différents acteurs concernés par la transition.

7.1. Importance du mémoire dans le développement et le parcours professionnel

La réalisation de ce travail de mémoire a été l'occasion d'approfondir une thématique qui m'avait déjà interpellée dans un contexte professionnel différent puisqu'il s'agissait de la transition de jeunes ayant également des besoins particuliers vers la première étape de formation professionnelle. Le stage en collectivité effectué au cours de ma formation actuelle (MAEPS) dans une structure scolaire spécialisée accueillant de jeunes enfants (dès 4 ans), puis le stage dans le cadre de l'OEI ont également largement participé à développer mon intérêt pour cette thématique.

Bien qu'actuellement je n'exerce pas dans le cadre de l'OEI, j'ai eu néanmoins l'opportunité depuis mon entrée en formation de travailler en tant qu'enseignante spécialisée dans les premiers degrés Harnos (1H-2H) et d'accompagner un projet de transition pour un enfant BEP. Ces expériences professionnelles m'ont offert la possibilité de m'approprier davantage les connaissances et les concepts présentés dans la revue de littérature et lors des cours et séminaires suivis. L'expérience en provenance du terrain permet également une confrontation constructive entre la réalité professionnelle et ses diverses contingences parfois contraignantes et le désir de concrétisation des recommandations issues des études relatives à la thématique de la transition.

Ce travail de mémoire ne peut pas prétendre participer à la construction d'une nouvelle identité professionnelle si l'on considère que j'exerce toujours mes fonctions d'enseignante spécialisée. Toutefois si l'on considère d'autres dimensions du développement personnel et professionnel, il a contribué à l'évolution de cette même identité, en ouvrant de nouvelles perspectives au moment de construire des projets avec de très jeunes enfants et bien évidemment dans l'accompagnement des projets de transition vers le monde professionnel d'adolescents ou de jeunes adultes ayant des besoins particuliers.

7.2. Réflexion sur la démarche de recherche

Le dispositif de recherche a montré dans son ensemble un degré de cohérence et d'efficacité correct si l'on considère les intentions de cette recherche et les données récoltées.

Le choix d'utiliser l'entretien semi-directif s'est montré judicieux au moment de répondre au questionnement sur les procédures existantes relatives au processus de transition et sur les pratiques professionnelles s'y rattachant. Ce premier axe de la démarche visait une récolte de données de nature plus descriptive et factuelle sur ce phénomène rendant pertinent la rédaction d'un guide d'entretien comportant des questions assez précises sur les thématiques préalablement déterminées suite à l'entretien exploratoire et à la revue de la littérature. Cette préparation n'avait pas pour but d'enfermer les personnes dans une structure d'entretien déterminée par avance et qui contreviendrait aux buts même de ce type d'entretien. Elle a facilité les relances, les demandes d'approfondissement, les réorientations parfois nécessaires sur des thèmes essentiels en gardant une dynamique d'entretien proche d'une discussion agréable par sa forme, respectueuse de la liberté donnée aux personnes quant à la manière de partager leurs expériences sur la thématique de la transition.

Le deuxième axe de la recherche voulait aborder ce phénomène en mettant en évidence différents enjeux inhérents à cette transition particulière vers la 1H d'enfants BEP. Le questionnement quant à la fiabilité du matériau recueilli au moment où les personnes sont invitées à construire leur réflexion parfois en temps réel a été l'objet d'une réflexion en amont sur l'outil choisi et d'une attention soutenue lors de la passation des entretiens et du traitement des données. A posteriori, envisager cette partie des entretiens en optant pour une posture plus compréhensive dans les modalités de recueil des données et de soutien à leur élaboration apparaît assez justifié tout en restant un exercice critique lorsque l'interviewer est peu expérimenté. Il semble également important de préciser que le contrat implicite de ces entretiens portait sur le partage d'une expérience unique et de ce fait précieuse pour cette recherche. Les personnes qui ont offert leur disponibilité et leur confiance ont pu peut-être trouver une certaine reconnaissance sous la forme d'une valorisation de leur expérience et expertise lors des entretiens. Ces moments ont également pu favoriser une réflexion sur leurs pratiques.

Le choix d'un échantillon de douze entretiens peut sembler tout à la fois paradoxalement restreint et ambitieux. Ambitieux par la quantité de données à traiter et les prises de décisions inéluctables amenant à prioriser certains éléments lors de la condensation thématique au risque d'emprunter des raccourcis par trop simplificateurs au moment de rendre compte d'un matériau dense et complexe. Restreint car chaque entretien amène de nouvelles considérations, pointent les éléments qui mériteraient davantage d'intérêt, appelant l'envie de rencontrer d'autres professionnels afin d'élargir et d'affiner la compréhension de cette problématique.

Finalement, comme mentionné en préambule de cette réflexion sur le dispositif de recherche, le matériau recueilli a paru répondre raisonnablement aux critères de validité et de fiabilité scientifiques pour être l'objet d'une analyse et d'une présentation des données, si l'on use de la réserve nécessaire au moment d'interpréter les résultats et de les communiquer. Et si le lecteur convient également d'user de la même réserve au moment de prendre connaissance de ce travail de recherche mené dans le cadre d'une formation.

7.3. Résultats de la recherche

La discussion sur les résultats de cette recherche portera en premier lieu sur les pratiques et procédures transitionnelles existantes et qui participent déjà à soutenir ce processus. Les éléments suscitant un questionnement ou des considérations quant à de potentielles améliorations seront développés ultérieurement.

7.3.1. Pratiques et procédures transitionnelles soutenant le processus dans le contexte valaisan

Bien qu'il n'a pas été possible de trouver des textes officiels traitant plus explicitement d'aspects législatifs ou de directives quant à la planification de ce processus de transition pour des enfants BEP débutant leur parcours scolaire (1H) dans le milieu institutionnel ou le milieu scolaire ordinaire, cette recherche menée dans le contexte valaisan a pu néanmoins mettre en évidence des éléments participant à le soutenir. Une réflexion a été en effet menée entre les principaux offices concernés et se concrétise notamment par une certaine uniformisation de procédures (documents, rencontres, réseaux) ainsi que par quelques mécanismes de fonctionnement inter et intra-service connus et partagés par une majorité d'acteurs impliqués dans la mise en œuvre de ce processus dans une structure spécialisée ou dans l'école ordinaire. La collaboration de qualité qui prévaut en général entre l'OEI et l'OES ainsi qu'entre les différents responsables en charge de certains aspects de la procédure d'orientation scolaire favorise la mise en œuvre des procédures décrites. Dans le contexte valaisan, la proximité entre les différents acteurs pourrait être considérée comme un élément facilitateur.

Les résultats montrent qu'il est ainsi possible de formaliser les étapes essentielles et de définir une forme d'échéancier ayant cours sur une période d'une année environ (9 à 12 mois). Certaines procédures sont davantage définies quant à la clarification des rôles et mandats, notamment celles relatives à la PES et à sa coordination par les responsables (période allant de novembre à avril). La connaissance de ces démarches et étapes déjà définies permet aux professionnels de l'OEI d'accompagner les familles en pouvant satisfaire à certaines attentes ou préoccupations parentales. Il convient de rappeler ici le rôle prépondérant de ces professionnels notamment par leur implication auprès des familles et des différents milieux concernés par cette transition vers l'école. Leur mandat se rapproche ainsi de celui des « itinérant teachers ECSE » (Dinnebeil *et al.*, 2009 ; Richardson-Gibbs & Klein, 2014). Il les amène à s'investir en outre dans le soutien et de conseil à l'intégration lors de la première transition vers une structure petite enfance. Au bénéfice d'expériences dans le cadre des premières transitions, d'une expertise précieuse de la situation particulière des enfants et des familles suivies ainsi que de compétences dans divers domaines de la pédagogie et de l'éducation spécialisées, ils contribuent largement à la réussite de ce passage vers le nouvel environnement scolaire. Les liens de confiance qu'ils ont su créer, les collaborations avec le ou les réseaux engagés tout au long de la transition constituent en effet un atout considérable pour relever avec les autres acteurs les défis extraordinaires de la période considérée.

La procédure actuelle semble, pour la plupart des personnes interrogées, répondre avec satisfaction aux contingences relatives à l'orientation scolaire d'enfants BEP. Cette détermination d'un projet de scolarisation s'appuie notamment sur la procédure PES qui favorise une analyse circonstanciée des ressources et besoins de l'enfant ainsi que de la famille en y associant plusieurs professionnels et spécialistes issus de domaines différents. On peut ainsi relever un ensemble de démarches et de procédures respectueuses des particularités de chaque situation au moment de définir des mesures

de pédagogie ordinaire ou spécialisée en adéquation, pour la plupart des projets, avec les besoins et attentes identifiés par les professionnels du terrain (OEI et ES et EH). Par leurs compétences mises au service de la différenciation pédagogique, leur engagement à développer le goût d'apprendre chez chaque élève, leur attention portée à la qualité des relations avec les parents, les enseignantes des deux premiers degrés HarmoS soutiennent également l'adaptation des enfants dans leur nouvel environnement.

Cependant, même si ces éléments participent dans une certaine mesure à l'accompagnement de la transition, la planification du processus ainsi que son implémentation invitent à considérer d'autres perspectives que celles qui ont cours habituellement lors de l'orientation scolaire d'enfants BEP. Les notions de projets scolaires et de projets transitionnels ne sont pas interchangeables même si certaines dimensions sont proches et paraissent partagées.

7.3.2. Optimiser et développer des pratiques

Au regard des éléments mis en évidence par la revue de littérature en lien avec la thématique de la transition d'enfants BEP vers l'entrée à l'école et des diverses recommandations relatives à sa planification, les données recueillies amènent quelques questionnements. Les dimensions examinées feront l'objet d'une réflexion quant à une optimisation ou une évolution des pratiques et des procédures ainsi qu'à une meilleure prise en compte des enjeux de cette transition.

7.3.2.1. Dimensions procédurales

Considérant le premier axe de cette recherche centré avant tout sur le déroulement du processus et ses implications d'ordre pratique et organisationnel, un intérêt particulier devrait être porté aux éléments relatifs à la transmission des informations, à la coordination, à l'organisation des thérapies ainsi qu'aux activités proposées dans le milieu scolaire avant la rentrée.

Transmission des informations. Alors qu'un nombre conséquent d'informations sont produites, analysées et transmises, paradoxalement les professionnels relèvent que l'accès aux informations et leur transmission peuvent générer des difficultés et constituer un obstacle au bon déroulement de la transition. Ce constat suscite ainsi des questions sur les modalités à privilégier pour répondre à la fois à des critères déontologiques et éviter la perte d'éléments essentiels à la mise en œuvre du projet de transition. Quelques professionnels s'interrogent à cet effet sur de potentielles incompatibilités entre une transmission plus efficiente et leur devoir de confidentialité pour des informations jugées sensibles. La question de l'influence des informations sur la construction d'une représentation de l'enfant avant de le connaître voire même d'une stigmatisation préoccupe également certaines personnes interrogées. De plus, le dispositif envisagé devrait, comme le rappellent à juste titre plusieurs professionnels, permettre le consentement préalable des parents avant toute transmission d'informations les concernant ou concernant leur enfant. D'autres éléments pourraient suggérer que les obstacles identifiés à ce sujet proviendraient d'un manque de mécanismes ou de procédures plus formels, d'habitudes de fonctionnement ou de directives internes qui répondent à d'autres critères que ceux inhérents à une transmission adéquate des informations en vue de construire un projet transitionnel. Certains professionnels proposent notamment de mener une réflexion sur une plus grande centralisation des informations et une optimisation de cette transmission surtout à partir de la fin du printemps au moment du changement de coordination et de la formation du nouveau réseau.

Une de ces propositions porte sur la possibilité d'envisager une forme de « banque de données » accessible à l'ensemble des professionnels concernés et pouvant être complétée au gré de

l'évolution des projets en offrant des garanties quant à la confidentialité, à l'éthique et à sa facilité d'utilisation afin d'éviter toute contrainte supplémentaire coûteuse en terme de temps. Une autre piste intéressante concerne les moyens à mettre en œuvre pour que les informations récoltées tout au long de la PES (de novembre à avril-mai) et estimées prépondérantes puissent être transmises aux responsables (directions d'école et/ou CPS) ainsi qu'à l'ensemble des professionnels devant prendre le relais dans l'accompagnement de ce processus sur la période de juin à Noël.

Une transmission facilitée et efficace des informations pourrait également contribuer à minimiser l'impact d'autres obstacles relevés, notamment la nomination parfois plus tardive de certains professionnels (ES), ou pallier partiellement la perte d'informations qui peut être le fait de l'absence ou de la non-invitation de certains professionnels lors des réseaux.

Coordination. Une des périodes critiques du point de vue de la continuité des projets se situe entre juin et septembre. Les vacances scolaires estivales entraînent effectivement une coupure peu favorable aux rencontres et aux échanges. Toutefois, c'est avant tout le passage du monde éducatif au monde scolaire qui se concrétise par davantage de rupture que de continuité dans le processus transitionnel. Que ces changements soient inévitables ou discutables, ils devraient amener une réflexion quant à leur nécessité ou aux moyens à mobiliser pour en atténuer les effets préjudiciables. Le changement de coordination au moment où le projet entre dans une phase plus opérationnelle, comme l'organisation des aspects pratiques de l'entrée à l'école : transports, horaires, classe, enseignants, aménagements particuliers, thérapies, ... peut questionner.

Organisation des thérapies. Les modifications fréquentes des prises en charge thérapeutiques ou parfois même leur interruption suscitent aussi des inquiétudes, parfois même des critiques si l'on considère les besoins des enfants. Le fonctionnement institutionnel expliquerait une partie de ces changements. Dans le contexte scolaire spécialisé, le milieu qui accueille dispose en effet souvent de thérapeutes engagés, qui par conséquent deviennent les nouveaux prestataires de ces mesures. L'interruption de la prise en charge thérapeutique pendant les premières semaines, le temps d'effectuer un bilan ou de réorganiser l'ensemble des prises en charge, peut également être un de ces éléments défavorables du point de vue de la continuité développementale, surtout si les semaines se transforment en mois. Dans le contexte scolaire ordinaire, l'intégration d'enfants BEP implique parfois la nécessité d'envisager de nouveaux soutiens pour répondre à leurs besoins et aux attentes du milieu. Toutefois, mobiliser des ressources professionnelles, qu'il s'agisse de spécialistes ou d'enseignants, met en exergue une autre réalité : la difficulté d'obtenir ce type de ressources dans un délai jugé raisonnable, surtout pour l'ensemble des situations qui n'ont pu être l'objet d'un signalement préalable.

Activités transitionnelles. Le déploiement d'activités transitionnelles spécifiques avant l'entrée à l'école, répondant aux particularités d'enfants BEP au bénéfice d'un signalement ou d'un suivi par l'EPS est selon de nombreuses études un moyen d'anticiper les besoins des enfants et du milieu qui accueille (Early *et al.*, 2001 ; Pianta & Kraft-Sayre, 2003 ; Rous & Hallam, 2012). Ainsi des visites planifiées, individualisées faciliteraient l'adaptation mutuelle des enfants et des professionnels ainsi que la mise à disposition des ressources. Toutefois ces pratiques semblent actuellement peu développées alors que leur influence bénéfique sur l'adaptation scolaire et a pu être démontrée (Locasale-Crouch *et al.*, 2008 ; LoCasale-Crouch *et al.*, 2009 ; McIntyre *et al.*, 2006).

Il convient également de relever que les aspects plus procéduraux du processus de transition quoique importants ne suffisent pas à rendre compte de l'ensemble des dimensions œuvrant à la planification et à l'implémentation d'un processus transitionnel de qualité. L'analyse des données

suggère, en accord avec nombre d'éléments issus de la revue de la littérature d'envisager non seulement une optimisation ou un renforcement de certaines pratiques et procédures, mais souligne aussi quelques lacunes ou méconnaissances principalement autour des enjeux de la transition.

7.3.2.2. Dimensions relationnelles et enjeux

La dimension relationnelle tant du point de vue de la qualité des collaborations que des interactions entre les milieux constitue un élément essentiel au moment d'identifier les ressources et expertises facilitant la mobilisation ainsi que l'implication des différents acteurs professionnels tout au long de la période transitionnelle. Les données montrent cependant que bien qu'ils reconnaissent l'importance de cette dimension, les professionnels n'en perçoivent que rarement les enjeux majeurs. Ils tendent par ailleurs à mésestimer l'influence des relations sur l'implémentation réussie d'un processus transitionnel répondant aux attentes des acteurs impliqués et intégrant les contingences des différents milieux concernés. De nombreux auteurs s'accordent à penser que le système relationnel familial (Cowan & Cowan, 2009) ainsi que les relations entre les adultes durant cette période sensible comptent parmi les variables qui influent de manière déterminante sur un bon ajustement scolaire de l'enfant BEP et par conséquent sur une intégration porteuse de succès (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012 ; Deslandes & Jacques, 2002 et 2004).

Il est également notable que le moment de la transition peut fragiliser davantage les parents et les enfants plus vulnérables (Curchod *et al.*, 2012 ; Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet 2012 ; Moreau *et al.*, 2009 ; Rosenkoetter *et al.*, 2007 ; Rous *et al.*, 2007 ; Tétrault *et al.*, 2006). Les liens de confiance et les relations contribuent alors largement au soutien et au renforcement parental. Les enjeux relationnels sont ainsi des enjeux majeurs et ne peuvent être dissociés d'un processus transitionnel de qualité (Ruel, 2009).

Planifier et implémenter un processus transitionnel demande de considérer l'ensemble des transactions complexes impliquant les services administratifs, les milieux et professionnels qui entourent l'enfant et la famille en intégrant les aspects dynamiques et évolutifs du phénomène. L'approche écologique ou écosystémique (Pianta & Kraft-Sayre, 2003 ; Pianta, *et al.*, 1999 ; Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000 ; Rous *et al.*, 2005) s'inscrit comme une évidence au moment de déterminer les ressources et de mobiliser les milieux appelés à répondre de manière spécifique aux nécessités de chaque situation en favorisant la continuité éducative et développementale. La dimension écosystémique semble toutefois diversement connue et intégrée par les professionnels. Deux éléments plus particulièrement suscitent un questionnement. Il semblerait qu'une meilleure prise en compte de cette dimension existe à certaines étapes du processus alors qu'à d'autres moments la prévalence de certains milieux au détriment d'autres pourrait être relevée. La réflexion critique porte ici sur la capacité à promouvoir des interactions entre les différents milieux et à mettre en œuvre un système relationnel dont l'efficacité se mesurerait en terme de réalisation d'un objectif commun, celui d'une transition réussie. Ainsi, le rôle prépondérant joué par certains milieux à des étapes du processus devrait s'inscrire dans une recherche des meilleures opportunités de mise en œuvre de la transition. Dans ce contexte, le manque de reconnaissance du milieu éducatif de la petite enfance porteur notamment de connaissances précieuses quant au fonctionnement de l'enfant dans une collectivité et de l'expérience d'une première transition, est ainsi à déplorer. De même qu'il convient de s'étonner de la place accordée au milieu familial.

Les parents ne sont en effet pas toujours invités et impliqués activement dans les procédures décisionnelles qui concernent l'avenir de leur enfant. Les principes prévalant à une approche centrée sur la famille et largement recommandés par un ensemble d'études ne paraissent pas

suffisamment connus ni pleinement respectés (Chatelanat & Métral, 2009 ; Dunst *et al.*, 2007 ; Lillie & Vakil, 2002 ; Malone & Gallagher, 2009 ; Wolery, 1999). On se prive ainsi de l'apport d'une expertise indispensable tout en agissant de manière restrictive sur le rôle décisionnel des familles. Les relations instaurées avec les parents devraient selon ces mêmes principes, tendre à une collaboration de nature partenariale qui ne prévaut pas encore dans tous les milieux au regard des données analysées.

Les modalités de collaboration entre les professionnels participent également à créer des conditions soutenant et constituent également un enjeu au moment d'adapter le projet à chaque situation singulière. La transition implique en effet des capacités à travailler au sein d'équipes multidisciplinaires. Envisager les collaborations dans une perspective transdisciplinaire favorise à la fois la clarification des rôles et la complémentarité des compétences (Chatelanat & Métral, 2009 ; Emery, 2011). Une emphase particulière est mise sur les compétences et forces de chacun dans une volonté de reconnaissance professionnelle, de mobilisation et d'appropriation d'expertises différentes pour répondre aux nécessités de projets aussi complexes. Les résultats de cette recherche montrent, si l'objectif est de soutenir la continuité développementale ou éducative tout au long de la transition, qu'il faudrait développer des modalités de collaborations professionnelles se rapprochant davantage des critères de la transdisciplinarité,

Inscrire tout projet transitionnel dans une continuité éducative invite à considérer l'objectif prioritaire de ce processus particulier. La continuité éducative est en effet à la fois une des finalités de la transition et un moyen d'atteindre cette finalité : favoriser les meilleures opportunités d'adaptation d'enfants BEP dans leur nouvel environnement scolaire (Mangione & Speth, 1998 ; Pianta & Kraft-Sayre, 2003 ; Rous, *et al.*, 2007 ; Ruel, 2009 ; Ruel & Moreau, 2012 ; Ruel *et al.*, 2008). Les données ont montré que ce concept était encore assez méconnu et que par conséquent l'intégration de cette dimension dans les pratiques était loin d'être réalisée. Ainsi il apparaîtrait que dans le contexte valaisan les discontinuités ou clivages, particulièrement entre les milieux éducatifs et le milieu scolaire, aient davantage cours que les situations de continuité éducative entre les différents projets (préscolaires, thérapeutiques, EPS, scolaires et parentaux) menés durant la période de transition. Cette dimension mériterait une réflexion approfondie pour encourager une évolution des pratiques transitionnelles actuelles, si l'on considère les conséquences possibles d'un manque de continuité en terme de perte potentielle de bénéfices apportés par une prise en charge précoce et de préjudices possibles pour l'enfant BEP en terme de développement.

Prétérir l'adaptation scolaire peut en effet conduire à engager l'enfant dans un parcours scolaire ultérieur difficile, à risque de désengagement voire d'échec. L'importance de l'adaptation scolaire et le rôle déterminant des premières semaines sur les sentiments développés par l'enfant à l'égard du milieu scolaire et plus encore leur tendance à perdurer devrait visiblement être portés à la connaissance de l'ensemble des acteurs professionnels concernés par cette transition (Entwisle & Alexander, 1998 ; Ladd, 2003 ; Rous *et al.*, 2005 ; Pianta & Cox, 2001). De plus une transition qui ne s'est pas bien déroulée pour l'enfant et sa famille n'est pas sans influence sur les transitions futures.

7.4. Perspectives et recommandations

Cette recherche a pu souligner l'importance d'analyser ce processus en tenant compte des différents enjeux relatifs à cette transition particulière ainsi que de la mise en évidence des variables pouvant l'influencer positivement. Intégrer de nouvelles dimensions dans les procédures actuelles

nécessiterait au préalable de mener d'autres investigations pour déterminer plus spécifiquement d'éventuelles modalités d'évolution ou de changement. Dans le contexte valaisan, plusieurs éléments participent déjà à soutenir cette transition. La réflexion devrait considérer ces acquis et envisager prioritairement leur optimisation.

La plupart des études citées, dont celle de Côté *et al.* (2008) montrent que la planification de la transition exige à la fois d'envisager le processus dans sa globalité et sa complexité, ses dimensions procédurales et relationnelles tout en tenant compte des aspects spécifiques et individuels de chaque situation. Davantage de mécanismes officiels (LoCasale-Crouch, Gosse & Pianta, 2009 ; Rous *et al.*, 2005 ; Thierren & Goupil, 2009) seraient souhaitables pour améliorer la transmission des informations, réfléchir aux modalités de coordination (Malone & Gallagher, 2009 ; Daley, *et al.* 2011) faciliter la mobilisation des ressources, clarifier les rôles et mandats des acteurs et minimiser les impacts préjudiciables du manque de continuité et d'une adaptation scolaire plus difficile (Ruel *et al.* 2008). Un juste équilibre doit toutefois s'instaurer entre une perspective plus formelle au service de la mise en œuvre du processus et des pratiques individualisées et innovantes inhérentes à toute construction de projet transitionnel. L'utilisation de plans de transition formalisés et adaptés au contexte local pourrait constituer un apport intéressant.

La perspective écologique semble offrir dans ce contexte un cadre d'intervention pertinent pouvant répondre aux objectifs d'une transition de qualité. Cette approche permet, en effet d'intégrer l'ensemble des conditions nécessaires à la réussite du processus, comme par exemple: la dimension temporelle, les interactions et les collaborations entre les différents milieux concernés ainsi que le caractère évolutif et dynamique inhérent à tout processus de transition. Elle permet aussi d'inscrire le projet dans une continuité éducative indispensable si l'on veut préserver les acquis de l'éducation précoce spécialisée et garantir les meilleures chances d'intégration ou d'inclusion scolaire. Construire un projet de qualité demande également des compétences professionnelles particulières et de l'expérience afin de faciliter la coordination, optimiser la transmission des informations, favoriser le travail en réseau et le partage des expertises dans le respect des principes du partenariat. Il est impératif de réfléchir d'une part à la formation des professionnels et d'autre part à clarification du mandat et des responsabilités de chacun dans le processus de transition.

La question de la formation des professionnels pourrait par conséquent constituer un autre domaine de réflexion possible et un enjeu si l'on considère les résultats d'études démontrant son influence sur la mise en œuvre d'activités transitionnelles spécifiques et soutenues, adaptées aux besoins particuliers de l'enfant et des milieux (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012 ; Early, 2004 ; Early *et al.*, 2001). Construire un projet transitionnel demande également des compétences professionnelles particulières, notamment la capacité à travailler en réseau, à partager des expertises ou à s'approprier de nouvelles connaissances. Ces compétences s'inscrivent dans le respect de relations professionnelles intégrant davantage les principes de la transdisciplinarité et du partenariat avec les parents (Favez & Métral, 2002 ; McIntyre *et al.*, 2006).

Cette discussion autour de la planification de la transition pour des enfants BEP dans le contexte éducatif et scolaire valaisan trouve toute son actualité si on considère les défis posés par l'intégration (Vakil & Lillie, 2002 ; Moreau *et al.*, 2009) et la scolarisation d'une population d'enfants toujours plus hétérogènes. Il convient aussi de rappeler que seule une partie des enfants vulnérables ou en situation de développement difficile font l'objet d'un signalement et d'une prise en charge spécialisée précoce (OEI). Il est également admis que, les dispositifs éducatifs soutenant la préparation à l'école, tout en étant un élément prépondérant, ne suffisent pas à garantir un bon

début de scolarisation (Cantin *et al.*, 2011 ; Kagan, 1994 ; Pianta *et al.*, 1999 ; Ramey & Ramey, 1998 ; Ruel, 2009). Considérant les études menées dans ce contexte, une réflexion sur les conditions favorisant un début de scolarisation optimale pour tous les enfants s'inscrit de plus en plus comme une nécessité au vu des missions données à l'institution scolaire. Ainsi cette réflexion sur la transition vers la 1H pour des enfants BEP pourrait offrir les bases d'une réflexion plus large sur les bénéfices d'un accompagnement à la transition pour tous les enfants durant l'enfance (Pianta *et al.*, 1999) Elle permettrait de mieux percevoir et prendre en compte les enjeux liés à l'adaptation scolaire, à la continuité éducative ainsi que plus généralement aux relations école-famille.

Parmi les nombreux défis de la transition, celui de concilier des attentes et des représentations différentes voire divergentes n'est pas le moindre. La transition pourrait être l'occasion d'envisager cette problématique sous l'angle des complémentarités et des bénéfices provenant de cette rencontre prévisible entre des cultures ainsi que des identités professionnelles proches par les valeurs défendues, diverses dans leurs pratiques.

On pourrait postuler alors qu'une politique éducative et scolaire préconisant une pédagogie inclusive ou intégrative impliquerait une réflexion sur les conditions qui soutiennent une transition de qualité vers la première année Harnos pour tous les élèves et plus particulièrement pour ceux qui sont le plus vulnérables. Les études menées dans ce domaine ont pu démontrer à cet effet que l'adaptation scolaire des enfants constitue un facteur prédictif fiable de leurs résultats ultérieurs sur le plan social et scolaire. Il deviendrait dès lors impératif de s'intéresser aux transitions sur une période plus longue dans l'enfance (Rosenkoetter *et al.*, 2007 ; Ruel, 2009 ; Ruel, 2011) puisqu'elles sont déterminantes autant par les opportunités de développement que par les potentiels préjudices qu'elles génèrent.

8. Bibliographie

- Atwater, J., Fowler, Susan A., & Schwartz, I. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*. Consulté le 20 juin 2014 dans : <http://www.cec.sped.org/>
- Bachmann-Hunziger, K., & Pulzer-Graf, P. (2012). Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière. Une étude de dix situations d'intégration dans les classes vaudoises. Lausanne : URSP (Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques).
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche. De la problématique à l'analyse. Paris : Enrick B. Editions.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner du sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2013). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Cantin, G., Bouchard, C., Lemire, J., & Charron A. (2010). *Évaluation du programme « Accès à l'école »*. *Analyse théorique et évaluation de l'implémentation*. Département d'éducation et de pédagogie. Montréal: Centre de services préventifs à l'enfance, Université du Québec à Montréal.
- Chatelangat, G., & Grivel, P. (2008). Sens et contresens d'une action associative. In G. Pithon, C. Asdih, & S. Larivée (Eds.), *Construire une communauté éducative, un partenariat-école-famille-association* (pp. 111-127). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Chatelangat, G., & Métral, E. (2009). Accompagner des jeunes enfants en difficulté: l'exemple du Service Educatif Itinérant genevois (SEI). *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* 125. Genève : Université de Genève, FPSE.
- Côté, A., Goupil, G., Doré, C., & Poulin, J.-R. (2008). Etude des pratiques de la transition planifiée au préscolaire chez des enfants présentant un retard global de développement ou un trouble envahissant du développement. Examen de la démarche et des perceptions des participants. Rapport de recherche. Québec : Office des personnes handicapées.
- Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2009). The role of parents in children's school transition. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. De V. Peters, & M. Boirin (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-6). Montreal, Québec : Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.
- Crahay, M., & Dutrévis, M. (2012) Prévention de l'échec scolaire par l'éducation préprimaire. *Carnets des sciences de l'éducation*. Genève : Université de Genève, FPSE.
- Curchod, P., Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2012). Les transitions à l'école. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Curchod-Ruedi, D., & Chessex-Viguet, C. (2012). De la famille au cycle initial de la scolarité. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école*, (pp.13-31). Québec : Presses de l'Université de Québec.

- Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 409-419.
- DECS (actuel DFS), (2010). Directives pour l'accueil à la journée des enfants de la naissance à la fin de la scolarité primaire. Consulté le 20 avril 2015 dans <https://www.vs.ch/Directives/8f0d6b8f-b911-4d1d-b53e-b6edcb7f7d8>
- Département de la Formation et de la Sécurité (2014). Concept cantonal pour la pédagogie de spécialisée en Valais Sion : DFS. Consulté le 10 mai 2015 dans <http://www.edudoc.ch/record/115567?ln=de>
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Comprendre la famille. In C. Lacharité, & G. Pronovost (Dir.), *Actes du 6^e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 247-260). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Education et francophonie*, 32(1), 172-200.
- Dinnebeil, L., McInerney, W., & Hale, L. (2006). Understanding the Roles and Responsibilities of Itinerant ECSE Teachers Through Delphi Research. *Topics in early childhood education*, 26(3), 153-166.
- Dinnebeil, L., Pretti-Frontczak, K., & McInerney, W. (2009). A Consultative Itinerant Approach to Service Delivery : Considerations for Early Childhood Community. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 435-445.
- Doucet, F., & Tudge, J. (2007). Co-Constructing the Transition to School : Reframing the Novice Versus Expert Roles of Children, Parents, and Teachers from a Cultural Perspective. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School Readiness & the transition to Kindergarten, in the Era of Accountability* (pp. 307-328). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). A Review of Processes and Outcomes in Family-Centered Services for Children with Disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 42-52.
- Early, D. (2004). Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l'école. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1-5.
- Early, D. M., Pianta R. C., Taylor L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition Practices : Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206.
- Emery, R. (2015). Collaboration multiprofessionnelle en pédagogie spécialisée : clarification de la terminologie. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 6-14.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1999). Early Schooling and Social Stratification. In R. C. Pianta, & M. J. Cox (Eds.), *The transition to Kindergarten* (pp. 13-38). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Favez, N., & Métral, E. (2002). Le partenariat entre parents et professionnels dans le développement de l'enfant porteur de déficience. *Pédagogie spécialisée*, 4, 6-11
- Fowler, S. A., Schwartz, I., & Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*, 58(2), 136-145.

- Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S. R., & Greig, D., & Brennan, E. (2000). Entering preschool : Family and professional experiences in the transition process. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 279-293.
- Hutterli, S., & Vogt, F. (2014). Entrée à l'école et premières années de la scolarité obligatoire. Berne : CDIP.
Consulté le 10 juillet 2014 dans http://www.edudoc.ch/record/111987/files/schuleintritt_f.pdf
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In Transition : Experiences of Parents of Children with Special Needs at School Entry. *Early Childhood Education*, 35, 479-485.
- Joncas, M. (1997). Continuité éducative et adaptation de l'enfant en maternelle. *Revue préscolaire*, 35(3), 17-20.
- Kagan, S. L. (1994). Early care and education : Beyond the fishbowl. *Phi Delta Kappan*, 76, 184-187.
- Kaufmann, J.-C. (2013). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context : A child's environment perspective. *Advances in Child Behavior and Development*, 31, 43-104.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Cox, M. (2000). Teachers reported transition practices for children transitioning into kindergarten and first grade. *Exceptional Children*, 67(1), 7-20.
- Lillie, T., & Vakil, S. (2002). Transitions in Early Childhood for Students with Disabilities: Law and Best Practice. *Early Childhood Special Education*, 30(1), 53-58.
- LoCasale-Crouch, J., Gosse, C., & Pianta R. (2009). Commentaires sur Rimm-Kaufman, Cowan et Cowan, Dockett et Perry, et Kamerman. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. De V. Peters, & M. Boivin (Eds.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, (pp. 1-6). Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124-139.
- Malone, D. G., & Gallagher, P. (2009). Transition to Preschool Special Education : A review of the Literature. *Early Education and development*, 20(4), 584-602.
- Mangione, P. L., & Speth, T. (1998). The Transition to Elementary School : A Framework for Creating Early Childhood Continuity through Home, School and Community Partnerships. *The Elementary School Journal*, 4, 382-397.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school : adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal on Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Ministère de la Famille et des Aînés (MFA) et le Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec (MSSS). (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Moreau, A. C., Ruel, J., & April, J. (2009). Des moments importants : les transitions au préscolaire. *Revue préscolaire*, 47(2), 17-19.
- Nelson, C., & Lindeman, D. (2003). *What do you do when you get there ? Providing itinerant services in inclusive settings. Collaboration*. Kansas : Kansas university center on developmental disabilities - Kansas Inservice Training System.
- OCDE, Organisation pour la Coopération et le Développement Economique (2008). *Elèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux: politiques, statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE.
- Pianta, R. C., & Cox, M. J. (1999). The Changing Nature of the Transition to School. In R. C. Pianta, & M. J. Cox (Eds.), *The transition to Kindergarten*, (pp. 369-379). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition : Your guide to connecting children, families and schools*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C., Rimm-Kaufmann, S. E., & Cox, M. J. (1999). An Ecological Approach to Kindergarten Transition. In R. C. Pianta, & M. J. Cox (Eds.), *The transition to Kindergarten* (pp. 3-12). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1999). Beginning School for children at risk. In R. C. Pianta, M. J. Cox (Eds.), *The transition to Kindergarten* (pp. 217-252). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Richardson-Gibbs, A. M., & Klein, M. D. (2014). Models of Inclusion Support. In A. M. Richardson-Gibbs, & M. D. Klein, *Strategies for Supporting Children, Teachers, and Programs. Making Preschool Inclusion Work* (pp. 21- 44). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Rimm-Kaufmann, S. (2004). School Transition and School Readiness : An Outcome of Early Childhood Development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & RDeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*, (pp.1-7). Montreal, Québec : Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Rimm-Kaufmann, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on Transition to Kindergarten : A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rosenkoetter, Sharon E., Hains, Ann H., & Dogaru, C. (2007). Successful Transitions for Young Children with Disabilities and Their Families : Roles of School Social Workers. *Children & Schools*, 29(1) 25-34.
- Rosenkoetter, Sharon E., Whaley, K. T., Hains, Ann H., & Pierce, S. (2001). The Evolution of Transition Policy for Young Children with Special Needs and Their Families : Past, Present, and Future. *Topics in Early Childhood Education*, 21(1), 3-15.
- Rous, B., Myers Teeters, C., & Stricklin Buras, S. (2007). Strategies for Supporting Transitions of Young Children with Special Needs and Their Families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1-18.
- Rous, B. S., & Hallam, R. A. (2012). Transition Services for Young Children With Disabilities : Research and Future Directions. *Topics in Early Childhood Education*, 31(4) 232-240.

- Rous, B. S., Hallam, R. A., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. A. (2005). The Transition Process for Young Children with Disabilities : A Conceptual Framework. *National Early Childhood Transition Center (NECTC)*, 1-16.
- Ruel, J. (2009). Situation de handicap et enjeux de la transition vers la maternelle. In V. Guerdan, G. Petitpierre, J.-P. Moulin et M.-C. Haelewyck (Dir.), *Participation et responsabilités sociales. Un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (pp. 405-416, CD Rom). Berne : Peter Lang.
- Ruel, J., (2009). Les transitions de vie : un regard sur la première transition scolaire. *Revue préscolaire* 47(2), 20-26.
- 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 en association avec l'Université du Québec Montréal). Consulté le 10 septembre 2014 dans <http://www.archipel.uqam.ca/4192/1/D2192.pdf>
- Ruel, J., & Moreau, A. C. (2012). La continuité éducative en réponse aux défis de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 1(20), 71-78.
- Ruel, J., Moreau, A. C., & Bourdeau, L. (2007). Soutenir une transition de qualité vers le préscolaire : ce qu'en pense un groupe d'intervenants de l'Outaouais. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, numéro spécial*, 5-9.
- Ruel, J., Moreau, A. C., & Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48.
- Ruel, J., Moreau, A. C., Bourdeau, L., & Lehoux, N. (2008). *Carte routière vers le préscolaire : Guide pour soutenir une transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers*. Cédérom. Gatineau : GRECIP – Groupe de recherche en éducation des communautés inclusives au préscolaire, Université du Québec en Outaouais.
- Tétrault, S., Beaupré, P., Pomerleau, A., Courchesne, A., & Pelletier, M.-E. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école. In C. Dionne, & N. Rousseau (Eds.), *Transformations des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 182-197). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tétrault, S., Pelletier, M. E., & Beaupré, P. (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)*. Québec : Rapport de recherche du Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale. Université Laval, Université du Québec à Rimouski.
- Therrien, J. (2008). *Etude exploratoire sur l'entrée à l'école des enfants ayant un retard global de développement : pratiques et perceptions des éducatrices de centre de réadaptation en déficience intellectuelle*. Québec : Université du Québec à Montréal. Consulté le 15 juillet 2014 dans, <http://www.archipel.uqam.ca/1279/1/D1685.pdf>.
- Therrien J., & Goupil G. (2009). Etude 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.

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Wolery, M. (1999). Children with Disabilities in Early Elementary School. In R. C. Pianta, & M. J. Cox M. J. (Eds.), *The Transition to Kindergarten* (pp. 253-280). Baltimore : Paul H. Brookes.

Wustmann Seiler, C., & Simoni, H. (2012). *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*. Zurich. Une réalisation du Marie Meierhofer, Institut für das Kind sur mandat de la Commission suisse pour l'UNESCO et du Réseau suisse d'accueil extrafamilial. Consulté le 25 juin 2015 dans <http://www.reseau-accueil-extrafamilial.ch/fr/innovation/cadre-dorientation/>

9. Annexes

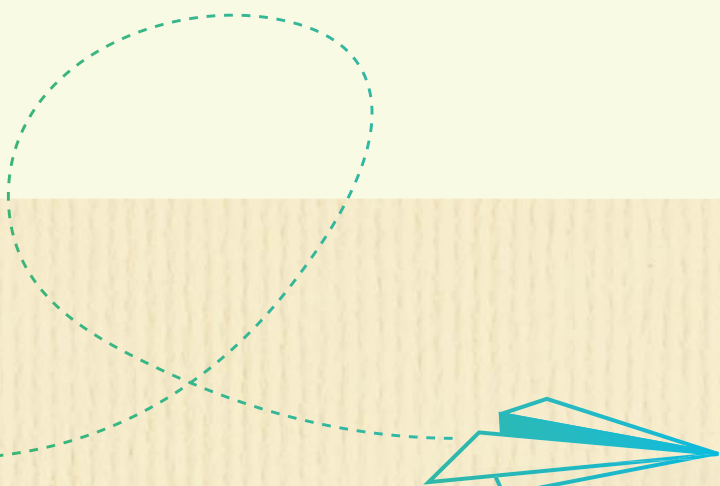
- A. « Guide pour soutenir une première transition de qualité »
(2010, MELs, MFA, MSSS)**

- B. Grille d'entretien**

- C. Condensation théorique : extraits de tableaux**

- D. Successful Kindergarten Transition (2003, Pianta & Kraft-Sayre) :
extraits**

A. « Guide pour soutenir une première transition de qualité »



GUIDE POUR SOUTENIR UNE PREMIÈRE TRANSITION SCOLAIRE DE QUALITÉ

SERVICES DE GARDE

ÉCOLE





Le contenu de la présente publication a été établi conjointement par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le Ministère de la Famille et des Aînés, le Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec.

Direction: Anne Robitaille (MELS)
Andrée Dionne (MFA)
Chantal Maltais (MSSS)

Coordination: Jean-François Lebeau

Rédaction: Louise April
Geneviève Bélisle
Christiane Bourdages Simpson
Andrée Duval
Jean-François Lebeau
Karina Marcille
Ginette Plamondon

Production: Direction des communications

Collaboration: Roch Chouinard
Julie Ruel

Nous tenons à remercier:

Association Québécoise des Centres de la Petite-Enfance (AQCPÉ)
Commission scolaire de la Seigneurie des Mille-Îles (CSSMI)
Direction des services éducatifs complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé (DSECIMD)
Direction générale des opérations régionales (DGOR)
Direction générale des régions (DGR)
Direction générale de santé publique (DGSP)
Direction générale des services sociaux (DGSS)

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

ISBN : 978-2-550-60543-0

ISBN : 978-2-550-60544-7 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2010

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2010

QUEL EST L'OBJECTIF DE CE GUIDE?

Comment les services de garde éducatifs à l'enfance et le milieu scolaire s'assurent-ils de mettre en œuvre tous les moyens possibles pour soutenir une transition de qualité vers l'école, et ce, de manière concertée? Que nous apprend la recherche sur les activités de transition de qualité? Ce guide a pour but de fournir aux services de garde et au monde scolaire des informations sur ce qu'est une transition de qualité leur permettant d'analyser, de bonifier et de mettre en place des pratiques de transition entre les différents milieux dans lesquels les enfants vivent et reçoivent des services.

À QUI S'ADRESSE CE GUIDE?

Ce guide s'adresse aux intervenants et aux gestionnaires des services de garde, des commissions scolaires, des écoles, du réseau des CSSS et des centres jeunesse, les centres de réadaptation en déficience physique, les établissements de réadaptation en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement ainsi qu'aux divers partenaires communautaires.

QU'EST-CE QU'UNE TRANSITION DE QUALITÉ?

La transition se définit comme une « période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain. » Legendre, 2005, p. 1404

Une transition de qualité désigne une transition harmonieuse pour l'enfant, sa famille et les adultes qui l'entourent. Elle signifie un ajustement mutuel des différents milieux durant cette période pour favoriser la réussite de l'enfant au tout début de sa scolarisation.



QUE PERMET LA TRANSITION DE QUALITÉ?

La transition de qualité permet à l'enfant de :

- › ressentir un sentiment de bien-être et de sécurité face à son nouveau milieu de vie qu'est l'école;
- › développer des attitudes et des émotions positives envers l'école et les apprentissages;
- › développer un sentiment de confiance face à sa réussite scolaire.

La transition de qualité assure aussi à l'enfant :

- › la continuité de l'expérience éducative permettant la poursuite de son développement optimal;
- › la reconnaissance de ses capacités;
- › le développement de liens sociaux positifs avec le personnel et les autres enfants.

Des résultats de recherches diverses (Rimm Kaufman et Pianta, 2000; Pianta et Kraft-Sayre, 2003) démontrent que les expériences positives vécues par l'enfant et sa famille contribuent fortement à une entrée scolaire réussie. La façon dont les adultes soutiennent ou non les enfants lors de cette transition suscite des expériences heureuses ou des expériences difficiles voire même perturbatrices (Rosenkoetter, Hains et Fowler, 1994). Dans certains contextes, la transition peut être une période à risque pour le développement et les apprentissages des élèves, d'où l'importance d'y porter une attention accrue (Côté, Goupil, Doré et Poulin, 2008). Enfin, on constate qu'une transition réussie contribue à rassurer les parents sur cette étape importante pour leur enfant.

QU'EST-CE QUI REND SI UNIQUE ET SI IMPORTANTE LA PREMIÈRE TRANSITION SCOLAIRE?

La transition du service de garde vers le préscolaire constitue la première transition d'une longue série pour l'enfant et sa famille. La recherche démontre que si cette première transition est vécue de façon harmonieuse, elle servira d'assise pour les transitions futures. Elle aura un impact réel sur la motivation et l'engagement de l'enfant à l'école. Par extension, elle aura aussi une répercussion sur sa persévérance et sa réussite scolaires. L'enfant et sa famille se sentiront davantage capables de réussir les autres transitions puisqu'ils auront déjà réussi celle-ci. C'est aussi une excellente occasion pour développer, en tout début de parcours, des relations école-famille-communauté harmonieuses.

POUR QUI METTRE EN PLACE DES TRANSITIONS DE QUALITÉ?

Tous les enfants bénéficient des effets positifs d'une transition de qualité lors de leur arrivée à l'école. La majorité d'entre eux manifestent une capacité d'adaptation qui leur permet de vivre harmonieusement ces transitions. On dira alors de ces derniers qu'ils possèdent des **facteurs de protection** personnels (ex. : relations positives avec leurs pairs) qui, de concert avec des facteurs de protection présents dans leur environnement familial (ex. : soutien et encouragement de leurs parents) et social (ex. : participation à des activités supervisées dans le quartier) favorisent grandement cette adaptation.

Toutefois, pour un certain nombre d'enfants, les transitions sont plus difficiles à traverser compte tenu d'un cumul de **facteurs de risque** nécessitant la mise en place de pratiques accrues et adaptées à leurs caractéristiques et à leurs besoins (ex. : difficulté à établir des relations chaleureuses; certaines incapacités motrices ou autres; peu de services de loisirs supervisés facilement accessibles dans la communauté; conditions sociales et économiques difficiles). Il est important de retenir que l'ensemble des facteurs liés à la réussite et à la persévérance scolaires interagissent les uns avec les autres et que leurs effets se conjuguent. Ainsi, la recherche a permis de constater que les facteurs de risque ont un effet multiplicateur :

Nombre de facteurs de risque combinés	Effets défavorables
Un facteur de risque	La possibilité de subir des conséquences négatives est la même que pour ceux qui ne sont exposés à aucun facteur de risque.
Deux ou trois facteurs de risque	La possibilité d'effets défavorables est quatre fois plus forte.
Quatre facteurs de risque	La possibilité d'effets défavorables est multipliée par dix.

Source : Rutter, Gillet et Hagell, 1998

Les services de garde et les écoles ont certes moins d'emprise sur certains de ces facteurs de risque. La connaissance de l'enfant et l'analyse de ses besoins et de sa situation permettent d'adapter les actions selon l'intensité requise. Les services de garde et les écoles ont des leviers pour soutenir conjointement l'enfant en mettant en place des facteurs de protection équivalents ou supérieurs aux risques encourus, notamment en agissant sur :

- › la qualité de la relation adulte-enfant;
- › le soutien offert tout au long du développement de l'enfant;
- › la collaboration avec la famille;
- › la mise en place d'interactions entre les services de garde et l'école;
- › le développement d'une approche cohérente de la transition vers l'école;
- › l'abolition d'entraves administratives;
- › etc.

QUAND FAUT-IL METTRE EN PLACE DES ACTIVITÉS DE TRANSITION DE QUALITÉ?

Une transition efficace se planifie et se déroule sur une période d'au moins douze mois, aux cinq moments-clé suivants :

- » avant l'admission à l'école (août à décembre);
- » lors de l'admission à l'école (janvier-février);
- » après l'admission, mais avant la rentrée scolaire (mars à juin);
- » autour de la rentrée scolaire (juin-juillet-août-septembre);
- » après la rentrée scolaire (octobre-novembre).

« Des activités transitionnelles nombreuses et fréquentes sont un gage de qualité de la transition pour chaque enfant. »
(Ruel, Moreau, Bourdeau et Lehoux, 2008)

SUR QUELS PRINCIPES PEUT-ON S'APPUYER POUR FAVORISER DES PRATIQUES DE TRANSITION DE QUALITÉ?

Les connaissances actuelles identifient certains principes qui favorisent des transitions de qualité vers l'école. Six principes ont été retenus à partir desquels six grilles d'analyse des pratiques en place dans votre milieu vous sont proposées. À titre indicatif, diverses activités sont aussi suggérées. Le but de ces suggestions n'est pas de faire en sorte de réaliser toutes les activités proposées mais de donner des exemples aux services de garde et aux écoles afin d'alimenter leur réflexion. Ces activités peuvent se vivre de manière continue dans le temps ou à répétition. Les milieux sont appelés à développer leurs propres pratiques innovatrices afin de répondre aux besoins spécifiques des enfants.



PREMIER PRINCIPE

La reconnaissance de la place prépondérante du parent comme premier responsable de l'éducation de son enfant

Principaux facteurs de protection à mettre en place

Adopter en tout temps des attitudes positives envers les parents.

Développer et entretenir des relations de collaboration avec les parents.

Associer les parents lors de l'organisation de certaines activités de transition.

Informar les parents des services disponibles à l'école.

Facteur
en place

Facteur à
développer

Qu'est-ce qu'il nous faut développer?

Des exemples de pratiques efficaces

Inviter fréquemment les parents à venir participer à diverses activités de transition.

Épauler les parents et leurs enfants pour la rédaction d'un portfolio de transition de l'enfant du service de garde vers l'école (forces – acquis – préférences – mode de fonctionnement) et fournir un modèle de portfolio afin de les soutenir.

Inviter les parents à venir jouer avec leur enfant dans la cour d'école pendant l'été.

Envoyer une lettre de bienvenue et d'information aux parents et traduire le mot « bienvenue » et un résumé du contenu dans la langue maternelle des parents.

Fournir aux parents, lors de l'admission, de la documentation pour les aider à préparer leur enfant à vivre cette transition.

Prévoir des heures d'admission qui tiennent compte de la disponibilité des parents.

Offrir du soutien aux parents lors des démarches liées à l'admission à l'éducation au préscolaire.

Effectuer la première rencontre de parents des élèves du préscolaire lors des journées pédagogiques précédant la rentrée (permet de sécuriser les parents).

Organiser une journée portes ouvertes pendant laquelle les élèves de l'école font faire le tour du proprio aux parents et aux enfants.

Établir des modalités de communication claires avec les parents (utilisation de l'agenda, retour des appels, etc.).

DEUXIÈME PRINCIPE

Le partage de la responsabilité de la qualité de la transition entre les acteurs concernés par des pratiques collaboratives

Principaux facteurs de protection à mettre en place

Développer une collaboration entre l'ensemble des acteurs concernés par la vie de l'enfant (la famille, le service de garde, l'école, les partenaires de la communauté, des CSSS, des centres de réadaptation, etc.).

Partager les responsabilités entre les divers acteurs.

Reconnaître l'apport et l'expertise de chacun dans une vision de complémentarité et non de compétition.

Diversifier et faciliter les communications entre les divers acteurs, autant à l'interne qu'à l'externe.

Facteur en place	Facteur à développer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qu'est-ce qu'il nous faut développer?

Des exemples de pratiques efficaces

Tenir diverses activités conjointement avec les services de garde, les CSSS et les centres de réadaptation dans l'école de quartier.

Organiser et planifier conjointement des activités de transition dans les locaux du service de garde scolaire pour les futurs élèves.

Inviter les enseignantes du préscolaire à venir visiter les milieux de garde et vice versa.

Inviter les futurs élèves fréquentant les milieux de garde à venir voir le spectacle de fin d'année des élèves de l'école ou celui des élèves du service de garde.

Utiliser des stratégies nombreuses et diverses pour garder le lien entre le service de garde, l'école, les services de la communauté et la famille (ex. : journées portes ouvertes, visites à domicile, lettres aux enfants et aux parents).

Diffuser, dans les services de garde, les dates et horaires des admissions des écoles de quartier.

Établir et respecter les modalités de présentation des portfolios réalisés par les enfants et leurs parents, en collaboration avec les milieux de garde.

Prévoir des moyens pour rejoindre les parents faibles lecteurs ou peu scolarisés (ex. : feuilles de couleurs différentes en fonction du type d'information; grossir les caractères; simplifier le vocabulaire; réduire la longueur des phrases).

TROISIÈME PRINCIPE

La planification, l'organisation et l'évaluation continue des activités transitionnelles

Principaux facteurs de protection à mettre en place

Établir une démarche de transition planifiée entre la commission scolaire et les différents services de garde de son territoire.

Facteur en place	Facteur à développer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

S'assurer que les pratiques de transition s'inscrivent dans une démarche planifiée, vivante et structurée associant tous les partenaires concernés.

S'assurer qu'une personne soit clairement dédiée à la promotion et au suivi des transitions dans chaque milieu concerné.

Favoriser l'engagement et le partage des responsabilités dans le respect des rôles de chacun.

Élaborer rapidement, s'il y a lieu, un plan de service individualisé intersectoriel (PSII).

Évaluer, conjointement et sur une base régulière, les pratiques de transition déployées dans les milieux.

Qu'est-ce qu'il nous faut développer?

Des exemples de pratiques efficaces

Assurer la mise en place d'un lieu de concertation reconnu et efficient entre les réseaux et les partenaires afin de dresser les lignes directrices de la planification.

Sensibiliser et mobiliser les directions des services de garde et des écoles à l'importance des transitions de qualité et à l'analyse des pratiques déjà en place dans leur milieu.

Organiser des rencontres annuelles permettant à la direction et au personnel concerné de l'école de rencontrer les intervenants des services de garde pour planifier les modalités de transition des enfants de son territoire, incluant les services Passe-Partout.

Échanger de façon régulière sur les pratiques éducatives et identifier les stratégies qui vont soutenir des transitions de qualité entre les services de garde et l'école.

Planifier et réaliser des activités de sensibilisation auprès de groupes ciblés en s'assurant de l'appui des organismes communautaires et des services des CSSS.

Informier ponctuellement les parents des activités de transition que les enfants vivront pendant l'année.

Inviter les enfants à participer à des activités organisées en classe. La direction rencontre les parents pour leur parler des attentes de l'école, des services éducatifs complémentaires offerts et pour répondre aux questions diverses.

S'assurer de mobiliser rapidement, s'il y a lieu, tous les intervenants concernés par l'élaboration d'un plan de service individualisé intersectoriel (PSII) pour les enfants.

Évaluer conjointement les activités de transition vécues et, au besoin, y apporter les ajustements requis.

QUATRIÈME PRINCIPE

La reconnaissance du temps et la mise en place des ressources requises

Principaux facteurs de protection à mettre en place

Reconnaître le temps requis pour la planification, l'organisation, la mise en place et l'évaluation des activités de transition par les divers personnels.

Facteur en place	Facteur à développer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Personnaliser la durée et l'intensité des activités de transition afin de répondre aux besoins et particularités de l'enfant, de sa famille et des milieux.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Mettre en place un plan de formation continue pour chaque catégorie de personnel.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

S'assurer de prévoir les budgets nécessaires.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Qu'est-ce qu'il nous faut développer?

Des exemples de pratiques efficaces

Planifier des échanges entre le personnel des services de garde, du programme Passe Partout et de l'éducation préscolaire sur leur programme respectif et en coordonner la continuité.

Mettre en place une organisation souple du travail et des conditions facilitantes en rapport avec la mise en œuvre d'activités de transition (ex. : permettre du dégagement, utiliser les journées pédagogiques, reconnaître du temps, assigner du personnel supplémentaire).

Intégrer à la planification des activités du service de garde des occasions pour parler de l'école (ex. : constituer un album de photos de l'école et l'explorer avec les enfants, raconter des histoires mettant en scène l'école).

Offrir au personnel des formations adaptées aux caractéristiques des enfants accueillis.

Offrir des ateliers d'information pour les parents (ex. : mini-conférence).

CINQUIÈME PRINCIPE

La mise à contribution de toutes les personnes qui connaissent l'enfant et la personnalisation des pratiques transitionnelles

Principaux facteurs de protection à mettre en place

Assurer le partage des informations pertinentes (ex. : portrait global, rapports) dans le respect des règles régissant la confidentialité.

Demeurer centré sur les besoins de l'enfant et de sa famille tout au long de la transition.

Miser sur la qualité de la relation avec l'enfant et sa famille.

Assurer la prise en compte de la situation personnelle de chaque enfant.

Mettre en évidence les forces de l'enfant.

Facteur en place	Facteur à développer
------------------	----------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Qu'est-ce qu'il nous faut développer?

Des exemples de pratiques efficaces

Solliciter les intervenants des milieux, des CSSS et des centres de réadaptation pour soutenir les familles dans la préparation de l'admission de leur enfant à l'école.

Convenir des modalités (formulaire, portfolios ou autre) pour fournir les informations pertinentes visant à souligner les besoins particuliers des enfants lors de l'admission.

Inviter les différents intervenants œuvrant auprès de l'enfant et ses parents à présenter l'enfant pour établir ses besoins (rencontre intersectorielle).

Inviter, au besoin, des personnes provenant des associations et des regroupements des communautés culturelles lors des rencontres.

S'assurer que les portfolios des enfants et les rapports des services de garde, des CSSS et des centres de réadaptation sont disponibles à l'école de l'enfant et sont présentés avant la rentrée.

Impliquer le personnel des CSSS et des centres de réadaptation dans le soutien aux élèves qu'ils connaissent lors de la rentrée scolaire (ex. : visite de l'école; partage des stratégies).

SIXIÈME PRINCIPE

La reconnaissance que l'entrée à l'école est déterminante dans le développement de l'enfant

Principaux facteurs de protection à mettre en place

Parler positivement de l'enfant et de sa famille.

Facteur en place	Facteur à développer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Multiplier les occasions de parler positivement de l'école.

Sensibiliser le personnel à l'importance des transitions de qualité.

Qu'est-ce qu'il nous faut développer?

Des exemples de pratiques efficaces

Susciter la participation active des enfants aux activités de transition proposées.

Mettre en place des activités spéciales, des ateliers, des causeries formelles et informelles en rapport avec la rentrée scolaire.

Organiser des activités permettant aux enfants et aux parents d'appivoiser l'école.

Mettre en place, dans nos milieux respectifs, des activités de transition s'échelonnant dans le temps, en rapport avec les cinq autres principes.

QUI FAIT QUOI, QUAND ET COMMENT?

Avant l'admission à l'école



Lors de l'admission à l'école



Après l'admission, mais avant la rentrée scolaire

Après la rentrée scolaire

AVRIL

MAI

JUIN

JUILLET

AOÛT

SEPTEMBRE

OCTOBRE

NOVEMBRE

Autour de la rentrée scolaire

LIENS UTILES QUI REGORGENT D'OUTILS PRATIQUES ET CONCRETS

CENTRE D'AIDE ET DE SOUTIEN AUX INTERVENANTS ET ORGANISMES EN PETITE ENFANCE. *Passage à l'école* (<http://www.casiope.org>).

CENTRE D'EXCELLENCE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS. *Transition vers l'école* (<http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/transition-ecole/est-ce-important.html>).

MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AINÉS. *La passerelle* (http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SG_frequentation_scolaire_passerelle.pdf).

RUEL, Julie, André C. MOREAU, Lise BOURBEAU et Nathalie LEHOUX.
Carte routière vers le préscolaire, Université du Québec en Outaouais (<http://w3.uqo.ca/transition>).

TABLE DE CONCERTATION POUR LES ENFANTS AYANT DES BESOINS PARTICULIERS EN MAURICIE-CENTRE-DU-QUÉBEC.
De la petite enfance vers le préscolaire – Une transition (<http://www.rcpe04-17.com>).



POUR ALLER PLUS LOIN...

MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AINÉS.
Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec (http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.
Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire (http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001.pdf).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Passe-partout. Un soutien à la compétence parentale (4 ans)* (http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/docsupport/prescolaire/13-1005.pdf).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* (<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/csc/pdf/19-7029.pdf>).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Rapprocher les familles et l'école primaire* (http://www.mels.gouv.qc.ca/ecolementrealise/Rapprocher_fam_prim.htm).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT ET MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX.
Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation (http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententeMEQ-MSSS/entente_f.pdf).

Les références utilisées :

CÔTÉ, A., G. GOUPIL, C. DORÉ, et J. R. POULIN. *Étude des pratiques de la transition planifiée au préscolaire chez des enfants présentant un retard global de développement ou un trouble envahissant du développement*, Saguenay, CRDI Saguenay-Lac-St-Jean; Office des personnes handicapées du Québec, 2008.

DESLANDES, R., et M. JACQUES. « Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire », *Éducation et francophonie*, XXXII (1), 2004, 172-200.

EARLY, D. « Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l'école », dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1-5, 2004.

GOUPIL, G. *Plans d'intervention, de services et de transition*, Montréal, Gaëtan Morin, 2004.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Guérin éditeur, 2005

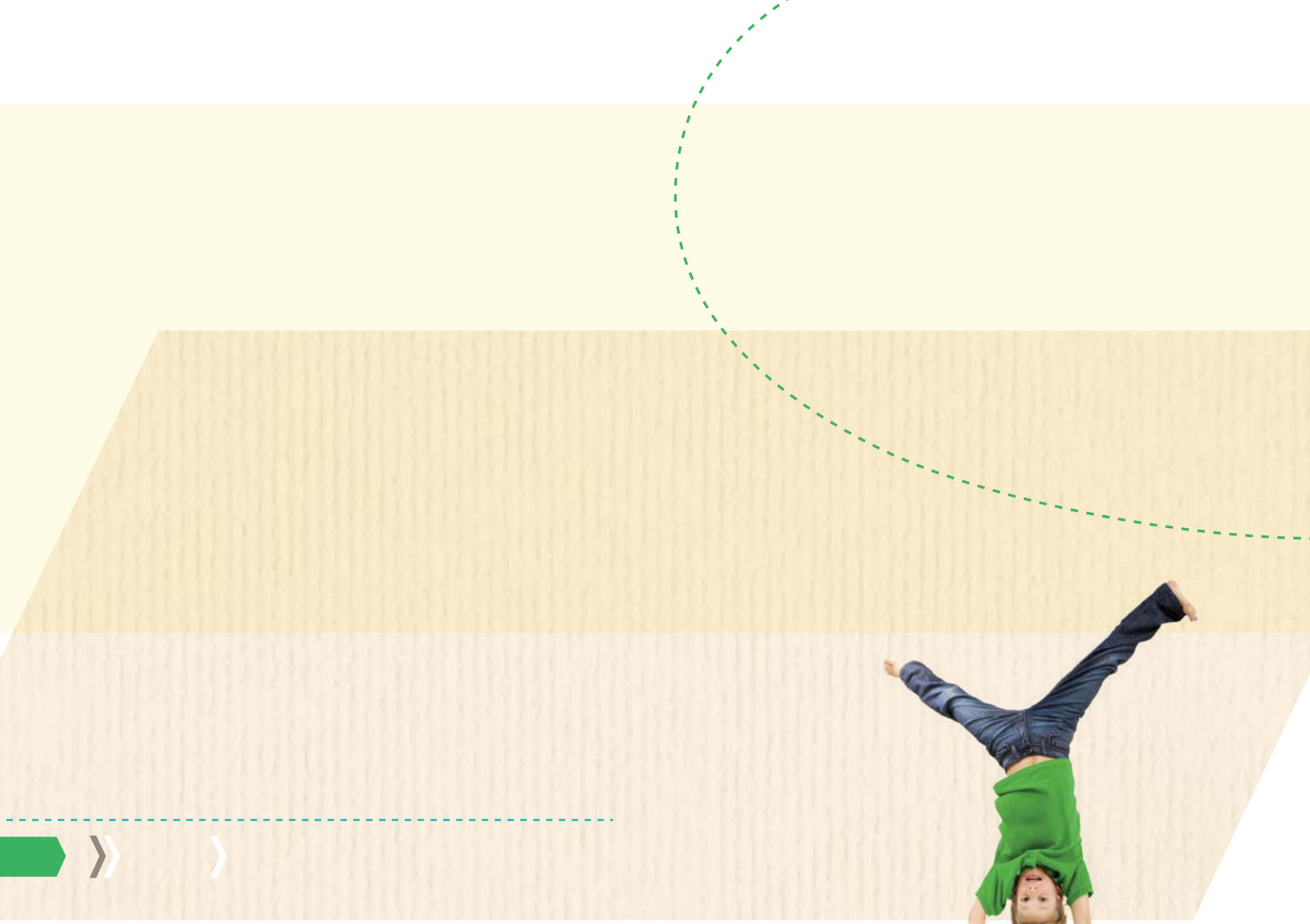
PIANTA, R.C., et M. KRAFTSAYRE. *Successful Kindergarten Transition : Your Guide to Connecting Children Families and Schools*, Brookes, 2003.

RIMM KAUFMAN, S.E. and R. C. PIANTA. "An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten : a Theoretical Framework to Guide Empirical Research", in *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2000, no 21, 2000, p. 491-511.

ROSENKOETTER, S. F., A. H. HAINS and S. A. FOWLER. *Bridging Early Services for Children with Special Needs and their Families : A Practical Guide for Transition Planning*, Baltimore, Brookes, 1994.

RUTTER, M., H. GILLER, and A. HAGELL. *Antisocial Behavior by Young People. A Major New Review*, Cambridge University Press, 1998, p. 20.

TÉTREAU, S., P. BEAUPRÉ, A. POMERLEAU, A. COURCHESNE, et M.-È. PELLETIER. « 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, *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 181-209.



Québec 

- Avec la participation de :
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
 - Ministère de la Famille et des Aînés
 - Ministère de la Santé et des Services sociaux

B. Grille d'entretien

Grille d'entretien

Présentation du contexte de l'entretien

La pratique de plus en plus courante de soutien précoce pour des enfants ayant des besoins particuliers ouvre un nouveau champ de pratique et de réflexion autour de la période qui précède l'entrée dans le monde scolaire ainsi que sur le moment de l'entrée à l'école. Le développement de l'intégration et de l'inclusion scolaire a également amené les professionnels à se questionner sur les dispositifs qui favorisaient l'adaptation au monde scolaire de tout enfant, mais plus particulièrement des enfants ayant des besoins particuliers. C'est dans ce contexte de réflexion sur les pratiques éducatives et pédagogiques que s'inscrit la thématique de cette transition importante dans le parcours de vie de l'enfant.

En tant que professionnelle en formation (MAEPS) et dans le cadre d'un travail de master, je propose de mener un entretien qui me permettra de découvrir vos pratiques et expériences relatives à ce processus de transition. Je souhaiterais ainsi mieux connaître votre rôle ou mandat dans le cadre de projets de transition d'élèves ayant des besoins particuliers au moment de l'entrée à l'école. J'aimerais également recueillir des informations sur les procédures liées à cette période de transition : coordination, transmissions des informations, réseaux,...

Les thématiques développées autour de la transition sont multiples. A travers un entretien **semi-dirigé de 45 à 60 minutes, je souhaiterais aborder avec vous le thème de la transition assez librement sous la forme d'une discussion. Il est essentiel que vous puissiez partager votre expérience dans ce domaine en étant proche de votre fonctionnement, de vos réflexions personnelles et de vos perceptions.**

Afin de ne pas perdre des informations utiles à ma démarche de recherche, je souhaiterais enregistrer l'entretien. Les données ainsi récoltées ne seront pas diffusées et seront détruites. Toutes les informations seront traitées de manière anonyme, en respectant les règles de confidentialité et de déontologie posées dans le cadre de la formation universitaire.

Je sollicite ainsi votre accord sur la procédure relative à la récolte des données et à leur analyse. Vous avez toute liberté d'émettre des objections, des suggestions ou de formuler des questions à tout moment de l'entretien.

J'ai prédéfini suite à mes lectures des thématiques qui me semblent importantes. Votre expertise et votre pratique me permettront d'en évaluer la pertinence, d'ajouter de nouvelles perspectives ou de remettre en question mes orientations.

Déroulement de l'entretien

- **Question de départ**

- **Thématiques principales annoncées:**
 - participation, rôle spécifique et responsabilités dans le processus de transition : étapes déterminées, milieux concernés, suivi (bilan oral/écrit/portefolio,..., rencontres et réseaux), collaborations (avec les professionnels du terrain, les

responsables et les services), activités particulières, décisions, détermination des mesures,...

- la place du parent dans le processus
 - ensemble des procédures (en dehors du rôle spécifique) liées au processus de transition : coordination, transmission des informations, rôles des différents acteurs
 - idées pour améliorer le processus
 - obstacles, limites pour accompagner le processus
- **Thématiques abordées de manière différenciée et amenées en tenant compte des éléments de l'entretien :**
 - perception de la préparation à l'école, importance, enjeux...
 - perception de la période d'adaptation à l'école : enjeux,...
 - perception des modalités de collaboration, enjeux...
 - perception de l'importance de l'implication de tous les milieux, des relations, d'une continuité de la prise en charge, enjeux...
 - autres thèmes : selon le déroulement de l'entretien et les éléments apportés par le professionnel
 - **Conclusion et synthèse finale :** temps de parole pour compléter, ajouter,...

Question de départ

Pourriez-vous me parler de votre expérience professionnelle dans le domaine de la transition vers la première année scolaire Harnos pour des enfants ayant des besoins particuliers ?

- Situation personnelle et professionnelle par rapport à la question globale de la transition.
- pratique, expériences, connaissance, perceptions, formation...

Les thématiques

1. Le processus de la transition (globalité et durée) : préparation, suivi, professionnels impliqués, procédures.
 - A quel moment le sujet est abordé et par qui ? parents, éducatrices, OEI, responsable?
 - A quel moment débute la préparation (phase préparatoire) pour la transition ?
 - Quel est votre rôle dans ce processus ?
 - Quels acteurs rencontrez-vous ? parents, éducateurs (garderie), médecins, thérapeutes, enseignants spécialisés, autres...)

- A votre connaissance, les différents acteurs impliqués dans le processus, le sont-ils depuis le début, ou à quel moment débutent-ils, à quel moment sortent-ils du processus ?
- Y-a-t'il une/des personnes qui suivent la totalité du processus ?
- Y-a-t'il une personne coordonnant le processus sur toute la longueur de celui-ci, une partie, ou y-a-t il plusieurs personnes ? Sont-elles partie prenante du processus (OEI, enseignants spécialisés, éducateurs petite enfance) ou plus extérieur (responsabilités : directeur, coordinateur, conseiller pédagogique) ?
- A quel moment, les informations sont transmises, par qui, à qui, comment (mail, rapport écrit, oral, trie, censure, orientation traité dans le comment)
- Quelles démarches ou procédures sont prévues ?
 - Y a-t-il des étapes prédéfinies (entretien avec les parents, autres professionnels, constitution de dossier,... ?
 - Vous référez-vous à un canevas de procédure, plan de transition, si oui qui est porteur et transmet les informations, fait les démarches ?
 - Le processus est-il identique pour chaque enfant, ou adapté à chaque situation
- S'il y a une planification, se fait-elle à court, moyen au long terme ?
- Les besoins spécifiques de l'enfant orientent-ils la longueur et les étapes du processus ?
- Le processus est-il le même pour un élève ordinaire et un élève ayant des besoins particuliers ?
- Un accompagnement par un autre professionnel que l'enseignant spécialisé en début d'année scolaire est-il prévu, possible ? modalités, durée
 - Comment est prévu l'accompagnement de l'enfant dans la classe et sur quelle base ? Les objectifs scolaires pour l'enfant sont-ils décidés en partenariat avec les parents, les professionnels de la petite enfance, les professionnelles OEI, l'enseignant spécialisé ?
 - Est-ce que l'enseignant est soutenu par l'OEI ou d'autres professionnels pendant le processus et après l'entrée à l'école ? et de quelle manière ?
 - Après l'entrée à l'école, les professionnels de la petite enfance, de l'OEI sont-ils toujours en contact avec le milieu scolaire ? Si oui, initiative de l'enseignant, de l'enseignant spécialisé ou des autres professionnels? Rencontres fréquentes ou ponctuelles ?
- Pensez-vous qu'il est nécessaire de préparer la transition vers la première année Harnos pour tous les enfants, pour les enfants ayant des besoins particuliers avant tout ? pas particulièrement ?

2. Place du parent dans le processus de transition : vision du professionnel

- Dans les processus de transition que vous avez accompagnés, quelle a été la place du parent ?
 - Selon les informations recueillies, choisir parmi les questions suivantes

- Selon votre expérience professionnelle et votre vision du mandat qui vous est confié, quelle devrait être la place du parent dans le processus de transition de son enfant ?
 - o Selon les informations recueillies, choisir parmi les questions suivantes
 - Pensez-vous que le parent est un des acteurs importants de la transition ? l'acteur le plus important ? (continuité éducative, connaissance de l'enfant)
 - Pensez-vous que chaque parent et enfant sont uniques, donc que chaque processus de transition est unique ? originalité, construction unique ou points communs dans le processus
 - Quels apports essentiels peut amener le parent pour aider à la réalisation de ce processus ?
 - Quelles sont à votre avis les attentes du parent au sujet du processus de transition ?
 - Quelles sont les questions, craintes exprimées le plus souvent par le parent tout au long du processus ?
 - Qui informe le parent sur l'importance du processus de transition ?
 - Qui informe le parent sur les différentes étapes du processus ?
 - Qui informe le parent sur son rôle dans le processus ?
 - Quel est le rôle du parent durant la transition ?
 - A quel moment ou étape le parent est impliqué dans le processus de transition ?
 - Le parent doit-il être impliqué à toutes les étapes ?
 - o si oui de quelle manière ?
 - o si non pour quelles raisons ?
 - De quelles informations ou soutiens a besoin le parent durant le processus ? Pensez-vous que le parent ait ce type de besoin ?
 - Pensez-vous utile de désigner une ou plusieurs personnes qui auraient un rôle de soutien, d'accompagnement auprès du parent durant le processus ? si oui... si non,...
 - Pensez-vous que la transition induit une plus grande vulnérabilité des parents ?
 - En tant que professionnelle, que pouvez-vous mettre en place pour accompagner et soutenir le parent ? quoi, comment, avec quels moyens et ressources (temps alloué, etc...) ?
 - Comment envisagez-vous la relation avec le parent durant ce processus ?
 - o Reçoit ou donne des informations ? (collaboration)
 - o Participe aux décisions ? (partenariat) élaboration de documents, donne son avis, peut être en désaccord
 - Considérez-vous utile, indispensable, inutile, de créer un guide, un document qui préciserait le rôle du parent dans le processus ?
 - Le parent, par sa présence et son implication pourrait-il constituer un obstacle à la transition ?
 - Est-il raisonnable, ou indispensable de solliciter le parent pour l'amener à s'impliquer dans le processus ?
3. La procédure de transition en considérant plus spécifiquement, la transmission d'informations, la coordination et le rôle du ou des responsables

Quelles sont les pratiques au niveau de la transmission d'informations, une fois que vous participez au processus de transition ?

- Y-a-t-il une procédure clairement établie au niveau de la transmission des informations (qui transmet quoi, à qui, quand et par quel biais ?) rappel
- Y-a-t-il un ou plusieurs coordinateurs qui recensent toutes les informations et qui se chargent de les transmettre plus loin ? rappel
- Est-ce qu'un dossier contenant toutes les informations est établi par le/les coordinateurs et à disposition des parents ? Est-ce que les parents sont entièrement informés de toutes les informations qui transitent et de comment avance le processus ?
- Est-ce que chaque acteur constitue son propre dossier qui reste confidentiel ?
- Est-ce qu'une réunion ou plusieurs réunions sont organisées pendant le processus et après l'entrée à l'école ? Si oui, qui les organisent, quels sont les acteurs présents, quelles sont les informations transmises pendant le réseau ? rappel
- Quelles sont les informations demandées aux responsables et quelles sont les informations que vous demandez, et à qui ?
- Sous quelles formes sont-elles demandées et transmises, où sont-elles « stockées » ? rappel

Comment les professionnels exerçant des responsabilités sont impliqués dans le processus (coordination)?

- Est-ce qu'une ou plusieurs personnes prennent la responsabilité de coordonner le processus ?
- Quels types de lien ou de fonctionnement existent (si il y a un coordinateur) entre le coordinateur et les autres milieux ou personnes (le milieu scolaire et éducatif, l'OEI, l'inspecteur, thérapeutes,...)
- Même question si il n'y a pas de coordinateur : qui prend l'initiative, des responsabilités, etc...
- Pensez-vous que votre rôle, expertise et compétences sont reconnus, mis à profit dans la construction du processus ? ou pas suffisamment ?

Conclusion et synthèse :

Question plus ouverte : **Souhaiteriez-vous ajouter de nouveaux éléments sur cette thématique de la transition ? revenir sur certains aspects, compléter ?**

- **Synthèse** : thèmes abordés, mise en évidence de quelques éléments de l'expertise et de l'expérience professionnelle (apports, ouvertures, éléments très formateurs,...)
- Quelques questions choisies dans les idées de relance (selon situation d'entretien)
- Eventuellement petit rappel : enregistrement, notes, suite de notre travail
- Proposer au professionnel de s'exprimer sur ce qu'il a vécu durant l'entretien, s'est-il senti à l'aise, a-t-il eu le temps de s'exprimer ou s'est-il senti frustré, stressé...
- **Remerciements**

Fin de l'entretien

Exemples d'idées de relance : plus orienté vers une réflexion critique (consentement de l'interviewé)

- Le rôle des professionnels (éducateurs, professionnels OEI, enseignants 1H/2H,...) est-il clairement défini et bien compris par les autres partenaires ?
- Par rapport aux thèmes traités, quelle est votre perception de votre intervention, par rapport aux parents, aux enfants, à l'école, aux différents intervenants ?
- Le stress suscité par cette situation de transition chez les parents, les différents intervenants et l'enfant, vous semble-t-il diminué par la mise en place du processus de transition décrit et pratiqué. Les différents besoins des différents acteurs sont-ils suffisamment pris en considération ?
- Les informations transmises vous semblent-elles justes, suffisantes et utiles pour faciliter l'adaptation de l'enfant aux changements. Celles-ci intègrent-elles suffisamment les compétences et les ressources de l'enfant et de son milieu familial ?
- Le processus de transition vous semble-t-il assez large dans sa durée, pour permettre une adaptation optimale de l'enfant à l'école et une réponse aux besoins des enseignants ?
- Les acteurs concernés et actifs dans le processus, le sont-ils au bon moment et au complet (pas de milieu oublié) ?
- Une vision globale du processus est-elle présente chez tous les acteurs leur permettant d'anticiper, d'organiser, de préparer et d'accompagner la transition ?
- Un discours et une vision commune sont-ils présents dans ce processus ?
- Pensez-vous que la place des parents est assez, trop, ou pas assez considérée ?
- Pensez-vous que la notion de transition devrait plus spécifiquement être traitée, réfléchie dans le cadre de votre institution et en lien avec les différents partenaires ?
- Pensez-vous que la formation dans ce domaine est, chez les différents partenaires (sans les parents), suffisante ?
- Pensez-vous disposer de suffisamment de ressources pour accompagner le processus ? si oui, lesquelles / si non lesquelles manquent ?
- Avez-vous rencontrés des difficultés, obstacles durant ce moment de transition ?
- Quels éléments, étapes du processus pourraient être améliorés ? et de quelle manière ?

C. Condensation théorique

C1. Détermination des catégories

Pratiques professionnelles relatives à la transition :

- Temporalité – étapes du processus
- Procédures officielles
- Rencontres-réseaux
- Coordination
- Transmission des informations : orales et écrites
- Activités transitionnelles : spécifiques – non-spécifiques
- Individualisation du processus
- Formation des professionnels à la transition
- Améliorations-obstacles

Réflexions, perceptions et enjeux :

- Importance de l'éducation précoce spécialisée
- Préparation à l'école
- Adaptation à l'école :
 - Préparation et action du milieu scolaire
 - Adaptation de l'enfant
- Approche écosystémique
- Collaborations professionnelles
- Reconnaissance professionnelle
- Continuité-discontinuité :
 - Milieux éducatifs professionnels – milieu scolaire
 - Milieu familial - autres milieux
 - Entre les différents projets autour de l'enfant
- Les parents :
 - Vécu
 - Attentes
 - Accompagnement des parents
 - Place et implication dans le processus
 - Relations parents - professionnels : collaboration ou/et partenariat
 - Principes ACF : renforcement, reconnaissance de l'expertise, prise de décisions
- Améliorations-obstacles

C2. Extrait de tableau

Pratiques transitionnelles des professionnels

	démarches faites par parents	rencontres-parents	soutien aux parents	place du parents-collab.	place du parents partenariat	trans des infos écrites sur situation	trans. Infos orales sur situation	coordination
En. Spéc. Ins1		jour de la rentrée: 1/4 heure de discussion jour de la visite du printemps	(285) travail des prof.OEI pour orientation et OES 37..380..)accompagner le parent pour reconnaître différence et difficulté de l'enfant (386) se sentent plus accompagnés par OEI/ sentiment d'être orphelin	(190)parents transmettent à l'enseignante info sur projet fait par l'OEI	(260...indirecte) choix des thérapeutes 270) choix pour l'orientation/ dans la loi, donc à respecter dépend aussi du parent lui-même (471..)	(173) après la rentrée,accès au dossier de l'enfant;pas de bilan OEI, thérapeutes, médicaux, etc...différence avec école ordinaire	Et cette personne qui a suivi l'enfant pendant 3 ou 4 ans à domicile me donne des informations de ce qu'elle a fait, de la situation de l'enfant actuelle, la situation des parents et puis ça s'arrête là(14) avec parents: très variables, dépend des lors des réseaux (2): présentation du projet(146) et celui de juin (rencontre avec milieu scolaire)(185) sur demade des ES après la rentrée(248); ou sur démarche personnelle si pas de demandes d'infos des ES (250) parents transmettent infos aux l'ES bilan fin de prise en charge OEI peut être oral avec les parents (295)	pour la visite du printemps (134): avertie par CPS /direction institution: même personne après la rentrée: ES de l'institution(456) leadership / si projet mixte: leadership selon situation ES de l'intégration ou ES de l'institution. (462)
OEI 2	signer le formulaire de consentement participant aux 2 réseaux visite de la classe enfantine ou spécialisée seuls ou avec CPS / CP	suivi régulier	(14) dès que les parents abordent le sujet selon leurs demandes (207) aider à exprimer leur demandes (210) renforcement du rôle du parent: mission d'informer, de dire, ... (313-314) donner des outils aux parents (311-312-320-... reconnait les besoins et anticipe difficultés, peurs (contacte avec CP pour orientation scolaire (472..)476...avis des parents dans PES ne concordent pas avec avis autorité	transmet des infos (CP, crèche, ES ES 1H...) reçoit bcp d'infos	(137) décision du parent par rapport au projet présenté entendu dans ses demandes (207) mais on essaie d'y répondre..(215) pour prof OEI: aucune démarche sans accord préalable du parent (295-296) Mais autres démarches : non certaines étapes se font sans eux (réunion) (436..) position du parent pour orientation scolaire mise dans le rapport PES...mais...si difficultés CP prend contact avant réseau présentation du projet (450)(472..) partie prenante du projet (459)mais découvre aussi un peu le projet, la décision (465-468) pas de construction commune une décision anticipée s'est faite sans eux entre professionnels. on leur présente le projet parents toujours informé des démarches (479)	infos et dossiers qui restent en interne pas forcément transmis à l'ensemble des prof. (milieu scolaire): rapport sur besoins de l'enfant /rapport PES (277: ne sait pas exactement) (285)bilan final de prise en charge OEI transmis aux parents et/ou professionnels importants avec accord des parents (pas obligatoire de faire écrit) (289..)	(89)responsable OEI jusqu'à la réunion des 3 responsables (40) CP coordination à partir de la réunion des 3 responsables / demande les infos auprès des différents prof. pour établir des proposition de projets ((114..))et choix des personnes qui participent au réseau lors de la présentation du projet (146) Prof OEI responsable de la coordination du réseau pour le travail (projet pour l'enfant)(252) puis cette responsabilité toujours pour le travail avec l'enfant revient à l'ES dès l'entrée à l'école. (265) pas de mandat pour coordination projet transitionou scolaire	
En. Enf. 1H3	inscription en classe enfantine	première fois mai (146)pour la réunion peut-être ES rencontre les parents (durant l'été) (163-165) avant la rentrée lors de la 1/2 journée porte ouverte (197) réajuster le projet juste après la rentrée tous les parents: selon les besoins surtout si difficultés: contact rapide pour régler (651-657)	Enseignante se rend compte de la difficulté de la situation pour les parents: empathie pour eux surtout pour la maman. (385-397 travail effectué par OEI pour préparer le projet... (401-403): parents au clair sur projet deuxième parents (enseignants): clairs et prêts	parents collaborateurs	(410-415) exprime ses besoins souhaits; est écouté (orales jusqu'en juin	plusieurs personnes coordonnent à des étapes différentes.. au départ commission scolaire informe des décisions(45...50.): toujours la même personne (fil rouge)(56): informations ensuite CPS : engagement ES (quand le nbr heures d'ES est attribuée) et contact OEI (69..74..)manque décideur.. Mise en place du cadre organisationnel: horaire, accueil, vestiaire, ...et thérapie (170-176)réunion de mai (134...personnes présentes: CPS, CP, les ens. les parents Information sur la prise en charge, thérapies réunion ES pour les enseignants A: aucune : démarche des enseignates en début d'année pour obtenir des infos auprès des éducatrices de la crèche puis de la prof. OEI (29-38) B: logopédistes spécialisée (surdité) qui gère la rencontre du réseau et la gestion du réseau: codeuse pour le début de scolarité, ES; En 1H/2H, parents, logopédiste (47-49) démarche ES pour préciser les besoins
ES int.4			A:besoin d'être sécurisée, de savoir que quelqu'un pouvait expliquer son parcours (37-39) rechercher dans l'entretien: former les parents (demander et répondre aux besoins de leur enfant), soutenir leurs besoins investir du temps: créer un lien prend du temps trouver le bon moment prend du temps pour bcp de parents..pas spécialement ceux qui ont eus OEI...		C. choix du parent prime (avant Harnos et école obligatoire à 4 ans) sur projet de scolarisation(124-130) B: parents participent au projet, compétents (238) / tous ensemble : notre objectif (246...252) et que chacun peut apporter.. Assure aussi continuité explicitation du partenariat dans cette situation: 264-274et (276-285) et renforcement parental et place d'expert (289-314) et 322-340...qualité de la relation, définition des rôles du projets etc... bcp d'éléments de transdisciplinarité (352 et s'invitent et avant)		lors du réseau d'avril	
Ed. IPE 5	interpeler éducatrice ou spécialiste ... (127;33-34; ou des prof.lorsqu'il y a une difficulté pour évaluer et agir si..(93) 284-286 dépistage suite: 295-300 si suivi (OEI-CDTEA; confusion..): bilan-réseau mi-année et fin d'année (332-335)	sur demande des parents (127-128) ou des prof.lorsqu'il y a une difficulté pour évaluer et agir si..(93) 284-286 dépistage suite: 295-300 si suivi (OEI-CDTEA; confusion..): bilan-réseau mi-année et fin d'année (332-335)	accompagnement si difficulté: observation, discussion, orientation vers des spécialistes (CDTEA)27-28 pro-actif 284-286 disponibles 267-286 (consciente des besoins des parents) informations, pistes d'action (288-290) implication du parent dans le projet de préparation à l'école: 291-293 accompagnement (315-321)		parents toujours informés de la démarche(33) (301-309)(310-315) observation mise en commun/ évaluation conjointe respect si divergence: (315-321) infos+décisions 336-339	en interne dans IPE: classeur +formulaire + grille d'observation + PV des réunions réseaux (OEI, CDTEA) 197-215 informations transmises aux intervenants présents 217 mais pas directement à l'école (218)	prof. invitée à un réseau (juin: enseignantes, parents: une fois): 218-222 peu de situation OEI, donc confirmer ou relativiser..645-646 Réseau: toujours orale /transition :oral et retransmise par une tierce personne car pas invité à ce réseau-là en général qualité des infos transmises ! stigmatisation: 421-438: démarche en vue de répartir les enfants en 1H: accès sur comportements et dynamique de groupe: page blanche (ambivalence...))et 460-469	dépistage par prof IPE et demande de bilan auprès des services spécialisés (CDTEA) coordination commune (personne qui convoque le réseau en cours d'année peut être IPE, CDTEA, OEI...ou rare le parent) mais pour la suite le lien: information, réseau mai-juin pour transition; services spécialisés (OEI, CDTEA) confusion et méconnaissance des rôles des responsables, même si parfois personne connue! :CPS, CP, OEI, ..!

**D. Successful Kindergarten Transition (2003, Pianta & Kraft-Sayre) :
extraits**

- **Temporalité du processus (pp. 30-31)**
- **Exemple d'activité transitionnelle (pp. 38-39)**
- **Checklist pour les différents professionnels (pp. 94-95)**
- **Exemples d'interventions auprès des parents (pp. 99-109)**

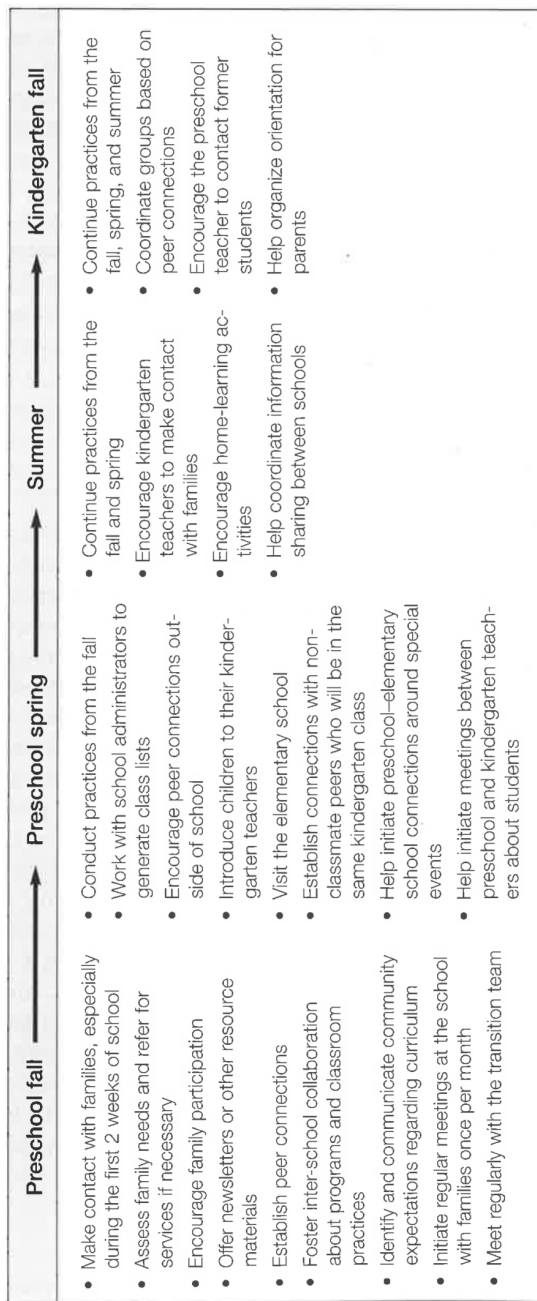


Figure 2.5. A sample transition timeline for transition coordinators.

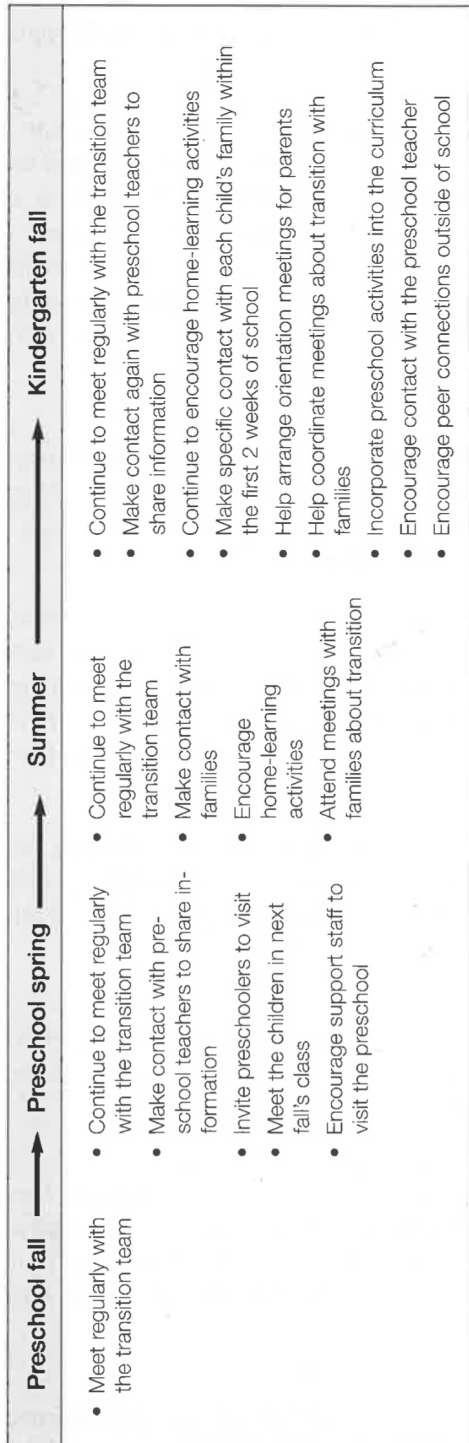


Figure 2.6. A sample transition timeline for kindergarten teachers.

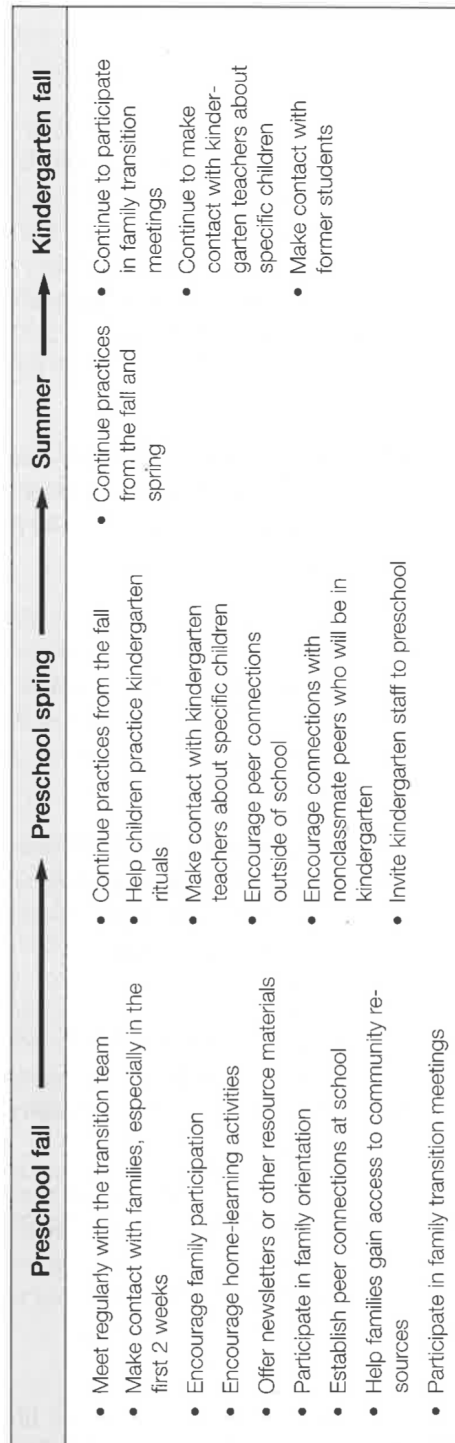


Figure 2.7. A sample transition timeline for preschool teachers.

Table 3.1. An example of a menu of transition practices

Type of connection	Menu activity	How	Who initiates	When
Family-school connections	Contact families during first few days of preschool and kindergarten	Telephone calls, visits	Teacher, principal	First week of preschool and kindergarten
	Assess family needs	Interviews	Transition coordinator	First 2 weeks of preschool and kindergarten
	Maintain periodic contact with the family	Telephone calls, notes, newsletters, home visits	Teacher, transition coordinator	Ongoing
	Connect the family to community resources	Telephone calls, notes, newsletters, home visits	Family, teacher, transition coordinator	As needed
	Encourage family participation in home learning activities	Materials and/or instructions sent home	Teacher, transition coordinator	Ongoing, particularly during summer between preschool and kindergarten
	Encourage family participation in the classroom and at school events	Telephone calls, notes, newsletters, home visits	Family, teacher, principal, transition coordinator	Ongoing, particularly at the start of the school year
	Conduct regular family meetings at school	Lunches, family nights	Teacher, principal, transition coordinator	Ongoing and at regular intervals
	Conduct family meetings about transition issues	Family nights, workshops	Transition coordinator	Preschool spring, summer, and kindergarten fall
	Coordinate sharing of information about individual children among the family, preschool teacher, and kindergarten teacher	Conferences	Transition coordinator	Preschool spring or summer
	Create newsletters and resource materials	Transition packets, tips handouts	Transition coordinator	Ongoing
Child-school connections	Conduct parent orientation after preschool and kindergarten start	Back-to-School nights	Principal, transition coordinator	First 2 weeks of preschool and kindergarten
	Establish a connection between the preschool child and kindergarten teacher	Visits to the kindergarten classroom by the child or visits by kindergarten teacher to the preschool classroom	Teachers, transition coordinator	Preschool spring
	Create a connection between the child and the kindergarten using special school functions	School fairs, assemblies, playground parties	Principals, transition coordinator	Preschool spring and summer

	Have children practice kindergarten rituals in preschool	Practice behaviors, sing songs, read stories	Preschool teacher	Preschool spring
	Incorporate preschool activities into the kindergarten year	Read a favorite book, have similar centers	Kindergarten teacher	Kindergarten fall
	Encourage the preschool teachers to stay in contact with their former students	Letters, school visits	Teachers	Kindergarten fall
	Encourage kindergarten support staff to visit preschool children	School or home visits	School social workers, guidance counselors, transition coordinator	Preschool spring or summer
Peer connections	Establish peer connections within the preschool class	Purposeful classroom assignments	Principal, transition coordinator	Summers before preschool and kindergarten
	Establish peer connections outside of school	Play dates	Family, teachers, transition coordinator	Ongoing, particularly during the summer
	Establish connections with peers who will be in kindergarten	Activities with other preschools	Transition coordinator	Ongoing, particularly during the pre-school spring and summer
	Establish preschool peer connections with kindergarten peers	School visits, summer school	Teachers, transition coordinator	Preschool spring and summer
Community connections	Coordinate group-based peer connections	Social skills groups	Guidance counselor, transition coordinator	Kindergarten fall
	Build useful policies related to transition	Policy coordination, discussion of classroom practices	Transition coordinator administrators	Ongoing
	Foster inter-school collaboration about programs and classroom practices	Policy coordination, discussion of classroom practices	Policy makers, administrators	Ongoing
	Identify and communicate curriculum and community expectations for children	Development of goals and definition of skills	School administrators, transition coordinator	Ongoing
	Create inter-school connections about a specific child	Telephone calls, conferences	Teachers, transition coordinator	Preschool spring, summer, and kindergarten fall
	Establish policy coordination through inter-agency connections	Policy coordination, service coordination	School administrators, transition coordinator	Ongoing
	Establish child-specific coordination through inter-agency connections	Policy coordination, service coordination	School administrators, transition coordinator	Ongoing

Checklist for Community Transition Steering Committees
<p>Brainstorm</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Address all types of connections. <input type="checkbox"/> Seek input from family members, school staff members, and communities members who will be affected by the success of our transition program. <input type="checkbox"/> Identify and resolve barriers. <p>Allocate resources</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Give teachers the flexibility and compensation to fulfill their transition role. <input type="checkbox"/> Hire substitutes, arrange class coverage, or stagger the start of school for kindergartners so that teachers can do home visits. <input type="checkbox"/> Consider providing child care for parents attending school functions. <input type="checkbox"/> Solicit feedback from teachers about what their needs are during transition. <p>Create realistic timelines</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Revise the timelines according to anticipated barriers. <input type="checkbox"/> Use in-service meetings to orient teachers and parents to the program's goals. <p>Involve parents</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Alert parents of meetings in advance and schedule meetings so that most parents can attend. <input type="checkbox"/> Reach out to parents so that they feel welcome. <input type="checkbox"/> Ask parents about the issues that concern them. <input type="checkbox"/> Solicit feedback from parents about their needs are during transition. <p>Identify evaluation procedures</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Choose evaluation measures. <input type="checkbox"/> Clarify a timeline for collecting feedback. <input type="checkbox"/> Identify who is responsible for collecting feedback. <input type="checkbox"/> Seek feedback from all involved in the transition process.

Figure A4. An example of a Checklist for Community Transition Steering Committees. *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools* by Robert C. Planta, Ph.D., and Marcia Kraft-Sayre, L.C.S.W. © 2003 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Checklist for Transition Coordinators
<p>Family connections</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Make contact in first 2 weeks <input type="checkbox"/> Assess family needs and link up with services <input type="checkbox"/> Encourage parents to foster peer connections <input type="checkbox"/> Send home newsletters <input type="checkbox"/> Schedule regular meetings <input type="checkbox"/> Encourage parents to foster peer contact <input type="checkbox"/> Help organize back-to-school nights and transition orientations <input type="checkbox"/> Encourage home-learning activities <p>Peer connections</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Help teachers establish peer connections at school <input type="checkbox"/> Introduce each child to the kindergarten teacher <input type="checkbox"/> Help kindergarten generate class lists that pair friendly peers <p>School connections</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Foster inter-school discussions about programs and classroom practices <input type="checkbox"/> Encourage events cosponsored by the preschool and the kindergarten <input type="checkbox"/> Initiate meetings between preschool and kindergarten teachers about children <p>Community connections</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Help clarify community needs and expectations regarding schools and transition <input type="checkbox"/> Meet regularly with the transition team

Figure A5. An example of a Checklist for Transition Coordinators.

Checklist for Preschool Teachers

Family connections

- Make contact in first 2 weeks
- Encourage participation
- Participate in regular meetings with parents
- Attend back-to-school nights and transition orientations
- Provide home-learning activities

Peer connections

- Promote peer connections at school
- Encourage parents to promote peer connections outside of school

School connections

- Invite kindergarten staff to visit preschool
- Discuss expectations for transition with kindergarten teachers
- Discuss particular children with kindergarten staff
- Practice kindergarten rituals
- Make contact with former students

Community connections

- Stay apprised on the transition team's goals and plans
- Participate in meetings about transition

Checklist for Kindergarten Teachers

Family connections

- Make contact in first 2 weeks
- Encourage participation
- Participate in regular meetings with parents
- Attend back-to-school nights and transition orientations

Peer connections

- Promote peer connections at school
- Encourage parents to promote peer connections outside of school

School connections

- Invite preschoolers to visit
- Discuss expectations for transition with preschool teachers
- Discuss particular children with preschool staff
- Incorporate preschool rituals
- Visit the preschool classroom
- Encourage contact with the preschool teacher

Community connections

- Stay apprised of the transition team's goals and plans
- Participate in meetings about transition

Checklist for Principals

Family connections

- Encourage participation
- Participate in regular meetings with parents
- Schedule and coordinate transition activities

Peer connections

- Support teachers in promoting peer connections at school
- Encourage parents to promote peer connections outside of school

School connections

- Support collaboration between programs
- Discuss expectations for transition with kindergarten and preschool teachers
- Discuss particular children with kindergarten and preschool staff

Community connections

- Help shape the transition goals and plans
- Work with the school district to create transition-supportive policy
- Think creatively about resource allocation to support teachers
- Seek community agencies' support of transition goals and activities
- Participate in meetings about transition

Figure A6. A sample Checklist for Preschool Teachers. *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools* by Robert C. Pianta, Ph.D., and Marcia Kraft-Sayre, L.C.S.W. © 2003 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Figure A7. A sample Checklist for Kindergarten Teachers. *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools* by Robert C. Pianta, Ph.D., and Marcia Kraft-Sayre, L.C.S.W. © 2003 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Figure A8. A sample Checklist for Principals.

Kindergarten Transition Parent Interview—Preschool (page 1)

Interviewer: _____ Date: _____

Location of interview (e.g., family home): _____

Person interviewed (e.g., mother, grandparent): _____

Other family members present: _____

Directions: Use the following text as a guide to help families explore their experiences in the fall, winter, and spring of preschool. The intent is to engage the family member in a conversation about school, following up on themes that arise. These are some components of an interview. Other questions may be added. For example, the parent may be asked about family stresses, coping, and their social support network. Ideally, responses should be recorded using an audiotape recorder so that the conversation flows more smoothly. If the family member feels uncomfortable being audiotaped, write his or her answers on separate pieces of paper. Further directions appear in brackets in italic print.

We are interested in learning about children's and families' experiences in preschool. Today, I am interested in talking with you about your child's experiences in preschool this year. I would like to know how these experiences may be similar and how they are different. All of your comments will be kept confidential. Do you have any questions before we begin? *[Pause for any questions.]*

YOUR CHILD'S EXPERIENCES AT SCHOOL

1. First, I'd like to talk to you about your child's experiences in school. Tell me how *[child's name]* is doing in school this year. *[Ask the family member to tell you more. Use the following prompts to encourage further discussion. You do not need to ask all of the questions.]*
 - What types of things are he or she learning?
 - What does he or she like to do in school? *[Suggest, if necessary, circle time, center time, playground time, reading, story time, and so forth.]*
 - What activities does he or she not like to do?
 - Tell me about your child's progress this year. What are you particularly pleased with? What do you have concerns about?
2. Tell me about your child's behavior at school this year.
 - How well does your child get along with classmates?
 - How does he or she get along with kids outside of school?
 - How well does he or she get along with his or her teacher?
3. Tell me about your involvement this year at school.
4. What's your relationship with your child's teacher like?

PEER CONTACT

1. Now, I'd like to ask you about your child's contact with other children. Outside of school, what kind of things does your child do with other children? *[If necessary, suggest playing with other children in the neighborhood, attending after-school programs, playing with sibling or other relatives, and so forth.]*
2. Do any of the children your child plays with go to preschool with him or her? Which activities?

(continued)

Figure A12. An example of a Kindergarten Transition Parent Interview—Preschool.

Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools
by Robert C. Pianta, Ph.D., and Marcia Kraft-Sayre, L.C.S.W. © 2003 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Figure A12. (continued)

Kindergarten Transition Parent Interview—Preschool (page 2)			
YOUR CHILD'S ACTIVITIES AT HOME			
<p>1. Now I'd like to ask you about your child's activities and behavior at home. What kinds of activities do you and your child enjoy together?</p> <ul style="list-style-type: none"> • What things do you like to do with your child to help him or her learn? <i>[If necessary, suggest reading, talking about numbers or letters, singing songs, and so forth.]</i> <p>2. Tell me about your child's behavior at home this year.</p> <ul style="list-style-type: none"> • When your child is frustrated or upset, what does he or she do? How do you handle this? 			
YOUR ACTIVITIES WITH THE SCHOOL			
<p>Now I'd like to ask you about things you've been involved with at the school. Parents help at school in different ways, depending on their situations. What kinds of activities have you been involved with at your child's school this year? <i>[First, allow the parent to answer freely, then prompt for those activities not mentioned. Follow up on the frequency for activities mentioned.]</i></p>			
Activity	Never	1-2 times	3 or more times
1. Contacted the child's teacher through notes			
2. Talked with the child's teacher by telephone or in person			
3. Talked with other parents from the child's school			
4. Talked with the school director or principal this year			
5. Attended parent-teacher conferences			
6. Prepared and sent in food or materials for special events or holidays (e.g., class activity, Valentine's Day)			
7. Attended special schoolwide events for children and families (e.g., family literacy activities, book fairs)			
8. Volunteered or helped out in the classroom			
9. Helped with field trips or other special events			
10. Attended a meeting of the parent-teacher organization			
11. Visited with the teacher or other school staff in the home			
12. Other (Please specify.)			
FAMILY INFORMATION			
<p>1. I'd like to ask you a few questions about your family. Who lives at home with your child? Please tell me their relationship with your child and their ages (e.g., 10-year-old sister).</p> <p>2. Are you currently employed? If so, what type of work do you do? On average, how many hours do you work per week?</p> <p>3. Are there adults living in the house? If so, do they work? What kind of work? What hours do they work?</p>			

Kindergarten Transition Parent Interview—Kindergarten (page 1)

Interviewer: _____ Date: _____

Location of interview (e.g., family home): _____

Person interviewed (e.g., mother, grandparent): _____

Other family members present: _____

Directions: Use the following text as a guide to help families explore their experiences in the fall, winter, and spring of kindergarten. The intent is to engage the family member in a conversation about school, following up on themes that arise. These are some components of an interview. Other questions may be added. Ideally, responses should be recorded using an audiotape recorder so that the conversation flows more smoothly. If the family member feels uncomfortable being audiotaped, write his or her answers on separate pieces of paper. Further directions appear in brackets in italic print.

As you know from our previous interviews, we are interested in learning about children's and families' experiences in kindergarten. Today, I am interested in talking with you more generally about his or her experiences, both in preschool and in kindergarten this year. I would like to know how these experiences may be similar and how they are different. As before, all of your answers will be kept confidential. Do you have any questions before we begin? *[Pause for any questions.]*

YOUR CHILD'S EXPERIENCES AT SCHOOL

1. First, I'd like to talk to you about your child's experiences in school. Tell me how *[child's name]* is doing in school this year and how this compares with last year. *[Ask the family member to tell you more. Use the following prompts to encourage further discussion. you do not need to ask all of the questions.]*
 - What types of things are he or she learning? How do these things compare with what he or she was doing last year? What seems to be the same about what he or she was doing last year? What seems different?
 - What does he or she like to do in school? *[Suggest, if necessary, writing, reading, math, center time, playground time, and so forth.]* How does this compare with preschool?
 - What activities does he or she not like to do?
 - Tell me about your child's progress this year. What are you particularly pleased with? What do you have concerns about?
2. Tell me about your child's behavior at school this year. Is this a change from last year? If so, in what way?
 - How well does your child get along with classmates?
 - How does he or she get along with kids outside of school?
 - How well does he or she get along with his or her teacher?
 - Do teachers expect similar behavior from your child in kindergarten as in preschool? Are there differences in, for example, how strict or structured they are?
3. Tell me about your involvement this year at school. How does it compare with last year?
4. What's your relationship with your child's teacher like?

(continued)

Figure A13. An example of a Kindergarten Transition Parent Interview—Kindergarten
Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools
by Robert C. Pianta, Ph.D., and Marcia Kraft-Sayre, L.C.S.W. © 2003 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Figure A13. (continued)

Kindergarten Transition Parent Interview—Kindergarten (page 2)								
PEER CONTACT								
<p>1. Now, I'd like to ask you about your child's contact with other children. Outside of school, what kind of things does your child do with other children? <i>[If necessary, suggest playing with other children in the neighborhood; attending after-school programs; playing with siblings, cousins, or other relatives; attending religious functions; and so forth.]</i></p> <p>2. Do any of the children involved in these activities with your child go to kindergarten with him or her? Which activities?</p>								
YOUR CHILD'S ACTIVITIES AT HOME								
<p>1. Now I'd like to ask you about your child's activities and behavior at home. What kinds of activities do you and your child enjoy together?</p> <ul style="list-style-type: none"> • What things do you like to do with your child to help him or her learn? <i>[If necessary, suggest reading, talking about numbers or letters, singing songs, and so forth.]</i> <p>2. Tell me about your child's behavior at home this year. How does this compare with his or her behavior at school?</p> <ul style="list-style-type: none"> • When your child is frustrated or upset, what does he or she do? How do you handle this? 								
REFLECTIONS ON THE TRANSITION TO KINDERGARTEN								
<p>Now I'd like to ask you some questions about your child's experience with going to kindergarten. I'm interested in how he or she got to know kindergarten before it started and what this has been like for him or her and for you.</p> <p>1. First, how has the experience of going into kindergarten been for your child? <i>[Allow time for a response and then follow up with the next question.]</i> In general, would you say it's been very good, fairly good, just okay, or neutral? Do you have some concerns? Do you have many concerns?</p> <p>2. What has gone well for your child? <i>[Encourage elaboration, and check all areas that apply.]</i></p> <table style="margin-left: 100px; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Learning</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Social</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Other</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> None</td> </tr> </table> <p>3. What has been hard for him or her? What has not gone well for your child? <i>[Encourage elaboration, and check all areas that apply.]</i></p> <table style="margin-left: 100px; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Learning</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Social</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Other</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> None</td> </tr> </table> <p>4. What has gone well for you?</p> <p>5. What has been hard for you?</p>	<input type="checkbox"/> Learning	<input type="checkbox"/> Social	<input type="checkbox"/> Other	<input type="checkbox"/> None	<input type="checkbox"/> Learning	<input type="checkbox"/> Social	<input type="checkbox"/> Other	<input type="checkbox"/> None
<input type="checkbox"/> Learning	<input type="checkbox"/> Social							
<input type="checkbox"/> Other	<input type="checkbox"/> None							
<input type="checkbox"/> Learning	<input type="checkbox"/> Social							
<input type="checkbox"/> Other	<input type="checkbox"/> None							

Kindergarten Transition Parent Interview—Kindergarten (page 3)

REFLECTIONS ON THE TRANSITION TO KINDERGARTEN (cont.)

6. The way families help their children learn about kindergarten depends, in part, on how familiar they and their children already are with the school. Have you or your child had experience with [name of school] before this year? If yes, in what ways? [Check all that apply.]

- Your child attended preschool at the same school last year.
- You have another child who attended the same school.
- You attended the same school.
- Another family member attended the same school. If so, state the relationship.
- Other. (Please state how.)

7. I'd like you to remember the time your child went to preschool. What kind of things did you do with [name of school] to help your child learn about kindergarten? [First, allow the family member to answer freely. If other activities are mentioned, add them under "Other." Once the parent responds, ask about the remaining activities.]

School activity	Yes	No
1. Visited kindergarten classroom in the spring		
2. Attended a spring kindergarten orientation		
3. Attended kindergarten registration		
4. Attended a summer activity at the elementary school		
5. Visited the kindergarten classroom before school started during the school's open house night		
6. Participated in kindergarten screening		
7. Attended "Back to School Night"		
8. Met the child's kindergarten teacher		
9. Met the school principal		
10. Got a tour of the school		
11. Talked to parents of the child's classmates		
12. Talked with the child's preschool teacher or transition coordinator about transition issues		
13. Received a letter or written information from the school		
14. Received a telephone call from the child's kindergarten teacher		
15. Had a home visit from the child's kindergarten teacher		
16. Other (Please specify.)		

(continued)

Figure A13. (continued)

Kindergarten Transition Parent Interview—Kindergarten (page 4)		
REFLECTIONS ON THE TRANSITION TO KINDERGARTEN (cont.)		
<p>8. Of these activities, which three have been most useful? <i>[Write down the number of the item identified. If fewer than three are identified, ask about the usefulness of the activities mentioned.]</i></p> <p>9. What kinds of things could the school do to help make your child more comfortable in kindergarten?</p> <p>10. What kinds of things could the school do to help make you more comfortable?</p>		
PREPARING FOR KINDERGARTEN		
<p>In addition to activities at schools, families often do activities on their own to get their child ready for kindergarten. What kinds of activities did you do during the summer to get your child ready for school? <i>[Allow the family member to respond freely. After the family member responds, use the prompts if necessary for the remaining activities.]</i> There are other things that parents sometimes do. It is not expected that parents do all of these things. The activities that a family does depend on a number of factors, such as whether a child has brothers or sisters who attend the same school. Knowing this, did you do any other following activities?</p>		
Activity	Yes	No
1. Did you read parents' magazines or books about starting kindergarten?		
2. Did you read stories to your child about starting kindergarten?		
3. Did you take your child to play on the school playground?		
4. Did you talk with other parents of children from your child's school?		
5. Did you talk with family members or friends who have school-age children?		
6. Did you teach your child his or her address?		
7. Did you teach your child his or her telephone number?		
8. Did you teach your child to tie his or her shoes?		
9. Did you discuss what will happen on the first day of school with your child?		
10. Did you discuss meeting the new teacher with your child?		
11. Did you discuss meeting new classmates with your child?		
12. Did you discuss how to behave with your child?		
13. Did you discuss the kinds of kindergarten work with your child?		
14. Did you practice daily routines of getting ready for school (e.g., bedtime, morning schedule)?		
15. Other (Please specify.)		

Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools
 by Robert C. Pianta, Ph.D., and Marcia Kraft-Sayre, L.C.S.W. © 2003 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Kindergarten Transition Parent Interview—Kindergarten (page 5)

YOUR ACTIVITIES WITH THE SCHOOL

Now I'd like to ask you about things you've been involved with at the school. Parents help at school in different ways, depending on their situations. What kinds of activities have you been involved with at your child's school this year? *[First, allow the parent to answer freely, then prompt for those activities not mentioned. Follow up on the frequency for activities mentioned.]*

Activity	Never	1-2 times	3 or more times
1. Helped the child with homework			
2. Contacted the child's teacher through notes			
3. Talked with the child's teacher by telephone or in person			
4. Talked with other parents from the child's school			
5. Talked with the school principal this year			
6. Attended parent-teacher conferences			
7. Prepared and sent in food or materials for special events or holidays (e.g., class activity, Valentine's Day)			
8. Attended special schoolwide events for children and families (e.g., family literacy activities, book fairs)			
9. Volunteered or helped out in the classroom			
10. Helped with field trips or other special events			
11. Attended a meeting of the parent-teacher organization			
12. Visited with the teacher or other school staff in the home			
13. Other (Please specify.)			

FAMILY INFORMATION

- I'd like to ask you a few questions to update the general information about your family. Who lives at home with your child? Please tell me their relationship with your child and their ages (e.g., 10-year-old sister). Is this a change from 6 months ago?
- Are you currently employed? If so, what type of work do you do? On average, how many hours do you work per week? Is this a change from 6 months ago?
- Are there adults living in the house? If so, do they work? What kind of work? What hours do they work?
- Have you moved in the last 6 months?

Thank you for sharing information with me today about your family. I appreciate your time.

Transition Activities Questionnaire for Preschool Teachers (page 1)

Name: _____

The following activities relate to helping children make the transition into kindergarten. For each activity, please indicate whether you participated in the activity during this school year with current preschool children. If you participated, please indicate whether you found the activity to be very useful for children and families, somewhat useful, or not useful, by checking the appropriate box.

Transition activity	Participated?	Very useful	Somewhat useful	Not useful
1. Preschool children visited a kindergarten classroom.				
2. Preschool children visited the specific kindergarten class they are anticipated to attend next year.				
3. I visited the kindergarten classroom.				
4. A kindergarten teacher visited my preschool classroom.				
5. Elementary school children visited my preschool classroom.				
6. Preschool children attended a spring orientation about kindergarten.				
7. Parents of preschool children attended an orientation about kindergarten.				
8. Preschool children participated in an elementary schoolwide activity (e.g., assemblies, spring programs).				
9. I had an individual meeting with parent(s) of a preschool child about kindergarten issues.				
10. I shared written records of children's preschool experience and status with elementary school personnel.				
11. I met with kindergarten teachers about the curriculum.				
12. I contacted kindergarten teachers about specific children.				
13. Other activities (Please specify.)				

Figure A14. An example of a Transition Activities Questionnaire for Preschool Teachers.
Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools
 by Robert C. Pianta, Ph.D., and Marcia Kraft-Sayre, L.C.S.W. © 2003 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Transition Activities Questionnaire for Preschool Teachers (page 2)

1. What has been the most useful transition activity for the children? Why?

2. What has been the least useful transition activity for the children? Why?

3. Are there other activities that you would like to see offered to families to prepare children for kindergarten? If so, list them here.

4. What are your goals with activities to help children make the transition from preschool to kindergarten?

5. Please share any thoughts you may have about transition activities.

Transition Activities Questionnaire for Kindergarten Teachers (page 1)

Name: _____

The following activities relate to helping children make the transition into kindergarten. For each activity, please indicate whether you participated in the activity during this school year with current preschool children. If you participated, please indicate whether you found the activity to be very useful for children and families, somewhat useful, or not useful, by checking the appropriate box.

Transition activity	Participated?	Very useful	Somewhat useful	Not useful
1. Preschool children visited my kindergarten classroom.				
2. Preschool children whom I expect to teach next year visited my kindergarten classroom.				
3. I visited the preschool program.				
4. A preschool teacher visited my kindergarten classroom.				
5. Elementary school children visited the preschool program.				
6. Preschool children attended a spring orientation about kindergarten.				
7. Parents of preschool children attended an orientation about kindergarten.				
8. I met with a preschool child who will be attending my school.				
9. I met with the family of a preschool child who will be attending my school.				
10. Preschool children participated in an elementary schoolwide activity (e.g., assemblies, spring programs).				
11. I read the written records of children's preschool experience and status.				
12. I contacted preschool teachers about individual children.				
13. I met with preschool teachers about the curriculum				
14. I participated in kindergarten registration for my school.				
13. Other activities (Please specify.)				

Figure A15. An example of a Transition Activities Questionnaire for Kindergarten Teachers.
Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools
 by Robert C. Pianta, Ph.D., and Marcia Kraft-Sayre, L.C.S.W. © 2003 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Transition Activities Questionnaire for Kindergarten Teachers (page 2)

1. What has been the most useful transition activity for the children? Why?

2. What has been the least useful transition activity for the children? Why?

3. Are there other activities that you would like to see offered to families to prepare children for kindergarten? If so, list them here.

4. What are your goals with activities to help children make the transition from preschool to kindergarten?

5. Please share any thoughts you may have about transition activities.
