



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2022

Open Access

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

La collaboration parents-professionnels lors de la transition préscolaire à
scolaire : le récit d'une famille genevoise

Muller, Justine

How to cite

MULLER, Justine. La collaboration parents-professionnels lors de la transition préscolaire à scolaire : le récit d'une famille genevoise. Master, 2022.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:163500>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

**La collaboration parents-professionnels lors de la transition préscolaire
à scolaire :**

le récit d'une famille genevoise

**MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAÎTRISE UNIVERSITAIRE EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE,
ORIENTATION ÉDUCATION PRÉCOCE SPÉCIALISÉE**

PAR

Justine Muller

DIRECTRICES DU MÉMOIRE

Britt-Marie Martini Willemin et Céline Chatenoud

MEMBRES DU JURY

Delphine Odier-Guedj
Manuelle Chaskar-Beuchat
Ariane Cevey-Blanc

Genève, août 2022

Résumé

Plusieurs auteurs mettent en avant dans leur recherche le caractère critique de la première transition scolaire des enfants à besoins éducatifs particuliers. L'importance de l'implication des parents lors de ce processus de transition est reconnue, mais il existe un écart entre ce qui est recommandé dans la littérature scientifique et ce qui est vécu réellement par les familles, notamment en termes de collaboration avec les professionnels.

Ce travail de mémoire se concentre sur le contexte genevois. Deux entretiens ont été menés avec une famille, avant et après l'entrée à l'école de leur enfant présentant des besoins éducatifs particuliers. À partir des propos des parents, ce travail retrace les étapes et les pratiques de transition qui jalonnent le parcours de cette famille. La question de la collaboration est également analysée sur la base des principes de partenariat relevés dans le discours parental. En conclusion, le vécu global des parents, avant et après l'entrée à l'école de leur enfant, permet de faire le point sur l'évolution de la collaboration décrite par la famille entre les professionnels des services préscolaires et scolaires.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Déclaration sur l'honneur

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur-e de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Genève, le 05.09.22.....

Prénom, Nom Justine Muller

Signature J. Muller

Remerciements

Je tiens à remercier mes deux co-directrices de mémoire, Mme Britt-Marie Martini-Willemin pour son soutien depuis le début de ce projet de mémoire et Mme Céline Chatenoud qui s'est jointe à nous en chemin. Merci pour vos conseils et votre soutien tout au long de cette aventure.

Je remercie aussi le reste de l'équipe de recherche, Manuelle et Fatine, pour leur disponibilité et leurs conseils.

Ma gratitude va également à Mme Delphine Odier-Guedj et Mme Ariane Cevey-Blanc pour leur intérêt pour ce mémoire et leur présence dans mon jury.

Merci à Jessica, pour sa relecture et ses conseils judicieux.

À Osvaldo, présent depuis le début et qui a pu voir ce projet avancer petit à petit, je le remercie pour son soutien et sa confiance.

Enfin, un grand merci aux deux parents qui ont accepté de faire partie de cette recherche, pour leur accueil chaleureux, leur confiance et la richesse de leur récit qui forme la base de ce travail.

Liste des acronymes et abréviations :

CLI : Classe Intégrée

DESI : Directeur d'Établissements Spécialisés et de l'Intégration

ECPS : Ecole de Pédagogie Spécialisée

EPS : Education Précoce Spécialisée

EPEPS : l'Évaluation de la Trajectoire en Éducation Précoce Spécialisée par les parents

OEJ : Office de l'Enfance et de la Jeunesse

OMP : Office Médico-Pédagogique

PES : Procédure d'Évaluation Standardisée

SEI : Service Educatif Itinérant (du canton de Genève)

SPS : Service de la Pédagogie Spécialisée

US : Unité de Sens

Abréviations créées pour les besoins de la recherche :

I : Interviewer

M : Mère

P : Père

Table des matières

1. Introduction	8
2. La transition préscolaire à scolaire	10
2.1 La transition préscolaire à scolaire : une période critique.....	10
2.1.1 Les défis de la transition vers l'école	10
2.1.2 La planification de la transition	11
2.1.3 Synthèse	13
2.2 L'approche écosystémique de la transition	13
2.2.1 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)	14
2.2.2 Le modèle écologique et dynamique de transition de Rimm-Kaufman et Pianta (2000)	15
2.2.3 Synthèse et contexte genevois.....	17
2.3 L'expérience de la transition par les professionnels	19
2.3.1 Les "Elements for Transition to Kindergarten (ETK)" (Forest et al., 2004)	19
2.3.2 Les 10 éléments clés de la transition selon Denkyirah et Agbeke (2010)	20
2.3.3 Les éléments clés et les étapes de la transition selon Beamish et al. (2014).....	21
2.3.4 Synthèse et contexte suisse.....	22
2.4 L'expérience de la transition par les parents	25
2.4.1 L'étude de cas de Villeneuve et al. (2013).....	25
2.4.2 l'étude de cas de Fontil et Petrakos (2015)	27
2.4.3 La recherche de Siddiqua et Janus (2017)	28
2.4.4 Synthèses des trois articles.....	30
2.5 Problématique de recherche en lien avec la littérature scientifique	30
3. La collaboration parents-professionnels	32
3.1 Les différents types de collaboration.....	32
3.2 Le partenariat	34
3.2.1 L'enabling.....	34
3.2.2 L'empowerment	34
3.2.3 Les défis du partenariat : les catégories d'agir professionnel	36
3.2.4 Conclusion locale	37
3.3 Les principes du partenariat selon Blue-Banning et al. (2004) et le 3D Sunshine Model de Chatenoud et Odier-Guedj (2022)	37
3.3.1 Les principes du partenariat selon Blue-Banning et al. (2004).....	37
3.3.2 le 3D Sunshine Model de Chatenoud et Odier-Guedj (2022).....	38

3.3.3 Conclusion locale	40
3.4 Retour sur la problématique de recherche et objectifs de recherche.....	40
4. Cadre méthodologique	42
4.1 Approche et démarche de recherche.....	42
4.2 Procédure et outils de récolte de données.....	43
4.3 Participants.....	44
4.4 Mode d'analyse des données	44
4.4.1 Approche thématique	45
4.4.2 Analyse du premier objectif	45
4.4.3 Analyse du deuxième objectif.....	46
4.4.4 Analyse du troisième objectif.....	48
4.4.5 Statut des citations.....	48
4.5 démarche éthique.....	49
5. Résultats.....	50
5.1 Thomas, sa famille et son parcours général	50
5.2 Les étapes de la transition vécues par Thomas et sa famille	53
5.2 Perceptions parentales de la collaboration en lien avec les principes du partenariat parents-professionnels	65
5.2.1 Description globale de la répartition des unités de sens par principe.....	65
5.2.2 Descriptions par catégorie de principes.....	66
6. Discussion	76
6.1 Discussion sur le premier objectif	76
6.2 Discussion sur le deuxième objectif.....	78
6.3 Discussion sur le troisième objectif.....	80
6.4 Limitations et perspectives	Erreur ! Signet non défini.
7. Annexes.....	87
8. Bibliographie	97

1. Introduction

La première transition scolaire est un événement marquant pour l'enfant, car il marque le premier pas dans le système de l'école, une première étape cruciale et sensible (Eckert et al. 2008 ; Moreau, Ruel et April, 2009 ; Quintero et McIntyre, 2011 ; Girard, Dugas et Dionne, 2019). Cette entrée à l'école annonce une longue suite de parcours dans le contexte scolaire.

À Genève, avant l'entrée à l'école, plusieurs services et institutions sont proposés en éducation précoce spécialisée (EPS). Les institutions préscolaires collectives, les crèches ou les jardins d'enfants accueillent souvent les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans un contexte inclusif, avec ou sans soutien spécialisé (Martini-Willemin et Gremion, 2016). En ce qui concerne les services en éducation précoce spécialisée, l'un des acteurs principaux est le Service Éducatif Itinérant (SEI) de Genève, proposant des interventions aux enfants de 0 à 6 ans présentant des retards ou des risques de retards dans leurs domaines de développement¹. Deux services y sont dispensés : l'EPS petite enfance et l'EPS école. L'EPS petite enfance propose la venue dans l'espace de vie de l'enfant, principalement à domicile, une à deux fois par semaine pour des séances en présence des parents. Le regard est porté sur l'enfant, ses compétences et ses difficultés, mais aussi sur les besoins de la famille. Un pôle "antenne" propose également des soutiens à l'inclusion dans l'institution de la petite enfance de l'enfant. L'EPS école, quant à elle, offre des interventions en première et deuxième année de primaire par des éducateurs ou enseignants spécialisés. Ces derniers collaborent avec l'enseignant de la classe pour amener des aménagements profitant à l'ensemble des élèves afin de permettre l'accueil de l'enfant à besoins éducatifs particuliers dans un contexte inclusif.

Malgré le fait que les enfants à BEP soient, dans la majorité des cas, accueillis en contexte inclusif dans les institutions du préscolaire, les contextes d'institution possibles pour ces enfants se multiplient, notamment dans le domaine spécialisé. À Genève, en plus de dispositifs inclusifs en classe ordinaire avec ou sans soutien comme nous avons vu avec le SEI école, deux autres dispositifs sont présents : les dispositifs intégrés et les structures en site propre. Le premier type de structure concerne les classes intégrées (CLI) présentes dans des établissements scolaires ordinaires. Ces classes regroupent des élèves à besoins éducatifs particuliers et les professionnels présents sont des éducateurs et/ou des enseignants spécialisés et d'autres intervenants socio-éducatifs. Souvent, une équipe de thérapeutes, comme des logopédistes, des ergothérapeutes ou des psychomotriciens, font également partie de l'équipe interne de la classe. La particularité de ces classes réside dans les plages d'intégration dans des classes ordinaires de l'école, dans des activités définies et/ou selon un pourcentage de temps variable selon les besoins et compétences des élèves. Le deuxième type d'établissement, en structure propre, concerne les écoles de pédagogie spécialisée (ECPS) ou les instituts privés subventionnés. La population de professionnels est globalement la même que dans une CLI, mais l'intégration en classe ordinaire n'est pas la visée de cette structure, même si elle demeure possible.

¹ Pour plus d'informations sur le SEI de Genève : <https://astural.org/institutions/service-educatif-itinerant/>

Nous pouvons voir qu'une pluralité de parcours est possible pour un enfant, selon les besoins de ce dernier, mais aussi, ne l'oublions pas, selon les places qui sont disponibles dans ces différentes structures.

En parallèle de la rédaction de ce travail de mémoire, je travaille en tant qu'éducatrice spécialisée dans une classe intégrée dans un établissement scolaire genevois. Les enjeux de cette première année à l'école sont visibles de mon point de vue : la découverte des nouveaux élèves pendant leur stage avant l'entrée à l'école, la rencontre des parents, les premières réunions de réseau, la préparation des plans d'intervention. Je vis également au quotidien la collaboration avec les parents de plusieurs manières : les entretiens formels, les échanges téléphoniques, les cahiers de communication, les applications d'échange de messages et de photos, mais aussi dans des événements plus festifs comme la fête de l'école par exemple. Cependant, je ne vois cette expérience de collaboration que de mon regard de professionnelle.

J'ai voulu alors questionner ces parents qui vivent autant que leur enfant cette étape cruciale de leur parcours : quel est leur vécu de cette collaboration pendant le processus de transition scolaire ? Comment vivent-ils le changement de prestation, de lieu, de professionnels ? Se sentent-ils soutenus et écoutés tout au long de cette transition ?

Dans cette recherche, les parents d'un enfant porteur d'une trisomie 21 ont été rencontrés lors de deux entretiens, avant et après l'entrée à l'école de leur fils. À travers les objectifs de recherche, cette étude aborde l'analyse d'une histoire de transition selon le regard des parents. Nous y retrouvons le récit parental des différentes étapes de préparation de la transition venant jalonner leur parcours et leur collaboration avec les différents professionnels, acteurs durant ce processus. Les deux parents interrogés dans cette recherche nous livrent ici un retour sur leur expérience de ce processus de transition, délimité par des événements marquants, tantôt positifs, tantôt négatifs, et qui nous dessinent un vécu qui interroge les pratiques actuelles en termes de collaboration parents-professionnels.

2. La transition préscolaire à scolaire

2.1 La transition préscolaire à scolaire : une période critique

Les transitions font partie prenante de nos vies et nous les expérimentons quotidiennement, comme un changement de travail, un déménagement ou l'arrivée d'un enfant par exemple. La transition qui nous intéresse ici est celle du passage entre le préscolaire et le scolaire, à savoir l'entrée à l'école. Cette transition est considérée comme un moment charnière pour l'enfant, mais également comme une "période sensible" (Moreau, Ruel et April, 2009), une "étape cruciale" (Girard, Dugas et Dionne, 2019) ou encore un "milestone" (Eckert et al. 2008 ; Quintero et McIntyre, 2011), un jalon incontournable qui survient à un moment donné dans la vie de chacun. Ces quelques expressions dans la littérature démontrent l'importance de cette première entrée à l'école tout en montrant le côté sensible de ce processus à de nombreux obstacles que nous allons développer à présent.

2.1.1 Les défis de la transition vers l'école

Dans le cadre théorique de leur recherche, Rimm-Kaufman et Pianta (2000) illustrent l'implication de cette transition pour les enfants et les changements qui y sont liés sur deux aspects, soit les changements propres à l'enfant ainsi que les changements dans l'environnement et les attentes de l'école. En ce qui concerne l'enfant, la période qui s'étend entre 4 et 7 ans implique des changements physiologiques et un développement des compétences cognitives. Ce développement permet à l'enfant d'être de plus en plus indépendant et autonome. De plus, des changements dans l'environnement et les attentes surviennent également : le nombre d'enfants par groupe augmente et le ratio enfants-professionnels change. D'interactions principalement dirigées vers l'adulte en préscolaire, il est demandé aux élèves de se tourner vers leurs pairs lors de l'entrée à l'école. En outre, le développement dans les compétences cognitives amène de nouveaux enjeux, plus demandeurs pour l'enfant, afin qu'il développe de nouvelles capacités et de nouvelles attentes de la part des enseignants émergent au niveau des apprentissages scolaires et de la socialisation notamment. Ces derniers mettent le focus sur l'apprentissage formel reposant sur les compétences de l'élève.

Ruel (2009), quant à elle, parle de "discontinuité dans plusieurs sphères de la vie de l'enfant" (p. 22), dues aux changements d'environnements physique, social et relationnel. L'enfant expérimente un premier contact avec le système formel de l'école, dont une longue histoire scolaire s'ensuivra. Cette entrée à l'école correspond pour certains à une première sortie du monde familial, passant d'une culture familiale vers une culture communautaire. Ruel indique : "après la famille, l'école est le milieu qui a le plus d'impact sur son développement" (2009, p. 23). Certains enfants ont déjà connu les milieux de garde préscolaire et ont pu expérimenter une autre culture que la famille, mais la transition conserve tout de même son importance, car elle leur confère un statut différent, celui d'élève, qui donne un rôle et une place spécifique à l'enfant dans le milieu scolaire.

Tous ces changements peuvent rendre la transition difficile pour tous les enfants. Dans une enquête à large échelle réalisée par Rimm-Kaufman, Pianta et Cox (2000) aux Etats-Unis,

3595 enseignants américains d'école primaire ont répondu à un questionnaire dont le but était d'examiner quelles étaient la prépondérance et le type de problèmes auquel leurs élèves font face lors de leur entrée à l'école selon ces derniers. Selon les résultats de cette enquête, les enseignants rapportent que seule la moitié de leurs élèves fait une entrée réussie à l'école, un tiers des élèves faisant face à quelques difficultés lors de la transition et 16% des élèves étant même confrontés à de sérieuses difficultés. Plus d'un tiers des enseignants rapportent que plus de la moitié de leur classe entre à l'école avec des difficultés. Les problèmes les plus souvent rapportés par les enseignants étaient le souci des élèves à suivre des directions et un manque de compétences académiques.

Ces résultats montrent que l'entrée à l'école peut entraîner des difficultés chez les enfants tout-venant. Or, ce défi l'est encore davantage pour les enfants à besoins éducatifs. Plusieurs chercheurs s'accordent sur ces obstacles, que ceux-ci mentionnent une population avec un diagnostic particulier, comme les troubles du spectre autistique (Forest et al., 2004 ; Beamish et al., 2014 ; Gascon et al., 2014), une déficience intellectuelle (McIntyre, Blacher et Baker, 2006), ou des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers divers (Janus et al., 2007 ; Rous, Hallam, Harbin, McCormick et Jung, 2007 ; Girard, Dugas et Dionne, 2019). Dans le cadre de leur recherche, McIntyre, Blacher et Baker (2006) ont questionné les mères et les enseignants de 67 enfants avec ou sans déficience intellectuelle dans le but d'identifier les caractéristiques de l'enfant qui prédit son adaptabilité précoce à l'école. Les résultats montrent que les enfants avec une déficience intellectuelle manifestent de plus grandes difficultés liées à l'auto-régulation, aux compétences sociales et aux comportements adaptatifs que des enfants sans déficience intellectuelle, ce qui entraîne une moins bonne adaptation lors de leur entrée à l'école. De plus, les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers nécessitent souvent un soutien supplémentaire pour s'adapter à l'environnement et aux attentes de l'école, mais ce support n'est souvent pas mis en place au moment de leur entrée à l'école (Janus et al., 2007).

Cependant, la transition n'est pas un processus qui n'impacte que l'enfant. Comme l'explique Janus et al., "la transition vers l'école est un événement important et compliqué dans la vie d'un enfant, mais d'autant plus pour un enfant avec des besoins particuliers et leurs familles" (2007, p. 629). Ainsi, les parents sont également touchés par la transition de leur enfant à besoins éducatifs particuliers. Nous verrons ce point plus en détail dans le chapitre traitant de l'expérience des parents de la transition.

2.1.2 La planification de la transition

Ruel (2009) explique qu'il existe trois types de transition : les transitions prévisibles, les transitions imprévisibles et les non-événements, à savoir les événements attendus, mais qui n'arrivent pas. L'entrée à l'école fait partie de ce premier type de transition, à savoir les transitions prévisibles. C'est une étape de la vie d'un enfant qui est située dans le temps et qui peut donc être planifiée. Plusieurs auteurs s'accordent sur les bienfaits de la mise en place de pratiques de transition par les professionnels et d'une bonne planification.

Berlin, Dunning et Dodge (2011) ont réalisé une étude visant à examiner l'efficacité d'un programme de préparation à la transition nommé "Stars". Ce programme intensif réalisé sur 19 jours pendant l'été précédant l'entrée à l'école a regroupé 100 élèves tout-venant en âge

scolaire. Les élèves ont été répartis aléatoirement entre le groupe test qui a participé au programme et le groupe contrôle. Le programme avait pour but de promouvoir les compétences sociales, cognitives et académiques nécessaires à l'entrée à l'école. De plus, cinq professionnels ont été engagés pour des visites à domicile et pour un soutien aux familles durant le processus de la transition. Les chercheurs n'ont pas pu démontrer d'effets significatifs du programme "Stars" sur l'aspect académique des élèves, mais la participation au programme a pu simplifier la transition des filles de manière significative, mais pas des garçons. Les auteurs n'ont pas pu expliquer cette différence entre les genres. Les résultats montrent également que les élèves qui ont participé au programme "Stars" ont eu une adaptation plus réussie aux routines de la classe que leurs pairs.

Plusieurs auteurs ont également pu démontrer que l'utilisation de bonnes pratiques de transition avait un impact positif sur les élèves. Dans une recherche à grande échelle de Schulting et al. (2005), les chercheurs ont suivi 17'212 enfants de 992 écoles. Les résultats ont montré que le nombre de pratiques de transition utilisées par les professionnels était associé avec des scores académiques plus élevés à la fin de l'école maternelle.

Ce résultat correspond à celui trouvé par une autre équipe de recherche. En effet, Ahtola et al. (2011) ont également cherché à savoir si le nombre de pratiques de transition prédit le développement des compétences académiques des enfants durant la première année scolaire. Pour cela, les chercheurs ont utilisé deux types de mesures : des questionnaires destinés aux professionnels du préscolaire et du scolaire sur les pratiques de transition et des évaluations des compétences académiques des enfants. 36 enseignants de l'école et 63 professionnels du préscolaire ont été interrogés pour cette étude. Les différents professionnels ont été interrogés sur la fréquence d'implantation de 7 pratiques de transition, selon une notation en trois graduations : jamais, 1 à 2 fois par année et plus souvent. Les résultats de cette étude montrent que le nombre de pratiques de transition prédit le changement dans les compétences des enfants. Ainsi, plus les pratiques de transition utilisées par les professionnels sont variées, plus les compétences des enfants se développent. Quatre de ces pratiques ont un impact significatif dans ce développement : la transmission du plan d'éducation préscolaire et/ou du "growth portfolio", l'écriture et la révision du programme préscolaire et scolaire en coopération, la coopération concrète (organiser des événements conjoints et enseigner ensemble) et la rencontre des futurs enseignants. Cependant, le fait de familiariser l'enfant à l'environnement de l'école avant son entrée ou les événements conjoints destinés aux parents n'ont pas d'effet significatif.

D'autres études ont pu montrer l'importance de la familiarisation de l'enfant à l'environnement de l'école. Gascon et al. (2014) ont pu étudier l'impact d'un programme de préparation à la transition ("Transition vers ma classe de maternelle") sur des enfants ayant un trouble du spectre autistique, leurs parents et les professionnels de l'école. Le programme comprend un certain nombre d'activités de transition, telles que la visite de la future école par l'enfant, des démarches de sensibilisation de la direction d'école, une rencontre entre l'enfant et son futur enseignant par exemple. L'équipe de recherche de Gascon et al. (2014) a été mandatée par les créateurs du programme pour étudier son implémentation et son impact sur le vécu de la transition par les différents acteurs de cette dernière. Des entretiens semi-dirigés et des groupes de discussion ont été utilisés pour la récolte des données. Au total, sept enfants âgés de 4 à 5 ans et ayant un trouble du spectre autistique, ainsi que 27 professionnels gravitant autour d'eux ont été rencontrés. Concernant l'impact sur l'enfant, l'ensemble des

professionnels interrogés confirment des retombées positives pour l'enfant, lui permettant tout d'abord de se familiariser avec les lieux et les personnes de l'école et, également, d'entreprendre des apprentissages, notamment sur le plan social. Les professionnels rapportent également un impact positif sur les parents, comme la diminution de l'anxiété lors de l'entrée à l'école, étant familiarisés et en connaissance des modalités d'accueil de la classe.

2.1.3 Synthèse

Nous avons pu voir l'aspect critique de cette transition du préscolaire au scolaire, tant par son importance dans la temporalité de chaque enfant qui découvre à son entrée à l'école un environnement inconnu, que par les attentes et responsabilités données par ce nouveau rôle d'élève. De plus, une bonne préparation et planification à cette transition permet à l'élève de s'adapter plus facilement à son entrée à l'école. Pour cela, il est primordial que l'ensemble des acteurs concernés soient présents pour soutenir cette étape importante afin de faciliter le plus possible cette transition. Ruel (2009) écrit par rapport à ce postulat : "faire face à des changements, à des périodes de transition ou à un stress implique un phénomène complexe qui s'inscrit à l'intérieur de processus qui engagent la personne, l'environnement et les interactions entre les deux" (p. 22). Il est donc essentiel de garder en tête la dimension environnementale de la transition.

2.2 L'approche écosystémique de la transition

La transition peut être vue au regard de l'enfant seul : quelles sont les compétences requises pour une bonne transition ? Quels sont les réussites, les échecs ? Où se situent les difficultés des enfants à besoins éducatifs particuliers lors de l'entrée à l'école ? Cependant, la transition concerne également les professionnels entourant l'enfant lors de celle-ci. Ainsi, nous pouvons nous demander quelles sont les pratiques enseignantes amenant à une meilleure transition ? Nous avons vu également que la transition touchait également la famille et notamment les parents : quel est leur vécu ? Quels sont les obstacles ou les facilitateurs lors de la transition ? Quels sont les rôles et les responsabilités parentales ? Qu'en est-il des autres professionnels étant présents dans cette entrée à l'école ? Nous pouvons observer par ces quelques questions que la transition est un processus complexe, qui doit être appréhendé de manière globale. L'enfant est compris dans un système avec plusieurs sphères en interaction. C'est cette vision globale qu'il faut avoir en tête avant de pouvoir se pencher sur une des sphères plus particulières, comme le vécu parental par exemple. Pour cela, nous allons découvrir un modèle théorique se basant sur une approche écosystémique nous permettant de mettre en lumière les différents contextes, systèmes et personnes impliquées, ainsi que leurs interactions pour ainsi mieux en saisir le processus et les enjeux.

2.2.1 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)

Bronfenbrenner est l'un des précurseurs de cette approche globale. Son modèle écosystémique permet d'appréhender les différents systèmes et contextes qui gravitent autour de l'enfant et qui ont un impact direct ou indirect sur son développement.

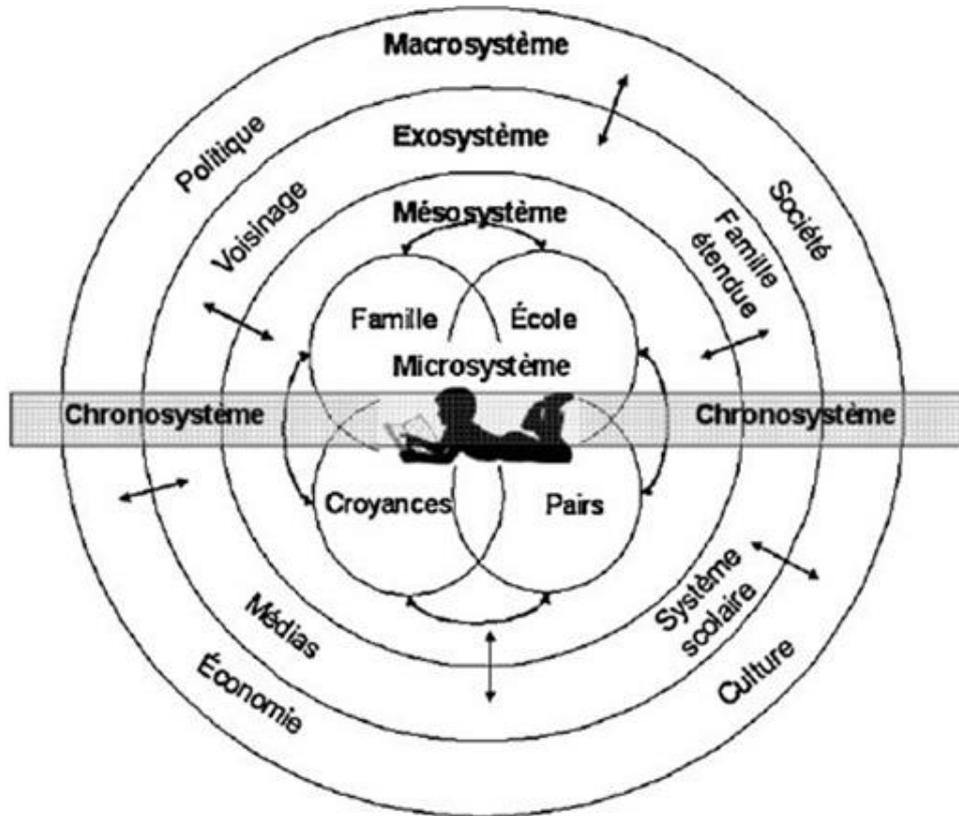


Figure 1 : le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)

Ainsi, comme nous pouvons le constater dans le schéma ci-dessus, l'enfant lui-même se retrouve au centre, entouré par son micro-système, qui correspond à l'environnement immédiat de l'enfant, ainsi que les activités, rôles et interactions entre les différentes personnes qui y sont impliquées. Le mésosystème est, quant à lui, le réseau de connexion entre deux microsystèmes ou plusieurs microsystèmes. L'exosystème correspond aux milieux influençant le développement de la personne sans que cette dernière ou les autres acteurs des microsystèmes ne puissent exercer une influence directe dessus, comme les médias ou le système scolaire. Le macrosystème, lui, se réfère plutôt au système politique ou économique. Enfin, le chronosystème représente l'aspect temporel du développement de l'enfant, à savoir le temps qui passe. Ce modèle propose une manière d'appréhender le développement d'un individu non pas dans un système fermé basé sur ses caractéristiques propres ou ses déficiences, mais par les effets des interactions qu'il a avec ces différents milieux (McCollum, 2002).

2.2.2 Le modèle écologique et dynamique de transition de Rimm-Kaufman et Pianta (2000)

Sur la lancée de Bronfenbrenner (1979) et de son modèle écosystémique, plusieurs auteurs se sont intéressés à étudier le processus de transition selon cette approche globale. Dans leur article, Rimm-Kaufman et Pianta (2000) présentent l'évolution des modèles de compréhension du développement de l'enfant par rapport à son environnement lors de la transition. Quatre modèles théoriques différents sont alors présentés, chacun correspondant à un modèle utilisé à une certaine période et affiné au cours des années par différents chercheurs. Ces quatre modèles théoriques se rapprochent dans leur structure, mais diffèrent dans leur focalisation, passant d'un modèle dans un premier temps centré sur l'enfant à un modèle écologique et dynamique pour finir. Les trois premiers modèles seront présentés pour mieux comprendre le processus d'évolution du modèle, mais c'est principalement le dernier modèle qui nous intéresse ici, car il correspond au paradigme reconnu actuellement dans le monde scientifique.

Modèle 1 : "Child Effects Model"



Figure 2 : premier modèle présenté par Rimm-Kaufman et Pianta (2000)

Ce modèle identifie les caractéristiques propres à l'enfant comme facteur principal expliquant ses ajustements à la transition. Avant les années 2000, plusieurs recherches ont mis en avant l'importance des caractéristiques de l'enfant comme prédicteurs de sa réussite lors de la transition scolaire :

Extensive research has established the importance of child characteristics in predicting children's school adjustment. For example, children's poverty status (Alexander & Entwisle, 1988; Entwisle & Alexander, 1993), cognitive readiness and intelligence (Christian, Morrison, & Bryant, 1998; Pianta & McCoy, 1997; Reynolds, 1991), language abilities (Sturner, Funk, & Green, 1996; Walker, Greenwood, Hart & Carta, 1994), gender (Ellwein, Walsh, Eads, & Miller, 1991), ethnicity (Stone & Gridley, 1991), and temperament (Rimm-Kaufman, 1996; Schoen & Nagle, 1994; Skarpness & Carson, 1987) all have been shown to play an important role in predicting school adjustment.

Rimm-Kaufmann et Pianta (2000), p. 495

Cependant, les chercheurs et les professionnels ont cerné les limites de cette approche. En effet, les caractéristiques de l'enfant permettent d'expliquer moins d'un quart des variations de l'ajustement des enfants lors de la transition (LaParo et Pianta, 1999).

Modèle 2 : “Direct Effects Model”

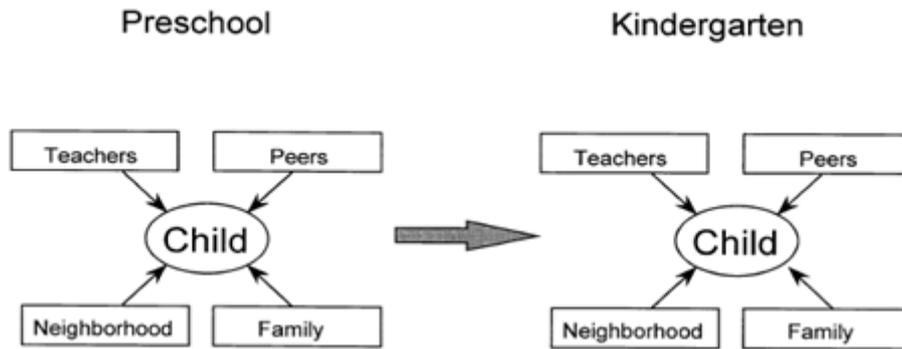


Figure 3 : deuxième modèle présenté par Rimm-Kaufman et Pianta (2000)

Afin de ne pas se limiter à un regard centré sur l'enfant et ses caractéristiques, certains chercheurs prennent en compte les effets directs du contexte à savoir les professionnels, les pairs, le voisinage et la famille, comme nous pouvons le voir dans ce deuxième modèle. Cependant, ce modèle considère l'écologie de l'enfant, mais dans une influence unilatérale et directe qui va du contexte vers l'enfant.

Modèle 3 : “Indirect Effects Model”

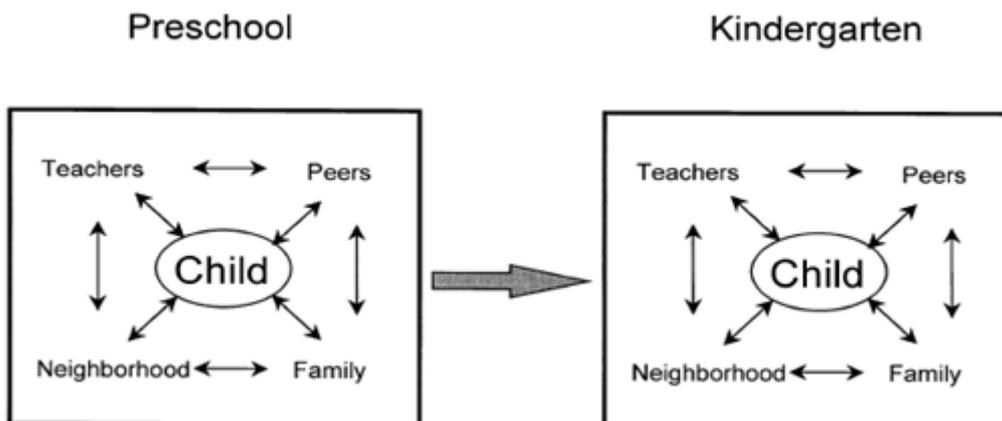


Figure 4 : troisième modèle présenté par Rimm-Kaufman et Pianta (2000)

Ce modèle présente à la fois les effets directs et indirects du contexte sur les compétences d'ajustement de l'enfant à son environnement lors de la transition. En effet, l'enfant est influencé par son contexte, mais ce dernier peut également, selon une certaine mesure, être influencé par l'enfant (Sameroff, 1995). Il prend aussi en compte les influences mutuelles des différents contextes entre eux, notamment une réciprocité très forte entre l'individu et son environnement (Anthony et Watkins, 2002). Ces influences peuvent également s'étendre à différentes sphères entre elles, par exemple les interactions parents-professionnels. Cette complexité d'influence entre les différents contextes et l'enfant ou entre les contextes eux-mêmes est donc à prendre en compte et à comprendre pour l'analyse de la transition. Cependant, les auteurs mettent en avant un dernier élément pour cette compréhension.

Modèle 4 : Dynamic Effects Model : The Ecological and Dynamic Model of Transition

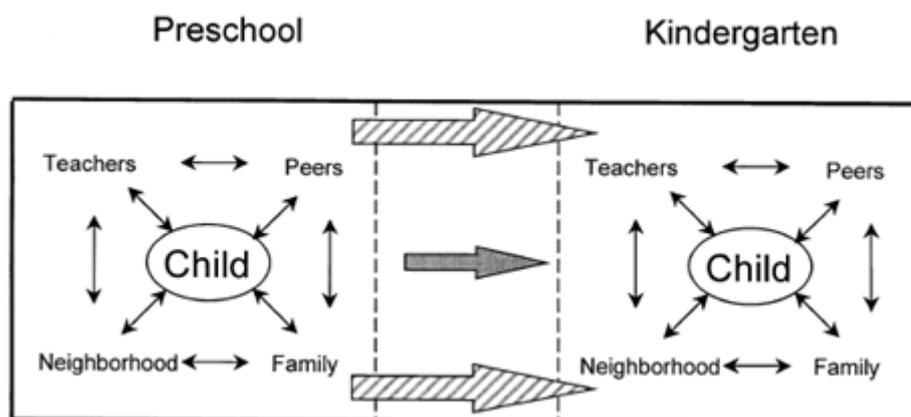


Figure 5 : quatrième modèle présenté par Rimm-Kaufman et Pianta (2000)

Ce dernier modèle ajoute, en plus de tout ce qui a déjà été présenté, l'accent sur le développement des relations à travers le temps. Les caractéristiques de l'enfant et ses contextes (professionnels, pairs, voisinage et famille) interagissent selon un processus transactionnel. De même, ces interactions évoluent avec le temps et ont un impact sur les compétences de l'enfant et son développement lors de la transition. Les relations entre les professionnels et les parents sont une illustration marquante de la transformation des interactions avec le temps.

2.2.3 Synthèse et contexte genevois

Nous avons pu voir l'évolution du regard vers l'interaction de l'enfant et son contexte. Il est essentiel de prendre en compte l'ensemble de l'environnement de l'enfant lors de son développement et de sa transition. Comme l'explique Ruel (2009) :

Cela signifie que préparer une transition sous l'angle unique de l'enfant et de ses capacités personnelles ne tient pas compte de l'importance des contextes dans

lesquels elle est vécue. Cette situation risque de faire porter à l'enfant le poids de l'adaptation, tout en ne lui accordant pas le soutien requis au moment de cette transition" (p. 22)

Cette vision est reprise dans le quatrième modèle présenté par Rimm-Kaufman et Pianta (2000) qui permet d'avoir un regard global sur l'ensemble du processus de transition, des acteurs concernés et de leurs interactions.

Cette approche écosystémique se retrouve dans plusieurs recherches comme l'une des bases théoriques utilisées. C'est le cas, par exemple, dans le mémoire réalisé par Leutwyler (2020) qui a interrogé six enseignantes de l'école primaire ordinaire genevoise accueillant à la rentrée un élève présentant des besoins éducatifs dans leur classe. En plus de présenter le vécu et les aménagements mis en place par les enseignantes, Leutwyler (2020) revient dans la discussion sur l'ensemble du processus de transition et notamment sur les interactions entre les différents milieux pour en analyser les dynamiques relationnelles. Quatre interactions sont ainsi discutées : les interactions entre l'école et le préscolaire, les interactions entre l'école et les autres milieux de prise en charge, les interactions école-famille et, enfin, les interactions entre tous les milieux impliqués par la situation de l'élève.

- Interactions école-préscolaire

Les enseignantes ou les intervenants école ayant pu observer l'enfant dans son institution préscolaire ou rencontrer l'équipe préscolaire ont pu obtenir des informations sur l'élève et ses difficultés qui ont été utiles dans leur préparation. Cependant, les résultats de cette recherche montrent que malgré la pertinence de ces échanges avant la rentrée scolaire, ceux-ci ne se font pas systématiquement ou peu fréquemment.

- Interactions école-autre milieu de prise en charge

Pour trois des élèves de l'étude, l'accueil en classe ordinaire se fait de manière partielle : l'élève est une partie du temps en classe ordinaire et l'autre partie du temps dans un autre établissement de prise en charge, dans un contexte spécialisé (CTL, CRER ou CMP²). Malgré leur souhait, aucune des trois enseignantes n'a pu observer ou rendre visite à l'élève dans ce milieu avant la rentrée. Cependant, des interactions entre l'école et l'autre contexte de prise en charge ont pu avoir lieu pendant ou après la transition. Ces dernières ont permis aux enseignantes d'avoir une idée sur les difficultés de l'enfant et son développement et ainsi d'adapter leur prise en charge en classe. En plus d'un souhait de rencontre des professionnels des deux structures en amont de la rentrée, l'une des situations amenées dans cette recherche pointe vers des améliorations sur la continuité des échanges d'information. En effet, dans cette situation, le manque de coordination des deux équipes a retardé la réalisation d'un réseau et, du même coup, l'entrée à l'école de l'enfant qui n'a pu se faire que fin septembre.

- Interactions école-famille

Les résultats montrent que les parents de cette recherche semblent généralement peu présents selon les enseignantes, avec un lien qui paraît difficile à construire avec les entretiens avant et après la rentrée. Cependant, les liens semblent se maintenir lorsqu'une personne ressource intervenant auprès de l'enfant à l'école est désignée pour les parents, comme l'enseignante spécialisée ou l'intervenant école du SEI. Les échanges se font plus ou moins régulièrement après l'école ou par téléphone.

² CTL : Centre de langage

CRER : Centre de rééducation et d'enseignement

CMP : Centre médico-pédagogique

- Interactions entre tous les milieux impliqués par la situation de l'élève

Les résultats montrent l'importance de réunir tous les acteurs, particulièrement avant la rentrée, car les réunions de réseaux apportent des informations pour les enseignantes afin d'adapter le soutien qu'elles ont auprès de l'enfant.

Lorsque nous portons le regard vers la situation d'un élève, il est possible d'analyser chacun des contextes dans lequel il évolue séparément pour en comprendre le processus interne. Cependant, les exemples apportés par ce mémoire montrent l'importance de prendre en compte l'ensemble du contexte et notamment les interactions entre les différents systèmes pour appréhender de manière plus globale ce qui est fait et comment. Ces constats permettent alors d'amener des pistes d'amélioration dans ce processus de transition, notamment en ce qui concerne la transmission d'informations entre les différents services préscolaires et scolaires et avec les parents, afin que la transition se passe le plus fluidement possible.

2.3 L'expérience de la transition par les professionnels

Pour mieux comprendre ce phénomène de transition et les enjeux qui lui incombent, plusieurs auteurs se sont penchés sur la problématique sous l'angle de l'expérience des professionnels.

Dans le cadre de cette partie, nous allons dans un premier temps examiner les travaux de trois équipes de recherche qui ont voulu interroger les professionnels sur les éléments clés et les étapes nécessaires à une bonne transition scolaire : les "Elements for Transition to Kindergarten (ETK)" de Forest et al. (2004), les 10 éléments clés de la transition selon Denkyirah et Agbeke (2010) et les éléments clés et les étapes de la transition selon Beamish et al. (2014).

2.3.1 Les "Elements for Transition to Kindergarten (ETK)" (Forest et al., 2004)

La recherche de Forest et al. (2004) a trois buts : identifier les éléments critiques du processus de transition dans la littérature scientifique pour les enfants présentant un trouble du spectre autistique, développer un outil pratique que les familles, les écoles et les services puissent utiliser dans le processus de transition et ainsi que conduire un test pilote avec trois familles pour déterminer l'importance perçue de chaque élément de transition. Cette recherche s'est donc déroulée en deux phases principales. Dans un premier temps, les auteurs ont réalisé une revue de littérature afin de dégager les éléments critiques du processus de transition par rapport à des articles publiés entre 1990 et 2001 en anglais. Les mots-clés utilisés lors de cette recherche étaient les suivants : autisme, déficience, transition et école primaire. Ainsi, l'équipe de recherche a pu faire ressortir 25 éléments. Ceux-ci ont été regroupés en quatre différentes phases :

- Un an avant l'entrée à l'école
- 12 à 6 mois avant l'entrée à l'école
- 6 mois avant l'entrée à l'école et entrée à l'école

- 3 à 6 mois après l'entrée à l'école

Un dernier élément, prenant en compte le processus de la transition dans son ensemble, a été ajouté (voir annexe 1 pour plus de détail). Dans un second temps, ils ont interviewé les parents et les professionnels de trois jeunes enfants diagnostiqués avec un trouble du spectre autistique qui sont passés du préscolaire à l'école maternelle entre 1999 et 2001. Pour chacun des éléments, il était demandé aux parents et aux professionnels de noter sur une échelle de 1 à 6 leur importance selon l'interviewé et leur mise en œuvre effective selon son expérience. Selon les résultats de cette étude, les 25 éléments ont été perçus comme des pratiques bénéfiques à la transition à l'école, à l'exception de l'élément B3 (identifier le placement spécifique 6 mois avant la transition). Cette étude est également un outil efficace pour obtenir des informations des familles et des enseignants au sujet du processus de transition.

2.3.2 Les 10 éléments clés de la transition selon Denkyirah et Agbeke (2010)

Quelques années plus tard, Denkyirah et Agbeke (2010) ont repris les éléments critiques mis en évidence dans l'étude de Forest et al. (2004) et en ont extrait 10 éléments clés :

- Calendrier de la planification et de la préparation³
- Partage des informations avec la famille
- Discuter du placement avec la famille
- Aider la famille à trouver des ressources scolaires et communautaires
- Préparer l'enfant aux changements de placement et de services
- Préparer l'école d'accueil et les enseignants
- Relations entre l'école d'origine et l'école d'accueil
- Technologie d'assistance
- Visite à domicile
- Formation des parents

Nous pouvons voir que quelques-uns de ces éléments ont été rajoutés par les auteurs par rapport aux éléments de Forest et al. (2004), notamment les visites à domicile, le soutien à la famille pour trouver des ressources scolaires et communautaires, la formation des parents et les technologies d'assistance.

Ils ont ensuite interviewé 210 enseignantes préscolaires aux Etats-Unis et 65 enseignantes préscolaires au Ghana. Celles-ci devaient définir l'importance selon elles de chaque élément lors de la transition d'enfants diagnostiqués avec un trouble du spectre autistique. Les résultats démontrent de grandes similarités dans les stratégies jugées essentielles pour les enseignantes en préscolaire que ce soit au Ghana ou aux Etats-Unis, si ce n'est que les enseignantes au Ghana n'ont pas considéré les aides technologiques et les entraînements de parents comme des éléments importants dans la transition contrairement à leurs homologues américains.

³ traduction personnelle de l'anglais

2.3.3 Les éléments clés et les étapes de la transition selon Beamish et al. (2014)

S'inspirant des travaux des deux équipes de recherche précédemment discutés, Beamish et al. (2014) ont à leur tour proposé un ensemble de pratiques en examinant également des études avec une population d'enfants avec des besoins éducatifs particuliers divers et non seulement des enfants ayant un trouble autistique. 36 pratiques ont été recensées par les auteurs et réparties selon cinq étapes de transition (voir annexe 2 pour plus de détail).

1. Planification initiale :

Cette première étape débute bien avant l'entrée à l'école et comprend plusieurs pratiques de transition. L'équipe professionnelle liée au processus de transition est établie, avec notamment un "coordinateur de transition", à savoir la personne responsable de la coordination du réseau. Les informations importantes sont ainsi transmises aux parents et l'équipe planifie la transition en identifiant les rôles et les responsabilités de chacun lors des différentes étapes. Les parents ont le soutien d'une personne clé (par exemple, un parent vétéran) pour les aider dans le processus de transition.

2. Préparation de l'enfant et de sa famille

Les visites de plusieurs classes sont planifiées avec les parents et l'équipe de transition soutient le choix de placement des parents. Les professionnels du préscolaire et les professionnels du scolaire organisent des visites réciproques afin que les professionnels de l'école puissent observer l'enfant dans son contexte préscolaire et l'équipe du préscolaire puissent voir la nouvelle classe. Les compétences nécessaires à l'entrée à l'école sont identifiées et apprises à l'enfant. Ces compétences sont travaillées selon plusieurs domaines : compétences sociales ou cognitives, connaissances des rituels, etc.

3. Préparation de la classe en contexte scolaire

Plusieurs types de préparation sont réalisés par les professionnels de la classe en collaboration avec l'équipe de transition : préparation de l'environnement, du matériel, du curriculum et de l'horaire. Les enfants de la nouvelle classe sont aussi préparés à l'arrivée de l'enfant. Les professionnels de la classe sont identifiés, ainsi que les thérapeutes s'occupant de l'enfant. Une "histoire sociale ("social story") est créée et présentée à l'enfant.

4. Introduction à la nouvelle classe

L'enfant visite sa nouvelle classe en étant soutenu par les professionnels et peut l'explorer librement et sans attentes. La présence de l'enfant en classe est progressivement augmentée. Les professionnels de la classe sont formés avec les savoirs requis pour la prise en charge de l'enfant et les compétences nécessaires à l'enfant pour sa bonne intégration sont maintenues.

5. Suivi en classe et évaluation continue

La communication entre le réseau, notamment entre les professionnels du préscolaire et les professionnels du scolaire est maintenue. Les deux types de professionnels évaluent le processus de transition. L'évaluation de la transition est communiquée à l'administrateur, qui est responsable de la planification de la transition.

Ces éléments ont ensuite été testés par le biais d'un questionnaire destiné à 91 enseignants australiens qui ont pu noter l'importance de chaque item selon leurs propres appréciations, de la même manière que Forest et al. (2004) et Denkyirah et Agbeke (2010) dans leur recherche. Les résultats montrent que l'ensemble des pratiques explicitées dans cette recherche ont été reconnues comme éléments clés pour la réussite d'une transition entre le préscolaire et le scolaire pour les enfants diagnostiqués avec un trouble du spectre autistique, mais ces résultats peuvent aussi correspondre à une population d'enfant avec des besoins éducatifs particuliers divers.

2.3.4 Synthèse et contexte suisse

Nous avons pu voir l'évolution des regroupements d'éléments considérés comme clés dans la préparation et le déroulement de la transition scolaire d'un enfant à besoins particuliers. La dernière étude que nous avons examinée, celle de Beamish et al. (2014) donne une liste plutôt complète des étapes de la transition et des pratiques qui en découlent en s'appuyant sur des recherches antérieures et de leurs résultats. Nous retrouvons dans cette liste une grande partie des éléments constatés dans les recherches précédentes, notamment en ce qui concerne la planification, la transmission des informations aux parents, la préparation de l'enfant et de la classe, ainsi que la communication entre les professionnels du préscolaire et du scolaire. Cependant, d'autres éléments ont également été retirés, tels que les technologies d'assistance et la formation des parents qui ressortaient de la recherche de Denkyirah et Agbeke (2010) comme un élément jugé moins pertinent par certains professionnels. D'autres ont, au contraire, été ajoutés pour compléter cette liste, comme la prise en compte et le soutien du choix des parents quant au placement, la préparation des autres élèves de la classe à l'arrivée de l'enfant ou encore la création d'une histoire sociale. Les éléments de la transition ont été répartis en cinq étapes distinctes, ce qui était également présent dans l'étude de Forest et al. (2004), mais absent dans celle de Denkyirah et Agbeke (2010). Cette répartition en étapes successives permet de comprendre l'aspect temporel de la transition : le processus ne s'arrête pas uniquement à l'entrée à l'école, mais comprend toutes les démarches antérieures de préparation et postérieures d'évaluation. Contrairement à Forest et al. (2004), les étapes ne sont pas délimitées d'un point de vue temporel (1 an avant l'entrée à l'école, 6 mois après l'entrée à l'école...), mais les étapes de Beamish et al. (2014) permettent tout de même de se repérer dans le temps, avant, pendant et après la rentrée et leur titre permet concrètement d'avoir une idée de ce qui doit être fait lors de chaque étape. Ce séquençage donne une vision globale du processus et une ligne directrice pour les pratiques professionnelles, essentielle pour préparer au mieux cette transition. En effet, dans la revue de littérature réalisée par Girard, Dugas et Dionne (2019), reprenant 13 recherches portant sur la transition vers l'école d'enfants à besoins éducatifs particuliers, les résultats montrent un écart entre la transition prescrite dans la recherche et celle qui est réellement vécue sur le terrain, notamment du fait

que le processus de transition est, soit arrêtée trop tôt à l'entrée à l'école, soit il n'est pas débuté assez tôt/de façon anticipée. La définition de toutes les étapes de la transition, avant et après l'entrée à l'école, permet d'être sûr de ne pas rater d'activité de transition.

Peu d'études se sont penchées sur les différentes étapes jalonnant le processus de transition dans le contexte suisse. Dans son mémoire, Delevaux (2016) apporte un recensement des pratiques de transition réalisées lors de l'entrée à l'école dans le canton du Valais. Pour cela, douze professionnels ont été interrogés à l'aide d'entretiens semi-directifs. Par les données récoltées, le processus de transition a été découpé en neuf étapes distinctes :

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

Ce recensement met en évidence plusieurs particularités du contexte valaisan, mais que nous retrouvons également à Genève. La Procédure d'Évaluation Standardisée (PES), par exemple, est une démarche également présente à Genève. La PES désigne le document permettant de recenser les informations pertinentes pour la détermination des besoins individuels des enfants ou des adolescents en termes de pédagogie spécialisée. Dans le cadre de la transition préscolaire à scolaire, ce document permet de recenser les souhaits des familles et des professionnels quant au placement souhaité pour l'enfant. À Genève, le Service de la pédagogie spécialisée (SPS) de l'Office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ) est responsable du suivi et de l'analyse des PES qui lui sont adressées ainsi que du processus de décision et d'octroi des mesures de pédagogie spécialisée.

Les résultats de ce mémoire montrent que nous retrouvons un processus de transition vers l'école primaire conséquent également dans le contexte valaisan, avec une préparation en amont présentant de nombreuses activités de transition. Deux réseaux multidisciplinaires, notamment, jalonnent cette préparation avant la rentrée scolaire. Le premier réunit les professionnels du réseau afin de finaliser la PES et d'établir une (parfois deux) proposition d'orientation scolaire selon les discussions et l'avis préalablement recueillis des parents. Ces derniers ne sont pas présents dans cette première partie, mais peuvent être conviés après la décision. Le deuxième réseau regroupe les parents, la direction d'école, le professionnel de l'OEI⁴, l'enseignant de la classe, et les autres professionnels spécialisés ou thérapeutes s'ils font partie du processus. Cette rencontre de réseau a surtout lieu pour les enfants qui suivront un cursus dans un contexte inclusif. Pour un dispositif de classe spécialisée, une visite est plutôt organisée avec l'enfant pour permettre aux professionnels de la future classe de le rencontrer.

⁴ OEI : Office Éducatif Itinérant, l'équivalent valaisan du SEI de Genève

En plus d'être commencé bien en amont, le processus de transition se prolonge après l'entrée à l'école de l'enfant. Les professionnels interrogés dans le cadre de ce mémoire expliquent prendre en compte la phase d'adaptation variable de tous les enfants, mais plus particulièrement pour les enfants avec des BEP. Selon les enseignants valaisans interrogés, le début des apprentissages plus formels commence après Noël. Avant cette date, la priorité est plutôt posée sur le respect des règles de la classe, la vie en collectivité et le développement des relations positives avec l'adulte et les pairs.

Le processus de transition est long et englobe l'avant, le pendant et l'après-transition, comme nous l'avons vu dans la littérature scientifique (Forest et al., 2014 ; Dekyrah et Agbeke, 2010 ; Beamish et al., 2014). Par les données récoltées, Delevaux (2016) estime que ce processus couvre une période allant de douze à dix-huit mois.

Dans un contexte genevois, Leutwyler (2020), dont les résultats de mémoire ont déjà été présentés dans le chapitre sur l'approche écosystémique de la transition, a également répertorié les pratiques de transition relatées par les professionnels de l'école lors de l'accueil dans leur classe d'un enfant à besoins éducatifs particuliers à la rentrée scolaire (contexte inclusif). Six enseignantes de l'ordinaire ont été interrogées et le processus de transition a été séparé en trois grandes étapes : avant, pendant et après l'entrée à l'école.

Avant :

1. Visite / observation du lieu préscolaire et de l'élève à BEP par un professionnel
2. Entretien / rencontre entre l'enseignante et la famille
3. Entretien entre l'enseignante et la personne-ressource
4. Visite de la classe dans le cadre d'un entretien
5. *Visite de l'école et/ou de la classe (préscolaire)*
6. *Pré-rentrée*
7. *Lettre de bienvenue destinée aux familles*
8. Préparation de la place de l'élève (matériel, classe, vestiaire)
9. Réseaux

Pendant/après :

10. Entretien entre l'enseignante et la personne-ressource
11. Entretien entre l'enseignante et les thérapeutes
12. Réseaux
13. Visite du second lieu de prise en charge (CRER, CTL, CMP)
14. *Implication des pairs*

Légende : Individuel = normal ; Collectif = italique

Dans les résultats de ce mémoire, la préparation de la transition a débuté plusieurs semaines ou plusieurs mois avant la rentrée scolaire pour quatre situations sur six et permet de réaliser plusieurs pratiques de transition permettant de préparer l'enfant et la classe à son arrivée. Dans les deux autres situations, l'annonce de l'accueil de l'enfant à BEP dans la classe n'a eu lieu que deux jours avant ou le jour même de la rentrée et n'a pas permis aux enseignantes de mettre en place ces activités. Les professionnelles relatent alors une absence de préparation de l'élève, des parents et d'elles-mêmes pour cette rentrée, ce qui a participé à l'augmentation du stress et de l'anxiété pour l'une d'entre elles. Ce constat appuie l'importance

d'une annonce anticipée de l'accueil d'un enfant à BEP afin de permettre un travail en amont de l'ensemble du réseau.

2.4 L'expérience de la transition par les parents

Afin de finaliser cette partie sur la transition du préscolaire au scolaire, il est nécessaire de l'appréhender également sous l'angle de l'expérience des parents, dans le but de comprendre comment ces derniers vivent la transition de leur enfant à besoins éducatifs particuliers. Pour cela, nous allons tout d'abord examiner plusieurs études de cas qui se sont penchées sur cette problématique, puis nous synthétiserons les éléments ressortant de ces études en nous référant à la littérature scientifique plus globalement.

2.4.1 L'étude de cas de Villeneuve et al. (2013)

Commençons tout d'abord par la recherche de Villeneuve et al. (2013). L'équipe de recherche s'est interrogée sur la contribution de la participation parentale et de la collaboration interprofessionnelle dans une transition efficace et une inclusion réussie des enfants avec un retard de développement. Trois études de cas ont été réalisées dans la province de l'Ontario. Les participants étaient une jeune fille de 4 ans porteuse d'une trisomie 21 et sa mère, un jeune garçon de 5 ans sur le spectre autistique et avec une déficience auditive et sa tante et un jeune garçon de 4 ans avec un retard global de développement et une santé fragile et sa mère. Ces trois enfants ont été observés dans leurs milieux préscolaires, scolaires et à domicile. Des entretiens avec leurs parents et les professionnels en éducation et en santé entre 2010 et 2011. L'analyse des données s'est faite en deux stades. Tout d'abord, l'équipe de recherche a réalisé une analyse de chaque cas séparément. Des éléments caractéristiques de chaque enfant, famille et contexte ont ainsi pu être identifiés pour chaque participant. Lors de la deuxième phase, une analyse comparée des trois études de cas a été réalisée pour examiner les similarités et les différences entre les participants. L'équipe s'est focalisée sur l'expérience parentale concernant leurs attentes vis-à-vis de l'inclusion de leur enfant. Plusieurs résultats intéressants ont pu être ressortis de ces études de cas, par exemple sur les perspectives parentales vis-à-vis de l'inclusion. Cependant, nous allons nous focaliser sur ce qui nous concerne plus particulièrement dans cette partie, à savoir la collaboration entre les parents et les professionnels dans cette transition. Pour décrire cette collaboration et son évolution lors de l'entrée à l'école des trois enfants, l'équipe de recherche a opté pour l'analyse comparée des trois études de cas, afin de mettre en lumière les similarités et les différences présentes au sein des trois expériences parentales de la transition. L'équipe de recherche a séparé le processus de transition en trois phases : la préparation à la transition, les réunions pour la planification de la transition et l'entrée à l'école.

1. Préparation à la transition

Cette première phase est caractérisée par un soutien professionnel aux parents sur deux aspects. Le premier aspect concerne les prochaines réunions de réseaux : les professionnels ont informé les parents sur les documents et les informations que les parents doivent avoir

lors de la planification de l'entrée à l'école. Le second point concerne l'enfant plus particulièrement : les professionnels ont expliqué aux parents les compétences de l'enfant à développer pour le préparer à l'entrée à l'école.

2. Réunion pour la planification de la transition

Lors de cette étape, les parents se sentent satisfaits de ce qui a été mis en place. Lors des réunions de planifications, deux parents se sont plus particulièrement impliqués dans les discussions pour augmenter le soutien reçu et une famille a plus suivi le mouvement institué par les professionnels. Les parents sont également satisfaits de pouvoir transmettre des informations sur leur enfant. Lors de ses réunions, les professionnels ont proposé et expliqué la réalisation d'un livret "all about me", réalisé par les parents, contenant toutes les informations importantes selon eux à transmettre à la future école.

Cependant, des différences dans les attentes et les perspectives entre les parents et les professionnels se sont ressenties dans ses réunions. Même si les parents se sentaient préparés pour l'entrée à l'école de leur enfant, ils se sentaient moins informés et impliqués au sujet des décisions par rapport à l'entrée concrète de l'enfant. Ils attendaient des professionnels qu'ils soient recontactés et impliqués.

3. Entrée à l'école

Malgré toutes les informations partagées par les parents par rapport à leur enfant et le fait qu'ils aient reçu en retour beaucoup d'informations par rapport aux soutiens en éducation spécialisée que l'enfant recevra en classe, les parents ne se sentaient pas informés vis-à-vis de l'inclusion de leur enfant à l'école. Ils ont tous décrit une augmentation de leur anxiété peu de temps avant l'entrée à l'école.

"Crises" des parents

Famille 1 :

Malgré le fait que la mère souhaitait que sa fille prenne le bus ordinaire avec son grand frère, elle a su peu de temps avant la rentrée que des mesures avaient été prises pour qu'elle ait accès à un autre bus spécialisé, sans l'avis de la maman. À un autre moment, la mère a reçu dans l'agenda de sa fille le plan d'intervention individualisé comprenant les objectifs spécifiques. Les éducateurs de la classe lui demandaient de les lire et de leur transmettre d'éventuelles modifications. Cependant, la mère ne comprenait pas quel était précisément son rôle par rapport à ce plan d'intervention et comment intégrer les objectifs qu'elle trouvait utiles, notamment au niveau social, absent du plan d'intervention.

Famille 2 :

La tante du jeune enfant ne recevait pas de nouvelle de son entrée à l'école quelques jours avant le début du cours. Inquiète, celle-ci a appelé le directeur de l'école et a appris que l'entrée à l'école de son enfant était retardée de quelques semaines à cause de quiproquos par rapport aux informations que l'école avait reçues à la suite des réunions de planification. Il y avait eu également de grands changements quant aux professionnels de l'école : aucun professionnel présent pendant les réunions de planification n'était présent en septembre pour la rentrée. En apprenant que l'école n'avait pas reçu le livret "all about me" qu'elle avait préparé avec soin, la tante s'était demandé "où était passée toute cette information ?"

Famille 3 :

Lors de la visite de la future école, qui est celle où son plus fils plus âgé se rend, la mère a appris à ce moment-là que son enfant serait retiré de la classe lors des procédures de soin contre la volonté de la maman et qu'il irait à l'école avec un bus spécialisé différent de celui de son grand frère. Cela a été décidé, contre le désir de la mère vis-à-vis de sa collaboration avec les professionnels et son envie d'être consultée et impliquée dans la prise de décision.

Comme nous pouvons le voir par ces quelques exemples, chacune des trois familles a vécu une ou plusieurs ruptures de collaboration lors de leurs relations avec les professionnels. Ces dernières l'ont vécu comme des "crises", car ce qui avait été préparé ou attendu par les parents ne correspondait plus à ce qui était vécu lors de l'entrée à l'école. Les familles avaient le sentiment d'avoir été écartées de la prise de décision vis-à-vis de leur enfant. Chaque parent a ainsi dû défendre vigoureusement leur vision de l'inclusion et une plus grande collaboration et implication lors des décisions, ce que l'équipe de recherche a nommé l'"advocating" des parents. Ces derniers ont perçu un changement dans leur rôle et dans leur relation avec les professionnels : d'une approche plus centrée sur la famille, les besoins et les attentes des parents lors du préscolaire, ils sont passés à une vision plus focalisée sur l'enfant et ses difficultés pour justifier les changements dans les prestations lors de l'entrée à l'école.

Suite à cette étude de cas, l'équipe de recherche recommande trois principes fondamentaux pour faciliter cette transition et soutenir les familles dans ce processus. Tout d'abord, il est important d'identifier une personne clé chargée de soutenir les familles avec la coordination des services, car sinon cette tâche revient quasi intégralement aux parents, ce qui est une charge conséquente pour eux. Ce constat est à relier avec l'un des éléments clés que nous avons vus dans l'étude de Beamish et al. (2014) et son principe d'identification d'un coordinateur de transition.

Ensuite, l'équipe de recherche met en avant l'importance de donner aux familles les informations clés par rapport aux procédures pour les enfants à besoins particuliers, mais également définir les rôles et responsabilités des différents professionnels et des parents, afin que chacun se sente impliqué et écouté. Ce point est également présent dans les éléments clés soulignés par Beamish et al. (2014). Enfin, un autre point mis en avant par l'étude est le fait de reconnaître que la transition est autant un processus pour l'enfant que pour ses parents. Ces derniers doivent donc être soutenus lors de ce processus par les professionnels.

2.4.2 l'étude de cas de Fontil et Petrakos (2015)

La recherche que nous allons étudier maintenant a été publiée deux ans plus tard par deux chercheuses, Fontil et Petrakos (2015), et a pour but de mieux appréhender les expériences de familles canadiennes et immigrantes avec des enfants sur le spectre autistique lors de leur transition vers l'école. Dans le cadre de cette recherche, 10 enfants, 9 garçons et 1 fille, âgés de 4 ans ½ à 7 ans et leurs parents, 8 mères et 3 pères, ont été recrutés comme participants. La moitié des familles participantes sont issues de l'immigration (Jamaïque, Chine, Pérou, Haïti et Philippines). Les parents ont été entendus en trois temps séparés : en été 2010, en hiver 2011 et au printemps 2011, afin d'avoir un regard global sur le processus de la transition. Deux formes de recueil de données ont été réalisées, à savoir des entretiens parentaux semi-directifs et des questionnaires donnés aux parents. Quatre thèmes ont été retenus pour l'analyse :

1. L'expérience des familles avec l'équipe préscolaire par rapport à l'équipe scolaire
2. L'accessibilité des services de soutien pour les familles
3. Les challenges et les obstacles rencontrés durant la période de transition
4. Les expériences diverses des familles canadiennes et immigrantes

Vis-à-vis de la problématique de ce mémoire, ce sont surtout les trois premiers thèmes qui nous intéressent ici. La globalité des parents exprime avoir une bonne entente générale avec les professionnels du préscolaire. Le succès dans ces relations est dû, selon le parent, au véritable soin et à la compréhension démontrés par le professionnel envers la famille. L'un des parents explique : "ce n'est pas juste un travail". Les preuves de soin et soutien mis en évidence par les parents sont apparues en formes variées, comme montrer sa joie par rapport au progrès de l'enfant, avoir un regard ouvert et positif envers le parent ou avoir une bonne communication parent-professionnel. Un parent mentionne que les éducateurs ne semblent pas seulement être un soutien pour les besoins de l'enfant, mais également pour ceux de la famille.

Une fois la transition réalisée, la qualité de la collaboration entre les familles et l'école change. Les relations avec les professionnels ne sont pas décrites aussi souvent comme bienveillantes et authentiques que durant le préscolaire. Même si l'école offre des services pratiques, ils peuvent également décourager les occasions de communication ouverte, ce qui peut entraver la relation établie entre la maison et l'école. Deux parents s'accordent sur le fait que la transition entre un soutien "un pour un" en préscolaire à une classe inclusive avec un soutien limité a été un grand défi pour leur enfant. Les parents constatent un manque de connaissances et d'expériences des enseignants et de l'école avec des enfants à besoins particuliers. Une des mères redoute que son enfant ne reçoive pas l'attention qu'il recevait avec les services préscolaires et que les comportements de son fils régressent. De plus, sur les 10 familles interrogées, seulement 3 ont pu rencontrer les enseignants de l'école avant l'entrée à l'école, ce qui rend plus difficile d'établir un partenariat avec eux lors de la transition. Cette étude de cas nous montre les différences entre la collaboration des parents avec les professionnels des services préscolaires et celles avec les professionnels de l'école. Les collaborations avec ces derniers sont perçues comme globalement plus négatives par les parents. Plusieurs barrières et challenges retranscrits ci-dessus expliquent les difficultés parentales dans la transition vers l'école.

2.4.3 La recherche de Siddiqua et Janus (2017)

La troisième étude que nous allons voir est une recherche menée par Siddiqua et Janus (2017). Le but de cette dernière est d'examiner quantitativement la perception et la satisfaction parentale avant et après l'entrée à l'école de leur enfant à besoins éducatifs particuliers, ainsi que de comprendre de manière plus nuancée, par une approche qualitative, les perceptions et les satisfactions des parents lors de cette transition. Pour cela, 37 enfants avec des besoins éducatifs particuliers divers et leur famille ont été recrutés. Les parents ont participé à des entretiens semi-structurés et ont complété des questionnaires avant et après l'entrée à l'école de leur enfant.

Pour analyser les résultats, l'équipe de recherche a utilisé une analyse mixte, quantitative et qualitative. L'analyse quantitative a révélé plusieurs données. Tout d'abord, les parents ont rapporté avoir reçu significativement plus d'informations générales avant l'entrée à l'école. La

satisfaction des parents est également plus grande avant le commencement de l'école qu'après, mais les résultats ne sont pas significatifs.

L'analyse qualitative a permis aux deux chercheuses de dégager cinq thèmes prépondérants dans leurs résultats :

1. Qualité des services et des prestataires de service

Plusieurs traits positifs ont été rapportés de la part des parents pour décrire les professionnels du scolaire, comme notamment "compétents" et "soutenants". Certains mentionnent que les professionnels du scolaire ont été proactifs quand il s'agit de notifier des problèmes de l'enfant. Cependant, tous les parents mentionnent des perceptions négatives par rapport aux services prodigués à l'école, en expliquant particulièrement que l'école offrait des services inadéquats ou inutiles. Les parents soulignent également les longues attentes pour l'obtention de certains services. En ce qui concerne la coopération entre les prestataires de service et les parents, ces derniers rapportent des exemples positifs comme négatifs.

2. Communication et transfert d'information

Le retour des parents à l'égard des professionnels du préscolaire est majoritairement positif. De nombreux parents ont décrit que la garderie partageait des informations avec eux et qu'ils avaient une bonne communication.

Après la transition, les parents ont déclaré avoir une communication continue avec l'école. Certains parents ont indiqué qu'ils utilisaient un carnet de communication pour se tenir au courant des progrès de leur enfant à l'école. Bien qu'ils aient donné des exemples de communications régulières avec l'école, de nombreux parents ont indiqué que l'école et l'enseignant ne partageaient pas suffisamment d'informations avec eux.

3. "Advocacy" parental

Plusieurs parents ont rapporté la nécessité de défendre les intérêts de leur enfant ("advocacy parental"). Un parent explique qu'il s'est impliqué au conseil d'école pour "avoir son mot à dire". Les parents ont décrit avoir pris l'initiative de trouver des services et des ressources pour leur enfant après l'entrée à l'école. Ils ont notamment pris des dispositions pour que l'enfant dispose d'un équipement spécial en classe, par rapport aux transports vers l'école, ou encore pour qu'il reçoive des fonds pour obtenir les services d'une thérapeute privée. Ils ont également indiqué s'être organisés pour obtenir des visites du personnel de l'école à la garderie. De nombreux parents ont décrit leurs efforts pour maintenir la continuité des services après la transition, notamment pour compenser la perte de services après la rentrée scolaire. Un parent a même déclaré se sentir dépassé par le fait de devoir organiser différents services après la transition.

4. Incertitudes à propos des services

Les parents ont généralement exprimé leur incertitude quant à l'origine des services et à la manière dont ils étaient accomplis, ainsi que leur incertitude quant à la continuité des services après la transition. Plusieurs parents ont exprimé des inquiétudes quant au partage de l'information entre les prestataires de services.

5. Contrastes et contradictions dans la satisfaction

Globalement, les parents ont rapporté des satisfactions par rapport aux services et des prestataires de services comme des insatisfactions.

En conclusion, la recherche a pu montrer une diminution de la communication parents-enseignants lors de l'entrée scolaire par rapport au préscolaire. En général, les parents étaient moins satisfaits de la prestation de services après l'entrée à l'école qu'avant la transition, car ils recevaient plus de soutien de la part de leurs prestataires de services d'intervention précoce que des écoles publiques. Bien que les résultats quantitatifs montrent une baisse générale de la satisfaction à l'égard des services après la transition, les conclusions de la méthode mixte les remettent en contexte : Les parents étaient également satisfaits d'un grand nombre de membres du personnel et de services de l'école.

2.4.4 Synthèses des trois articles

Le point commun que nous pouvons distinguer dans ces différents articles se situe dans la perception parentale globalement plus négative des services et professionnels du scolaire comparativement à leurs homologues du préscolaire, au niveau notamment de la communication et de la satisfaction des parents lors du processus de transition. Rivard et al. (2021) expliquent par rapport à ce changement de perception que celui-ci peut être lié à deux discontinuités entre les services préscolaire et scolaire. La première discontinuité se situe dans le modèle de dispensation des services qui change lors de l'entrée à l'école. Les parents doivent quitter un système de service qui leur était connu, pour se familiariser avec un système plus complexe et souvent plus opaque, notamment au niveau des services proposés à leur enfant. Les parents se retrouvent également régulièrement dans un rôle de défense des besoins de leur enfant, que ce soit pour justifier l'obtention d'un service ou pour le placement même de leur enfant. Nous avons retrouvé cette problématique notamment dans l'étude de Siddiqua et Janus (2017) avec la notion d'advocacy parental. La deuxième discontinuité se retrouve dans le modèle de collaboration proposé par les professionnels du préscolaire qui diffère de celui des professionnels du scolaire. Dans le contexte préscolaire, les services s'inscrivent dans une approche centrée sur les besoins spécifiques de la famille et de l'enfant, où les parents sont reconnus comme des partenaires ayant une expertise de leur enfant. Dans le contexte de l'école, les parents sont plutôt perçus comme des "alliés qui travaillent dans le prolongement des interventions scolaires de manière unidirectionnelle" (Rivard et al., 2021, p. 225). Les parents peuvent alors ressentir une plus grande difficulté à se considérer comme partenaire des professionnels de l'école et à soutenir et faire valoir leurs attentes concernant leur enfant.

2.5 Problématique de recherche en lien avec la littérature scientifique

L'implication des parents lors de la transition de leur enfant est reconnue dans la littérature scientifique comme essentielle (Janus et al., 2008 ; Villeneuve et al., 2013). Cependant, peu

d'études empiriques examinent le vécu parental (Janus et al., 2008 ; Fontil et Petrakos, 2015) et leur collaboration avec les professionnels lors de celle-ci (Villeneuve et al., 2013). Cependant, un écart important peut être relevé entre ce qui est recommandé dans la recherche et ce qui est réellement vécu par les familles (Girard, Dugas et Dionne, 2019). Or, peu d'études ont été réalisées à Genève sur le vécu des parents de la transition préscolaire à scolaire.

Afin d'apporter un regard sur la transition à Genève sous le regard des parents, ce mémoire s'intéresse au parcours et au vécu de l'entrée à l'école d'une famille genevoise. L'approche qui a été choisie dans cette recherche est celle de la collaboration entre les professionnels et les parents selon ce qui est rapporté par ces derniers. Cependant, pour pouvoir comprendre les enjeux et les recommandations de la littérature scientifique sur le sujet de la collaboration parents-professionnels, il faut auparavant examiner l'implication de cette collaboration particulière et les principes qui en ressortent.

3. La collaboration parents-professionnels

Dans le premier paragraphe, nous aborderons les différents types de collaboration entre les professionnels et les parents. Au deuxième paragraphe, nous verrons plus précisément ce qu'est le partenariat, une des formes que peut revêtir cette collaboration et pourquoi elle est mise en avant dans la littérature et dans la pratique.

3.1 Les différents types de collaboration

Depuis plusieurs décennies maintenant, l'importance de l'implication du parent lors des interventions auprès de son enfant n'est plus remise en cause. Cependant, cela n'a pas toujours été le cas. Comme l'explique Chatelanat (2003), jusque dans les années 70, le regard professionnel était centré sur l'enfant et ses caractéristiques internes et son handicap était perçu comme découlant de parents inadaptés. Ces derniers étaient alors vus comme patient voire comme l'origine du handicap de l'enfant et les professionnels demandaient aux parents d'être un soutien psychologique et de leur déléguer la responsabilité thérapeutique et éducative de l'enfant. Lors de l'arrivée des modèles écosystémiques que nous avons vus précédemment avec Bronfenbrenner (1979) et Rimm-Kaufman et Pianta (2000) sous l'angle de la transition, cette vision se transforme et le développement de l'enfant est perçu à la fois à travers les caractéristiques constitutionnelles de l'enfant, mais aussi par celles de son environnement physique et social. Or, l'environnement social est avant tout composé de leurs parents et de l'environnement physique aménagé par ces derniers. Les parents sont considérés comme premiers responsables de l'enfant et de son évolution et jouent souvent le rôle de coordinateurs. Ils sont également perçus comme sources d'informations incontournables pour comprendre les besoins spéciaux de leur enfant. Les professionnels sont donc chargés de travailler à l'unisson avec les parents. Ainsi, leur rôle de partenaire actif est maintenant mis en avant dans la littérature. C'est ce que nous verrons plus en détail dans le chapitre sur le partenariat que nous développerons par la suite.

Cependant, avant de parler de partenariat, il est essentiel de comprendre que ce type de collaboration est exigeante, du côté des professionnels comme du côté des parents, et les recherches menées sur la pratique montrent qu'elle est une des formes de collaboration utilisées parmi d'autres, moins coûteuses. Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) concrétisent cette notion en proposant un modèle pyramidal de la collaboration.

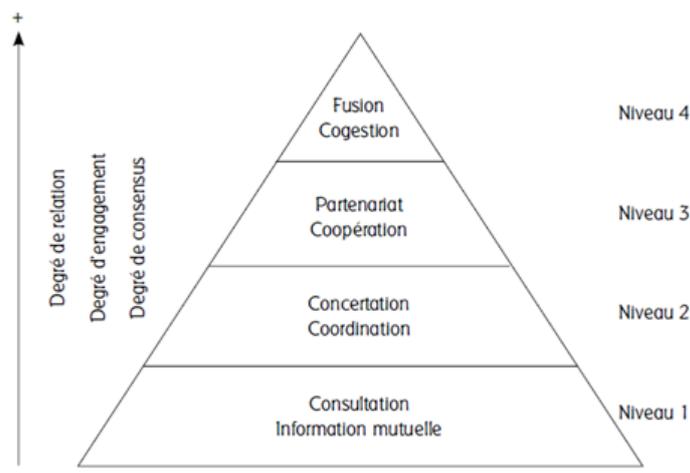


Figure 6 : les différentes formes de collaboration Larivée, Kalubi et Terrisse (2006)

La forme pyramidale de ce modèle exprime la répartition de ces différents types de collaboration. Ainsi, ce qui se trouve à sa base est la forme la plus accessible et utilisée. Plus nous montons dans cette pyramide et plus la forme de collaboration est rare et demande de l'engagement pour tous les acteurs de la relation. Au premier niveau, à la base de la pyramide, nous retrouvons la forme de collaboration la plus souvent utilisée selon les résultats de recherche de la littérature : la consultation et l'information mutuelle. Cela correspond aux actions de base liées à une première forme de collaboration : chaque acteur se transmet les informations demandées ou qu'il juge utile de transmettre et les décisions prises sont expliquées à tous. Au niveau 2, la coordination correspond à une « harmonisation des actions de deux ou plusieurs individus dans l'exécution d'une tâche commune » (Legendre, 2005, p. 296). Le niveau d'engagement de chacun peut varier lors de la coordination, une ou plusieurs personnes pouvant prendre le leadership, du moment que cela mène à des pratiques coordonnées et harmonieuses pour tous. Quant à la concertation, celle-ci sous-entend que les acteurs doivent discuter et trouver un accord en confrontant leur avis. Pour cela, elle demande un plus grand niveau d'engagement. Au niveau 3, lors de la coopération, chaque membre de la collaboration s'engage à viser des objectifs spécifiques et communs, par un partage des responsabilités. Chacun œuvre pour un rapport d'égalité entre les membres de la collaboration et tous les acteurs sont reconnus comme experts dans leur domaine. En ce qui concerne le partenariat, celui-ci sera développé plus en détail par la suite, car il revêt une importance particulière dans la littérature scientifique.

Ce schéma ne sous-entend pas que les formes de collaboration autres que celles considérées dans les relations partenariales sont à proscrire. En effet, tous les types de collaboration sont présents dans les relations entre les parents et les professionnels et elles peuvent toutes être évoquées selon les contextes ou les demandes des parents. Cependant, cela montre un idéal à atteindre, celui d'inclure les parents dans les prises de décision et de lui accorder une place de partenaire et d'expert au même titre que tous les autres membres de la collaboration. C'est un concept essentiel dans le processus de transition où la collaboration avec la famille et son engagement est reconnue comme faisant partie du bon déroulement de la transition.

3.2 Le partenariat

Comme nous avons pu le voir, le partenariat est l'une des formes que revêt la collaboration parent-professionnel. Le partenariat correspond à des pratiques professionnelles basées sur le respect mutuel, la confiance et l'honnêteté, où chacun des acteurs, considérés comme des partenaires, s'accordent sur des objectifs communs et où les décisions sont partagées (Keen 2007). Cette relation particulière repose sur la prise en compte des expertises et des ressources de chacun et leur complémentarité (Bouchard, Kalubi et Sorel, 2011). Dans cette visée vers un rapport égalitaire, la reconnaissance des compétences est l'un des principes fondamentaux. Il s'accompagne de deux processus étroitement liés : l'*enabling* et l'*empowerment*, deux concepts clés que nous allons développer ici.

3.2.1 L'enabling

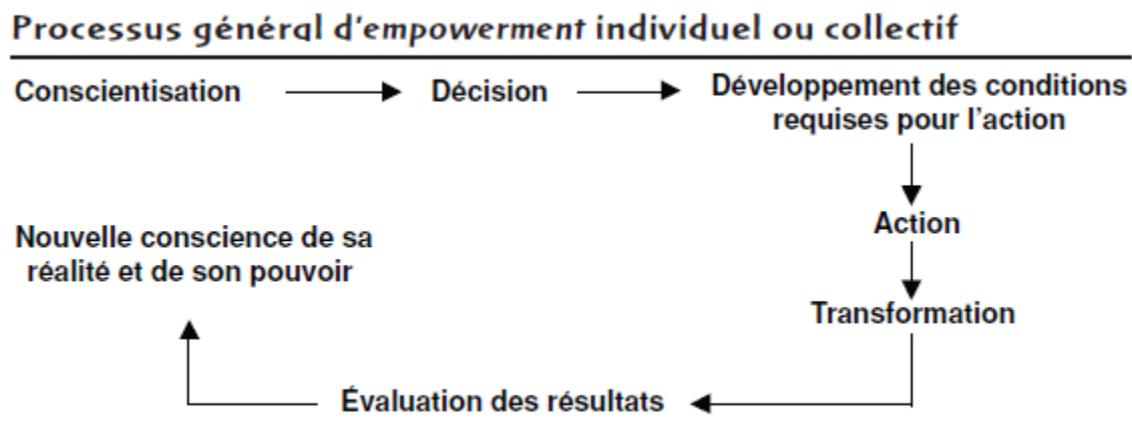
Traduit en français par le terme d'"habilitation", de pratiques ou de relation habilitante (Krieger et al., 2013) ou encore d'autodétermination (Bouchard, Kalubi et Sorel, 2011), ce terme désigne l'habilité "d'assumer la responsabilité de décider, de préciser les objectifs, son rôle, ses attentes et d'indiquer la façon dont elle entend développer, éduquer, collaborer au développement de leur enfant" (Bouchard, Kalubi et Sorel, 2011, p. 65). Cette habilité à l'autodétermination du parent est soutenue tout au long de l'intervention par les professionnels par un autre processus étroitement lié, celui de l'empowerment.

3.2.2 L'empowerment

L'*empowerment* est un élément indissociable du concept de partenariat. Cette notion repose sur la conviction que tout individu possède des compétences et des forces et que la société a pour devoir de présenter des choix et donner le pouvoir aux individus de les exercer (Chatelanat, 2003). L'idée principale est de développer le pouvoir, dans le sens pouvoir d'agir ou contrôle, aux membres de la famille. Selon ce principe, les comportements jugés comme inadaptés ne résultent pas des déficits individuels, mais sont dus aux systèmes sociaux ne donnant pas aux individus les occasions nécessaires pour démontrer ou acquérir ces compétences (Chatelanat, 2003). Dans une intervention auprès d'un enfant, l'*empowerment* se focalise principalement sur les parents. L'idée d'*empowerment* repose également sur le constat que les différents services et intervenants amenés à faire partie du parcours thérapeutique et éducatif de l'enfant ne sont que des interventions ponctuelles, contrairement à ses parents (McWilliam, 2003). Ainsi, le fait de développer ou de soutenir les compétences parentales aura plus d'impact au quotidien pour l'enfant que les séances ponctuelles du professionnel. En plus, dans cette idée, le professionnel ne se substitue pas aux parents et appuie, au contraire, leur rôle parental auprès de l'enfant.

Le concept d'*empowerment* permet de créer et de favoriser des rapports sociaux plus équilibrés entre les parents et les professionnels, comme l'explique Lemay et al. (2007) : « de nature égalitariste, [l'*empowerment*] reconnaît les compétences des plus vulnérables et valorise la complémentarité des compétences professionnelles et expérientielles » (p. 168).

Ces mêmes chercheurs ont présenté le processus de l'*empowerment* (voir figure ci-dessous)



Processus général d'*empowerment* (Lemay et al. 2007)

Comme nous pouvons le voir dans ce schéma, le processus d'*empowerment* se compose de plusieurs étapes qui suivent un cycle et qui sont, au cours de l'intervention, soutenu par le professionnel. Nous allons voir plus en détail ces différentes étapes et quel soutien est apporté par l'intervenant dans les paragraphes ci-dessous.

1. Le soutien à la conscientisation

Dans une relation de complémentarité, la personne est amenée à une participation active tout au long de l'intervention. Soutenir la conscientisation (individuelle ou collective) suppose de les écouter et d'accueillir leurs histoires comme étant vraies, de légitimer leurs connaissances et de les aider à « acquérir une voix » (Lemay et al., 2007, p. 171). L'intervenant est présent pour aider à la prise de conscience que les difficultés ne sont pas uniquement dues à des déficits personnels, mais aussi aux échecs des systèmes sociaux et un manque de ressources nécessaires, comme nous l'avons vu précédemment. Ce dernier n'oriente pas l'intervention selon les besoins observés, mais en suivant les besoins relevés par la famille. Il les aide à relever leur vision de la réalité et de leurs conditions de vie, ainsi que leurs ressources, leurs compétences et les obstacles empêchant la réalisation de leurs objectifs.

2. Le soutien à la prise de décision et à l'action

Comme expliqué par Breton (1999) : « pour que l'expérience de l'action confirme leurs nouvelles perceptions, l'action choisie doit réellement leur appartenir, c'est-à-dire être une action qui découle de leur réflexion et non pas de la réflexion et conclusion d'autres personnes (les experts) » (p. 50). Ainsi, pour cette étape, le professionnel soutient la famille dans les décisions concernant les buts à atteindre et les moyens pour y parvenir, sans imposer ses choix. La décision revient à la famille. L'intervenant est également présent pour donner toutes les informations nécessaires pour que la famille puisse prendre des décisions éclairées. Ces dernières pourront peut-être parfois se confronter à celles du professionnel, mais ce sont les choix de la famille qui doivent être mis en avant.

3. Le soutien à l'évaluation des résultats

Le fait d'atteindre les objectifs fixés par la famille est réellement important, mais n'est pas suffisant. Il est essentiel que les acteurs concernés perçoivent l'efficacité (ou l'échec) des actions réalisées et qu'ils puissent imputer les changements à leurs propres actions afin qu'ils se perçoivent comme "agents actifs dans la production des résultats" (Lemay et al., 2007, p. 174). L'intervenant est également un soutien pour développer un sens critique des actions et des conséquences, y compris en ce qui concerne l'aide professionnelle reçue. Ainsi, l'imputation des effets de l'intervention à leurs propres actions, grâce à l'évaluation des résultats soutenue par le professionnel, va permettre au parent de développer une nouvelle conscientisation de sa réalité et de son pouvoir. Par un cercle vertueux, le parent pourra alors recommencer la boucle en ayant une meilleure estime de ses compétences.

Cette succession d'action représente donc le processus de l'*empowerment* et c'est celui-ci qui est visé par le professionnel lors de l'intervention.

3.2.3 Les défis du partenariat : les catégories d'agir professionnel

La notion de partenariat et les concepts clés liés à cette dernière, comme l'*empowerment*, permettent d'avoir en tête les éléments nécessaires pour créer une relation parent-professionnel égalitaire où chacun peut amener ces idées et prendre part aux décisions. Cependant, des défis pour les professionnels émergent avec l'arrivée d'un nouveau paradigme qui remet en cause le modèle de l'intervenant comme "expert". L'un d'eux, que nous allons développer ici, se situe au niveau des agirs professionnels et menant à des conduites spécifiques de communication lors de la collaboration parent-professionnel (Habermas, 1987). Ils correspondent à la prétention au pouvoir et à la validité afin de convaincre son interlocuteur et qu'il accepte les propositions en les considérant comme plus souhaitables ou nécessaires.

Trois types de conduites ont été mis en évidence par Bouchard, Kalubi et Sorel (2011). Les premières conduites, les **conduites stratégiques**, sont présentes lorsque les connaissances, les savoirs scientifiques ou encore les résultats d'évaluation forment la base des arguments donnés par le professionnel. Son discours peut alors servir de manipulation, notamment lorsque le professionnel semble donner le choix de la décision au parent, quand il s'agit en réalité de la défense et la justification d'une décision déjà prise par l'équipe d'intervenant. Ce sont des situations fréquentes, car le professionnel se voit comme détenteur des savoirs et des connaissances scientifiques et professionnelles. Les **conduites normatives**, quant à elles, surviennent quand les arguments professionnels sont basés sur la norme sociale, ou encore les pratiques professionnelles ou institutionnelles. Pour cela, l'intervenant évoque la norme, des pratiques ou des raisons d'équité pour justifier les prises de décisions. Il se met ainsi dans un rôle d'expert, car il est seul détenteur de la connaissance de cette norme. Enfin, les **conduites dramaturgiques** (Hansotte, 2008) correspondent à la mise en avant systématique des expériences professionnelles de l'intervenant pour augmenter la crédibilité de ses dires, en évoquant par exemple ses années d'expérience dans un domaine ou une situation vécue similaire. Cette expérience professionnelle devient alors la base de la discussion. Les décisions ont comme références les capacités personnelles de l'intervenant,

mais également son savoir-faire pratique mis en scène dans la discussion.

Ces trois catégories de conduite sont menées par une volonté souvent implicite de rester décisionnaire. Elles sont souvent utilisées au détriment de conduites de guidance, plus pertinentes dans un contexte de partenariat (Bouchard, Kalubi et Sorel, 2011). Les critiques parentales remettant en cause la décision de l'intervenant ou encore les réalités spécifiques de l'enfant et de sa famille sont souvent écartées et non prises en compte. Cependant, il ne faut pas les appréhender comme des techniques de manipulation pures : ces conduites peuvent être utilisées par les professionnels comme base ou partie d'une argumentation sans avoir un but manipulateur intentionnel.

3.2.4 Conclusion locale

Le partenariat est une forme de relation parent-professionnel contraignante, mais essentielle dans les pratiques, car elle correspond à la prise en compte de tous les acteurs comme des partenaires dont les compétences et les ressources sont valorisées et où les décisions sont prises en commun. Le parent est soutenu par le professionnel par le double processus d'*enabling* et d'*empowerment* qui lui permet de comprendre et d'investir ce rôle de partenaire de l'intervention. Le professionnel doit également faire valoir cette relation partenariale dans son discours face aux parents, notamment en adoptant une communication guidante.

3.3 Les principes du partenariat selon Blue-Banning et al. (2004) et le 3D Sunshine Model de Chatenoud et Odier-Guedj (2022)

Afin de concrétiser les éléments clés du partenariat dans le champ de la pratique professionnelle, plusieurs chercheurs se sont attelés à la création de modèles théoriques. En effet, des écarts demeurent entre le discours et les recommandations présents dans la littérature et ce qui est concrètement mis en place sur le terrain (Chatenoud et Odier-Guedj, 2022). Ainsi, nous allons nous pencher sur deux recherches qui ont mis en lumière les principes fondamentaux du partenariat parent-professionnel.

3.3.1 Les principes du partenariat selon Blue-Banning et al. (2004)

Blue-Banning et al. (2004) se sont intéressées au partenariat parents-professionnels. Leur étude avait pour but de répertorier les indicateurs pour une bonne pratique du partenariat entre les parents et les professionnels. Les données de cette recherche ont été récoltées selon deux méthodes. La première consistait en des groupes de discussions permettant d'identifier les composants primordiaux d'un bon partenariat selon les participants. L'idée derrière ces groupes était d'encourager les différents parents et professionnels à partager leurs idées et leurs perceptions avec les autres et de générer un plus grand panel de facteurs reliés à des pratiques collaboratives positives. Les chercheurs ont ainsi pu mener ces groupes de discussion avec un total de 137 familles et 53 professionnels. Dans un second temps,

l'équipe de recherche a également mené des entretiens semi-dirigés individuels plus poussés avec 18 familles d'enfants à besoins éducatifs particuliers et maîtrisant mal l'anglais et de 14 professionnels les encadrant.

Toutes les données récoltées ont ainsi pu être retranscrites en verbatim. L'équipe de recherche a alors pu coder et regrouper en catégories. Finalement, 39 catégories ou indicateurs ont pu être regroupés en 6 thèmes : communication, engagement, égalité, compétences, confiance et respect (voir annexe 3 pour l'ensemble des indicateurs) :

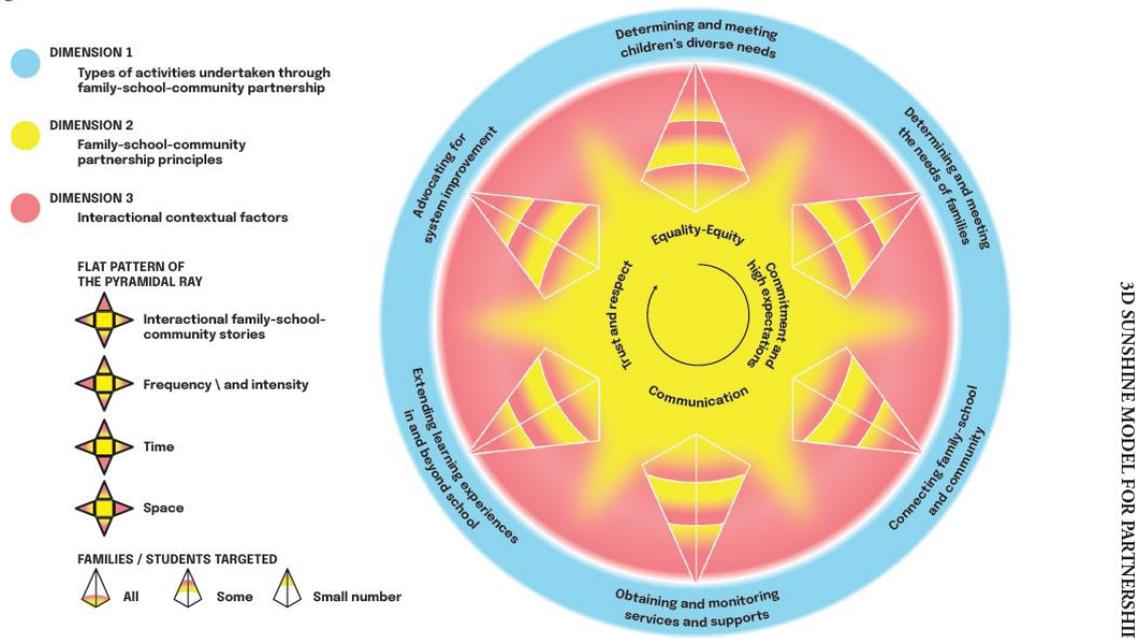
- Communication : celle-ci doit être de qualité, positive, respectueuse et compréhensive au sein de l'ensemble des membres du partenariat tout au long de la collaboration.
- Engagement et attentes hautes : les membres du partenariat montrent un engagement envers l'enfant et sa famille et croient en l'importance des objectifs poursuivis pour l'enfant et sa famille.
- Egalité : les prises de décision et la mise en oeuvre des services sont réparties équitablement entre tous les membres du partenariat et ces derniers travaillent activement à ce que chacun se sente influent vis-à-vis des résultats pour l'enfant et sa famille de manière égale.
- Compétences : les membres du partenariat perçoivent que les autres membres de l'équipe font preuve de compétence et remplissent correctement leur rôle.
- Confiance : les membres du partenariat partagent un sentiment d'assurance sur la fiabilité, les compétences et la sincérité des autres membres du partenariat.
- Respect : les membres du partenariat démontrent de l'estime envers les autres membres par des actions et des communications.

Cette recherche a pu permettre de connaître la perception des familles et des professionnels sur ce que le terme de partenariat leur évoquait de manière positive. Les professionnels et les parents se sont bien entendus dans le relevé des thèmes et des indicateurs. Les indicateurs relevés permettent de créer une théorie ancrée pour le développement d'outils d'observation basés sur des observations mesurables.

3.3.2 le 3D Sunshine Model de Chatenoud et Odier-Guedj (2022)

À la suite de Blue-Banning et al. (2004) et leur volonté de répertorier les différents principes régissant le partenariat et permettant de donner des outils aux professionnels pour leur collaboration avec les parents, Chatenoud et Odier-Guedj (2022) ont proposé un modèle théorique, nommé le "3D Sunshine Model". Inspiré du "Sunshine Model" de Haines et al. (2017), ce modèle propose une approche multidimensionnelle lors d'un partenariat parent-professionnel pour un développement d'une éducation inclusive.

Figure 1. The 3D Sunshine Model



Note. Modified from Haines et al. (2017) and Turnbull and Turnbull (2017).

Figure 7 : le « 3D Sunshine Model » de Chatenoud et Odier-Guedj (2022)

Comme son nom l'indique, trois dimensions composent ce modèle. La première reprend les activités de partenariat réalisées avec les parents pour les engager dans une participation fluide et dynamique. Celles-ci sont situées aux bords du cercle, à l'extrémité des rayons du soleil :

- Déterminer et répondre aux divers besoins des enfants
- Déterminer et répondre aux besoins des familles
- Connecter la famille, l'école et la communauté
- Obtenir et monitorer des services et des soutiens
- Etendre les expériences d'apprentissage dans et au-delà de l'école
- Plaidoyer pour l'amélioration du système

La forme de pyramide représente la fréquence d'utilisation de chacune de ces activités, la base de la pyramide représentant l'ensemble des enfants et/ou des familles, le deuxième étage une partie et le haut de la pyramide indiquant un petit nombre d'enfant et/ou de famille nécessitant une activité particulière.

La deuxième dimension correspond aux principes de partenariat entre la famille, l'école et la communauté : la confiance et le respect ; l'égalité et l'équité ; l'engagement et les attentes hautes et la communication. Au centre du soleil, ces principes se diffusent aux différentes activités de partenariat développées plus haut. Nous retrouvons dans ces quatre principes ceux mis en avant par Blue-Banning et al. (2004) avec quelques nuances. Les deux principes de confiance et de respect se retrouvent ici regroupés. Le principe d'égalité est complété par celui d'équité qui précise la prise en compte des besoins et compétences de chacun dans la répartition des rôles et responsabilités et non seulement un partage semblable pour tous. Le principe d'engagement et d'attentes hautes regroupe les deux principes d'engagement et de

compétences de Blue-Banning et al. (2004) avec une nuance : ce qui est mis en avant n'est pas les moyens utilisés (i.e. les compétences professionnelles), mais le but à atteindre, à savoir garder des attentes élevées et trouver les moyens de les maintenir et de les réaliser. Le dernier principe, celui de communication, se retrouve de manière semblable chez les deux équipes de recherche.

La troisième dimension regroupe les facteurs contextuels interactionnels et se retrouvent sur les quatre faces des pyramides présentent dans le cercle intérieur du modèle : les récits interactionnels famille-école-communauté ; la fréquence et l'intensité ; le temps et l'espace. Ces facteurs jouent un grand rôle dans le développement de pratiques éducatives basées sur une collaboration étroite entre la famille, l'école et la communauté.

3.3.3 Conclusion locale

Les deux modèles théoriques que nous venons de voir, à savoir celui de Blue-Banning et al. (2004) et le 3D Sunshine Model de Chatenoud et Odier-Guedj (2022), ont pu mettre en lumière les principes clés du partenariat dans la relation parent-professionnel. Globalement, les auteurs s'accordent sur ces derniers et mettent en avant des principes semblables, basés sur le respect et la confiance des expertises de chacun, sur des communications ouvertes et transparentes, sur des rapports égalitaires au sein de la relation, ou encore sur l'engagement des différents acteurs.

3.4 Retour sur la problématique de recherche et objectifs de recherche

À la suite de cet examen de la littérature scientifique concernant la problématique des relations entre les professionnels et la famille, le partenariat semble être reconnu et valorisé comme une des formes de collaboration vers laquelle il faut tendre pour permettre à chacun des acteurs de prendre part au processus et aux décisions. Par ailleurs, nous avons vu que le partenariat est une forme de collaboration exigeante du côté des familles et des professionnels. Ces derniers doivent veiller à donner une place de partenaire aux parents et les soutenir dans ce processus. Cependant, nous avons également vu qu'il existait des différences entre ce qui est recommandé dans la littérature et ce qui est rapporté par les parents sur le terrain. Dans certains cas, des parents expriment le sentiment d'avoir été écartés du processus de prise de décision lors de l'entrée à l'école (Villeneuve et al., 2013). Dans d'autres, des parents décrivent leur collaboration avec les professionnels comme plus négative après l'entrée à l'école de leur enfant (Fontil et Petrakos, 2015). Ces constats mettent en lumière l'entrée à l'école comme un moment de fluctuation en ce qui concerne la collaboration entre les professionnels et les familles.

Dans ce mémoire, nous avons fait le choix d'examiner cette collaboration lors de ce processus de transition sous l'angle de vue des parents. Pour cela, trois objectifs de recherche ont été formulés pour nous aider à répondre à cette problématique :

1. Décrire les étapes et les pratiques rapportées par le parent durant le processus de transition
2. Identifier les principes associés au modèle du partenariat lors du préscolaire et du scolaire du point de vue des parents
3. Explorer les différences et les similitudes de l'expérience parentale lors du processus de transition entre le préscolaire et le scolaire

4. Cadre méthodologique

Dans ce cadre méthodologique, nous allons retracer l'ensemble du dispositif visant à répondre à la problématique et aux trois objectifs qui y sont liés. L'idée derrière ce processus est d'explicitier l'approche et les démarches de recherche permettant de respecter les critères de validité et fiabilité scientifique. Ainsi, nous présenterons l'approche et la démarche de cette recherche, puis la procédure et les outils de récolte de données utilisés, ainsi que la méthode d'analyse des résultats. Un point sur l'aspect éthique de cette recherche sera également développé.

4.1 Approche et démarche de recherche

Cette recherche repose sur l'étude de cas d'un enfant et de sa famille et de leur expérience de la collaboration lors du processus de transition préscolaire à scolaire. La question générale que ce travail a souhaité mettre en lumière est la suivante : quelle est l'expérience du partenariat par le parent durant le processus de transition ?

Pour répondre à cette problématique, une perspective exploratoire du processus de transition est nécessaire. L'approche choisie est donc qualitative. Cette dernière s'oppose à une recherche quantitative qui repose sur des données métriques, mesurées, et dont on étudie la fréquence. L'approche qualitative permet 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).

Les recherches qualitatives permettent d'observer la réalité épistémique des sujets que l'on interroge. Contrairement à la réalité empirique, objective et matérielle, qui existe indépendamment des personnes, la réalité épistémique constitue les connaissances que le sujet fait de la réalité par son observation, mais aussi de sa culture et de son contexte. La subjectivité induite de cette observation n'est pas à voir comme un mauvais écart vis-à-vis de la réalité empirique, mais plutôt comme un moyen de construire le savoir. (Anadon et Guillemette, 2007). Cette subjectivité fait donc partie intégrante des données récoltées. « Dans la perspective interprétative/qualitative, les réalités subjectives et intersubjectives sont considérées, non seulement comme des objets de connaissance scientifique, mais aussi comme des instruments de recherche » (Anadon et Guillemette, 2007, p.27).

Plusieurs approches sont possibles dans une recherche qualitative, selon les buts visés. Dans ce mémoire, nous nous sommes tournées vers l'étude de cas comme méthode de recherche. L'étude de cas permet de décrire et d'expliquer de manière profonde des processus individuels ou collectifs (Gagnon, 2012). Pour cette recherche, nous avons décidé de nous focaliser sur une seule famille plutôt que plusieurs, car l'idée derrière cette recherche est d'examiner plus en détail le parcours particulier d'une famille lors de la transition de leur enfant, et non de comparer le vécu de plusieurs familles.

4.2 Procédure et outils de récolte de données

Ce travail a été réalisé dans le cadre d'une recherche plus globale, nommée "En marche vers l'école" et dont nous avons pu nous greffer à l'équipe pour la réalisation de ce mémoire. L'objectif de cette recherche globale est de dresser un portrait de l'expérience des familles et leurs perceptions quant à la qualité de la trajectoire de services, lors de la transition de leur enfant ayant des besoins particuliers des services préscolaires (SEI petite enfance) vers l'école. Les questionnaires utilisés dans cette recherche (L'ETEPS, l'Évaluation de la Trajectoire en Éducation Précoce Spécialisée par les parents) proviennent d'une autre étude canadienne (voir questionnaire ETAP, Rivard et al., 2020). Pour permettre une utilisation en suisse romande, ce dernier a été amené à être modifié pour correspondre à son nouveau contexte. Cette recontextualisation a permis notamment de corriger, ajouter ou supprimer des services, des professions ou des structures propres au contexte de la petite enfance genevoise). J'ai également participé à cette tâche. Il a s'agit ensuite de cibler des parents d'enfants âgés de 3 à 6 ans, qui bénéficient de services dispensés par le Service Éducatif Itinérant de Genève et réalisant/ayant réalisé une transition du préscolaire au scolaire.

Une fois les outils de récolte de données validés et les premières familles recrutées, la récolte des données a pu débuter.

Dans le cadre d'une recherche, trois types de données peuvent être utilisées :

- Les données invoquées, dont la constitution a eu lieu antérieurement ou extérieurement à la recherche
- Les données provoquées, dont le format et le contenu sont formellement définis par le chercheur
- Les données suscitées, obtenues par interactions entre le chercheur et le sujet et où le chercheur connaît les questions et le thème, mais pas la forme ou le contenu des réponses du sujet
(Van der Maren, 1996)

C'est ce dernier type de données qui nous concerne. Les données ont été récoltées sous la forme d'entretien semi-dirigé. Le but visé de ceux-ci est d'obtenir des informations sur les perceptions, les représentations ou les opinions des personnes interrogées (Van der Maren, 1996). Situé entre l'entretien libre qui part d'un thème général et se rapproche plus d'une conversation et l'entretien dirigé, plus proche d'un questionnaire où une série de questions ouvertes est posée au sujet, l'entretien semi-dirigé demande au chercheur la préparation d'un canevas d'entretien reprenant les thèmes, les questions et les idées de relance nécessaires. Des questionnaires ont également été utilisés pour le recueil de données, mais dans le cadre de ce travail, seules les données issues des questions ouvertes ont été utilisées et cette information est précisée entre parenthèses⁵.

Les entretiens ont été conservés à l'aide d'enregistrements audio et les questionnaires remplis directement sur place par les parents ou moi-même.

Afin de retracer le parcours singulier d'une famille et examiner plus précisément son vécu de la transition sous l'angle de leur collaboration avec les professionnels, une seule famille fait

⁵ "Entretien 2, Eteps3, 1.C8", par exemple, signifie que les données proviennent de la question ouverte 1.C8 du questionnaire Eteps 3 rempli lors du deuxième entretien

l'objet de la recherche de ce mémoire. La récolte des données s'est déroulée lors de deux rencontres.

La première rencontre a eu lieu le 7 juillet 2021 soit un peu moins de 8 semaines avant la rentrée scolaire. Le père et la mère étaient présents. Trois questionnaires ont été remplis à ce moment-là : le formulaire de consentement, le questionnaire sociodémographique et le questionnaire Eteps 2. Ce dernier permet de recenser les renseignements sur les services d'accompagnement éducatif et psychologique (SEI) et les services transitoires, c'est-à-dire les services présents avant les services du SEI. Après le remplissage de ces trois questionnaires, un entretien semi-dirigé a ensuite été réalisé avec les deux parents. Un canevas d'entretien a été écrit, donné et explicité pour l'ensemble des chercheuses allant chez les familles (voir annexe 4). Cet entretien contient notamment une description de l'enfant, ses forces et ses difficultés, sa relation avec les différents membres de la famille, ainsi qu'une discussion sur le processus de transition vécu jusqu'à présent par les parents et leur lien avec les professionnels qui suivent l'enfant.

La deuxième rencontre a eu lieu le 24 novembre 2021, soit environ 12 semaines après l'entrée à l'école de l'enfant. Elle a débuté par un entretien semi-dirigé (voir annexe 5 pour le canevas d'entretien) qui a consisté notamment en une discussion sur le processus de transition vécu par les parents avant et après la rentrée scolaire et le vécu des différents membres de la famille de celle-ci. Puis, le questionnaire Eteps 3 a été rempli. Celui-ci reprend le recensement des services et professionnels présents avant l'entrée à l'école pour que les parents puissent le compléter si de nouvelles entrées sont nécessaires. L'autre moitié du questionnaire concerne le parcours scolaire de l'enfant et les services reçus dans le cadre de l'école.

4.3 Participants

À la suite du recrutement de la recherche "En route vers l'école", plusieurs familles ont été contactées par le biais du service éducatif itinérant de Genève. Dans le cadre de cette recherche, j'ai réalisé la récolte des données avec l'une des familles recrutées et c'est cette dernière qui est présentée dans l'étude de cas de ce mémoire.

La famille est constituée de quatre membres. Le père est suisse et la mère d'origine étrangère, en Suisse depuis 25 ans, mais non-francophone de base. Leur fils, âgé de 4 ans et demi, est porteur d'une trisomie 21. Ils ont également une fille de 2 ans et demi.

4.4 Mode d'analyse des données

Maintenant que la procédure de récolte des données est explicitée, nous devons définir par quel moyen et sous quel angle nous allons les analyser. Tout d'abord, nous examinerons l'approche globale retenue dans cette analyse, à savoir l'approche thématique. Puis, nous verrons successivement le mode d'analyse des données selon les trois objectifs de recherche.

4.4.1 Approche thématique

Pour l'analyse des données, nous avons choisi une approche thématique. Le but de cette dernière est de réduire l'ensemble des données en thèmes communs afin de répondre petit à petit à la question globale. La procédure est la suivante : tout d'abord, le chercheur doit repérer et regrouper des thèmes et des sous-thèmes à partir du corpus des données, puis il analyse ces thèmes ainsi repérés (Paillé et Mucchielli, 2021).

Cependant, les deux premiers objectifs de cette recherche utilisent l'analyse thématique, mais de manière déductive plutôt qu'inductive comme le suggère normalement cette approche. Ainsi, les thèmes sélectionnés pour l'analyse de ces objectifs ont été fixés à partir de modèles théoriques préexistants, avec, comme objectif, de voir s'ils pouvaient être retrouvés dans l'expérience singulière des parents. Dans cette situation, les thèmes ont d'abord été établis à partir de la littérature et de recherches précédentes, plutôt que par le repérage dans les données récoltées.

Le corpus de données a ensuite été lu afin de repérer ces différents thèmes. Lorsqu'un thème se repère dans une partie du discours parental, ces données correspondent à une unité de sens qui est alors codée et classée selon ce thème. Comme le précise Van der Maren (1996), le codage des données doit être discriminant, à savoir qu'une unité de sens ne doit pas se retrouver dans différents thèmes, et constant, un même codage regroupe systématiquement aux mêmes unités de sens.

Le troisième objectif, quant à lui, correspond à un mouvement contraire : nous essayons de voir ce qui peut être induit de l'expérience narrée des parents à partir de leurs propos rapportés. Le processus inductif amené est un procédé plus classique d'une approche qualitative. Ce sont les données brutes qui font émerger des thématiques qui peuvent être ensuite appréhendées.

4.4.2 Analyse du premier objectif

Objectif 1 :

Décrire les étapes et les pratiques rapportées par le parent durant le processus de transition

Pour répondre à ce premier objectif, une frise temporelle retraçant les étapes et les différentes activités de transition relatées par les parents a été réalisée. Pour structurer cette frise, les cinq étapes de la transition mises en avant par Beamish et al. (2014) ont été reprises.

- Planification initiale
- Préparation de l'enfant et de sa famille
- Préparation de la classe en contexte scolaire
- Introduction à la nouvelle classe
- Suivi en classe et évaluation continue

Quant aux activités de transition, celles-ci ont été en partie reprises de celles listées par Beamish et al. (voir annexe 2). Les données proviennent des deux entretiens parentaux, ainsi que des deux questionnaires ETEPS (Eteps2 et Eteps3). Dans les résultats, nous

examinerons la présence ou l'absence des activités de transition mise en évidence par Beamish et al. (2014), ainsi que des pratiques ajoutées qui ne figurent pas dans cette liste, mais qui ont été rapportées par les parents et qui sont pertinentes dans leur vécu de la transition. Dans la frise, les personnes ou les organes impliqués dans ces différentes activités de transition sont également nommés, ainsi que les dates correspondant à ces dernières. Cette frise permet d'avoir une vue globale du processus de transition vécu par cette famille avec les différents professionnels impliqués. Elle permet également de voir l'implication parentale selon les différentes étapes.

4.4.3 Analyse du deuxième objectif

Objectif 2 :

Identifier les principes associés au modèle du partenariat lors du préscolaire et du scolaire du point de vue des parents

Cet objectif a été réalisé en répertoriant les différents principes de partenariat du 3D Sunshine Model (Chatenoud et Odier Guedj, 2022) à partir des entretiens et des questions ouvertes des questionnaires ETEPS (notamment Eteps3). Dans les résultats, nous relèverons les unités de sens liés à ces principes, leur fréquence et la teneur de leur propos. Chaque principe est réparti selon deux aspects : un aspect positif et négatif. L'aspect positif correspond à la présence d'un des principes ou pratiques de partenariat dans le discours parental. Le deuxième correspond quant à lui à l'évocation du principe, mais sous un aspect négatif, regroupant à la fois l'absence ou l'insuffisance de celui-ci. Par exemple, si nous prenons le principe de communication, l'évocation d'une communication ouverte par le parent est codée C+ tandis que l'évocation d'un manque de communication de la part des professionnels selon le parent est codée C-.

Ces unités de sens ont également été réparties entre les propos relatifs aux professionnels du préscolaire et ceux évoquant les professionnels du scolaire. En ce qui concerne les professionnels du préscolaire, nous avons fait le choix de ne prendre en compte que les professionnels du SEI et des organes directeurs de la PES lors du codage des données. En effet, les professionnels de la garderie ou la logopédiste en externe, par exemple, sont présents dans le récit des parents, mais ne sont pas amenés comme actifs dans le processus de transition selon ce qu'il ressort du discours parental. Les professionnels du scolaire, quant à eux, regroupent les professionnels de la CLI au sens large, à savoir tous les acteurs qui ont eu un impact dans le processus de transition, que ce soient les éducateurs, le responsable pédagogique ou encore la directrice de l'école.

Grille de codage utilisée :

Principes	Codages	Description des pratiques de partenariat liées aux différents principes
Communication	C+ ou C-	Partager les ressources Être clair Être honnête Communiquer positivement Avoir du tact Être ouvert Écouter Communiquer fréquemment Coordonner les informations
Egalité-équité	E+ ou E-	Éviter l'usage de l'"influence" Empowerment des partenaires Valider les autres Défendre l'enfant ou sa famille face aux autres professionnels (advocacy) Permettre la réciprocité au sein des membres Avoir envie d'explorer toutes les options Encourager l'harmonie au sein de tous les partenaires Venir aux réunions / Éviter le "refilement" Agir "également"
Engagement et attentes hautes	Eng+ ou Eng-	Agir Avoir des attentes au sujet des progrès de l'enfant Répondre aux besoins individuels spéciaux Considérer l'enfant et sa famille dans son entier Avoir envie d'apprendre Montrer de l'engagement Être flexible Percevoir le travail comme "plus qu'un travail" Percevoir l'enfant et sa famille comme "plus qu'un cas" Encourager l'enfant et sa famille Être accessible pour l'enfant et sa famille Être consistant Être sensible aux émotions
Respect et confiance	R+ ou R-	Valoriser l'enfant Être sans jugement Être courtois Exercer la non-discrimination Éviter l'intrusion Être fiable Garder l'enfant en sécurité Être discret

La description des pratiques de partenariat est tirée de la recherche de Blue-Baning et al. (2004). Le principe d'engagement et hautes attentes présents dans cette grille correspond à la fusion des principes d'engagement et de compétences (professionnelle) de Blue-Baning et al. (2004).

Lors du codage des données, une attention particulière a été mise sur la différence entre certaines catégories, notamment entre les principes de communication positive, du principe de communication, et celui de la valorisation de l'enfant, du principe de respect et confiance. En effet, Haines et al. (2017) explique que le respect inclut un principe de reconnaissance des forces de l'enfant. Pour éviter le codage d'une même unité de sens dans deux catégories distinctes et pour maintenir une cohérence dans leur répartition, il a été fixé que les communications positives des professionnels vis-à-vis de l'enfant seraient codées dans le principe de respect et confiance (valoriser l'enfant), tandis que les autres communications positives seraient regroupées dans celui de communication.

Une attention a également été amenée par rapport à l'attribution du caractère négatif ou positif d'une unité de sens. En effet, certaines US peuvent être comprises comme négatives par le chercheur, mais sont apportées positivement par le parent. Nous avons fait le choix de ne retenir que la perception parentale. Ce choix peut amener à des décisions biaisées, car il est parfois difficile de cerner la teneur exacte d'un propos rapporté, mais ces biais ont été rapportés dans les résultats lorsque cela est advenu.

4.4.4 Analyse du troisième objectif

Objectif 3 :

Explorer les différences et les similitudes de l'expérience parentale lors du processus de transition entre le préscolaire et le scolaire

Ce dernier objectif, plus global, est développé dans la discussion. Nous y faisons un retour sur l'ensemble du processus de transition, à la fois à travers les étapes et les pratiques de transition, mais également à travers les principes de partenariat. L'idée derrière cet objectif est de visualiser de manière globale l'évolution de la collaboration parents-professionnels avant et après l'entrée à l'école ainsi que de mettre en avant de possibles similitudes et différences dans les propos des parents vis-à-vis de cette problématique.

4.4.5 Statut des citations

Dans la partie résultats de ce travail de maîtrise, nous avons eu recours à l'utilisation régulière de citations tirées des propos des deux parents lors des entretiens. Ces citations ne sont pas à appréhender comme des preuves formelles desservant un discours explicatif, mais comme une fenêtre permettant au lecteur d'entrer plus facilement dans cette expérience particulière, grâce au regard et aux émotions véhiculés directement par les propos des parents. Les citations permettent, en quelque sorte, d'enrichir et d'approfondir le discours, ce qui est la démarche même d'une recherche qualitative et d'une étude de cas.

4.5 démarche éthique

Dans le cadre d'une recherche en sciences sociales, plusieurs étapes sont nécessaires afin de respecter une démarche éthique. Cette réflexion prend un sens d'autant plus important dans une recherche qualitative avec des études de cas : les familles confient aux chercheurs des aspects très personnels de leur vécu, de leurs affects et de leurs opinions. Il est donc essentiel que le respect des familles et que leur anonymat soit pris en compte dans l'ensemble de la procédure de recherche.

Afin de structurer ce type de recherche à Genève, le projet doit d'abord être validé par la CUREG, la Commission Universitaire pour une Recherche Éthique à Genève. Dans le cadre de ce travail, la démarche a été réalisée au préalable par l'équipe de la recherche "en marche vers l'école" et le projet approuvé.

Le respect des règles de confidentialité et d'anonymat a été appliqué dans plusieurs étapes du processus de recherche. Les audios et les documents récoltés lors des deux entretiens ont été enregistrés et sauvegardés selon les règles conformes aux respects des données. Un formulaire de consentement a été lu, expliqué et signé par les parents lors du premier entretien. Enfin, les données ont été anonymisées : les prénoms utilisés sont fictifs.

5. Résultats

Conformément à ce qui a été annoncé dans la méthodologie, les résultats présentés sont organisés en trois grandes sections. Tout d'abord, quelques éléments bibliographiques concernant la famille de Thomas, qui viennent compléter la description des participants du chapitre méthodologique, sont proposés afin que le lecteur puisse se faire une image mentale de Thomas, sa famille et leur trajectoire de services durant la transition. La deuxième partie permet au lecteur d'avoir une vue d'ensemble des activités de transition identifiées comme importantes par les parents dans les différents questionnaires ou encore lors des entretiens. Elle renvoie au cadre de Beamish et al. (2014) qui ont identifié dans leur recherche des étapes clés du processus de transition. Dans un troisième temps, l'expérience des parents relative au partenariat aux différentes étapes est rapportée selon les principes de partenariat repris de Chatenoud et Odier-Guedj et de leur modèle (3D Sunshine Model).

5.1 Thomas, sa famille et son parcours général

Dans cette partie, nous allons nous intéresser aux différents acteurs présents dans le parcours de Thomas lors de sa transition et des différents événements qui ont jalonné le parcours de cette famille.

La naissance de Thomas est à la fois un événement joyeux et difficile. Ces deux parents, Lucas et Mia, découvrent à sa naissance son syndrome, la trisomie 21. La maman exprime leur choc lors de cette annonce inattendue et le long séjour de Thomas et de la famille à l'hôpital lors de ces premières semaines de vie. La maman explique les discussions qui lui ont semblé incessantes avec le corps médical, les soucis d'un réseau avec une mauvaise communication et le soulagement de la famille lorsqu'ils ont pu retourner dans l'intimité de leur maison.

Et c'est / et en fait, quand on est en néonats, c'est vraiment un truc, il y en a qui consultent Thomas, il y en a qui le mettent [...] au milieu des appareils, [...] et c'est sans arrêt et après il me dit : ah oui et pour l'allaitement, vous faites ci, vous faites ça. Mais sans dormir, sans / tout le stress, j'ai pas de lait et Thomas il a faim [...] Et c'est là / quand il m'a lancé : ah ok, vous pouvez sortir [...] Libération (Mère, entretien 1)

Les médecins recommandent dès le début le suivi du Service Éducatif Itinérant de Genève (ci-après abrégé en SEI), un service qui propose l'intervention d'un psychologue à domicile pour soutenir le développement de l'enfant et sa famille. Après leur trop-plein d'interactions lors du séjour à l'hôpital, les parents refusent dans un premier temps, n'en voyant pas le besoin. Cependant, ils finissent par accepter et reçoivent dans un premier temps la visite d'une psychologue pour évaluer les besoins de la famille. C'est ensuite Elisabeth, sa collègue, également psychologue du SEI, qui reprend le dossier et commence son suivi avec eux. Thomas est alors âgé d'un an et demi. Elle viendra une fois par semaine pendant une heure. Son travail auprès de leur enfant change totalement le regard des parents quant aux professionnels. Ils décrivent très positivement son travail.

Et puis elle [Elisabeth] a fait des / elle a fait faire des grands pas à Thomas, des choses vraiment incroyables (Père, entretien 1)

Parallèlement, Thomas débute un suivi en physiothérapie, qui durera une année, et un suivi en ergothérapie qui ne durera qu'une séance, car la professionnelle remarque les bonnes compétences motrices de Thomas et ne ressent pas le besoin d'une intervention. La naissance de sa petite sœur, Thaïs, arrive un an plus tard. Thomas se montre être un grand frère modèle pour elle, l'encourageant à faire des activités pour lesquelles elle reste en retrait sans lui. Ils s'encouragent mutuellement, mais le développement de la petite fille finit rapidement par dépasser celui de Thomas.

En début d'année suivante, Thomas commence également un suivi en logopédie qui continuera même après l'entrée à l'école. Au cours de cette même année, Thomas se rend trois demi-journées dans une garderie du quartier qui accueille des enfants tout-venant. Thomas évolue bien, ses parents mettent en avant ses compétences motrices et sociales. L'alimentation reste cependant un sujet difficile pour la famille : Thomas ne mange que des aliments mixés et il est nourri à la cuillère par ses parents. La communication est également source de difficultés et de frustration pour Thomas, mais l'apprentissage progressif du Makaton, l'aide peu à peu à exprimer ses besoins. Les parents s'entraînent pour l'utiliser au quotidien et les professionnels de la garderie connaissent également quelques gestes.

Le temps passe et l'entrée à l'école se rapproche. Alternant entre les deux parents pour qu'il y en ait toujours un à 100% à la maison (quatre mois le père, puis 8 mois la mère), le père décide de prendre une année sabbatique pour être plus présent lors de cette année particulière qu'est l'entrée à l'école de son fils. Les deux parents se disent disponibles au besoin et font leur possible pour préparer au mieux la rentrée.

Plusieurs possibilités sont présentes quant aux institutions qui s'offrent à Thomas à la rentrée : classe ordinaire avec ou sans soutien d'un professionnel, classe intégrée ou encore classe spécialisée. Après des discussions avec les parents sur ces différents types de placement possible, Elisabeth est claire : elle voit très bien Thomas aller en classe intégrée, notamment par rapport à sa bonne imitation et son appétence pour la relation. Les parents sont tout à fait enclins à ce choix. Après un an et demi de suivi et à la suite d'un congé maternité, Elisabeth du SEI passe le relais à son collègue Alexandre. Thomas a de la peine à développer la même relation et confiance qu'avec Elisabeth et le travail auprès de l'enfant est difficile pour Alexandre. Les parents racontent qu'ils se sont sentis désolés pour lui face à ses difficultés. Cependant, un projet demandant un grand investissement débute : la préparation de l'entrée à l'école. Alexandre reprend les souhaits des parents et d'Elisabeth quant au placement en classe intégrée et démarre le dossier. Un premier défi survient : la rédaction de la PES. Les parents acceptent volontiers l'aide d'Alexandre et rédigent tous les trois ce document et l'envoient en décembre 2020. S'ensuit alors une longue attente, source d'angoisse pour les parents. Le souhait d'une classe intégrée a été rédigé dans la PES, mais l'issue de la décision reste incertaine. Tout au long de la procédure, les parents redoutent le choix d'une classe spécialisée, qui ne correspond pas à leur souhait pour leur enfant.

En juin 2021, après 6 mois d'attente, le résultat tombe enfin, Thomas ira bien en classe intégrée, pour la plus grande joie de ses parents, soulagés. L'école se situe non loin de la résidence de la famille. Alexandre ne finit pas là cette préparation : la semaine suivante, il

organise deux visites en classe. Une première a lieu avec les parents qui rencontrent l'équipe éducative et notamment Maxime, le responsable pédagogique. Le premier contact se passe très bien, Maxime répond à l'ensemble de leurs questions et aménage l'arrivée de Thomas. Ce dernier viendra, dans un premier temps, à mi-temps en classe pour faire ses repas à la maison par rapport à ses difficultés d'alimentation. La deuxième visite a lieu avec Thomas, avec une heure d'observation de Thomas en classe avec Maxime. Ces deux visites se passent bien et les parents se sentent satisfaits et rassurés.

Le suivi par Alexandre touche à sa fin et se termine à la rentrée scolaire, tout comme la garderie. Pendant les vacances d'été, le père emmène plusieurs fois les deux enfants devant la future école en passant à vélo. Le premier jour est un moment émotionnel pour la maman, le papa et Thomas, qui pleure en prenant le bus qui l'emmène jusqu'à l'école. Cependant, cette première journée à l'école se passe bien pour Thomas.

Les semaines s'enchaînent. Le père récupère Thomas à 11h30 tous les jours et en profite pour discuter avec les professionnels de la classe, Maxime, mais également Olivia et Lucie les deux référentes de Thomas. Peu à peu, les discussions prennent une tournure inattendue. L'équipe fait ressortir les difficultés de Thomas, notamment dans le fait de suivre les consignes de l'adulte et de rester sur une même activité. Lors d'une période où beaucoup d'enfants étaient malades, l'équipe fait ressortir leur redécouverte de Thomas et de ses compétences avec un ratio enfant-professionnel plus élevé. Les parents se doutent de quelque chose et ils ont raison. En novembre 2021, les parents sont convoqués pour une rencontre. L'équipe explique alors leur décision d'un nouveau placement pour Thomas en classe spécialisée. Les parents tentent de digérer cette information et, malgré leur déception, de soutenir les professionnels dans cette décision, souhaitant le mieux pour leur enfant.

On va faire la globalité de ce truc [ce changement], eux [les professionnels de la classe intégrée] ils ont pas vraiment le temps de donner le temps à Thomas pour ça et que je comprends tout à fait, ouais, je veux pas prendre mal avec ça, parce que il y a beaucoup de parents qui disent : « ah non non, s'il est ici, pourquoi on déplace mon enfant ! » Et c'est là, je vois et j'écoute d'autres parents, et je vois quand on a eu la réunion famille, certes ça me fait du chagrin, mais / je préfère le mieux pour Thomas, parce que c'est pas pour rien que eux ils ont, parce que eux ils ont quand même l'expérience. (Mère, entretien 2)

L'équipe éducative soutient que la décision finale revient aux parents, mais les parents émettent des doutes par rapport à leur influence quant à ce changement. Les professionnels expliquent également que Thomas pourra revenir plus tard dans la classe intégrée.

Une réunion devait avoir lieu entre les professionnels de la classe intégrée, les professionnels de la classe spécialisée et les parents pour avancer la procédure. Nous n'en connaissons pas le dénouement car cette rencontre a eu lieu après le dernier entretien avec les parents.

5.2 Les étapes de la transition vécues par Thomas et sa famille

Afin de permettre au lecteur de bien comprendre les différentes étapes de la transition telle que vécue par les parents, un schéma a été généré dans un format de frise temporelle (voir page suivante). Il représente les différentes activités de transitions décrites par les parents. Les détails des propos des parents sont ensuite précisés.

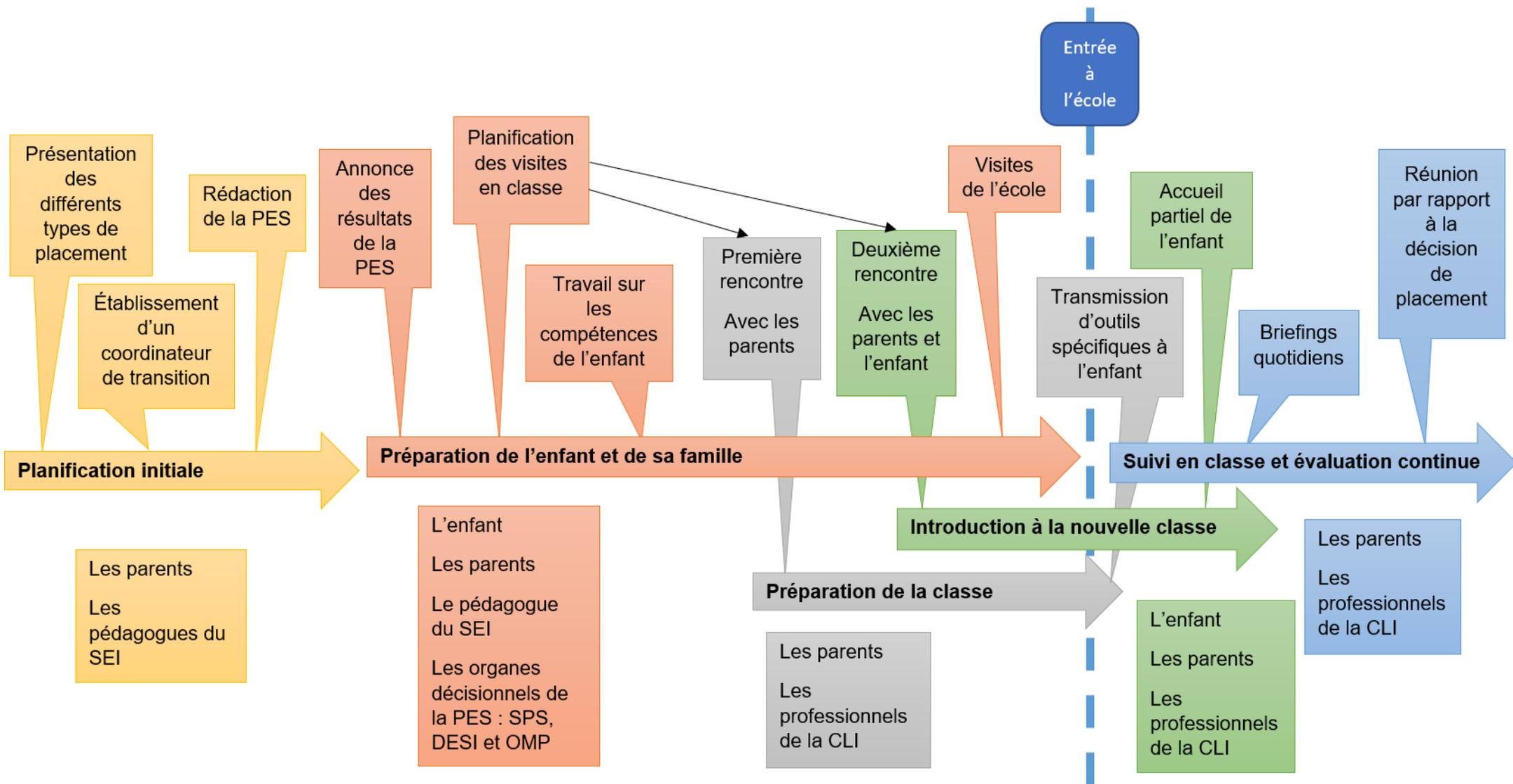
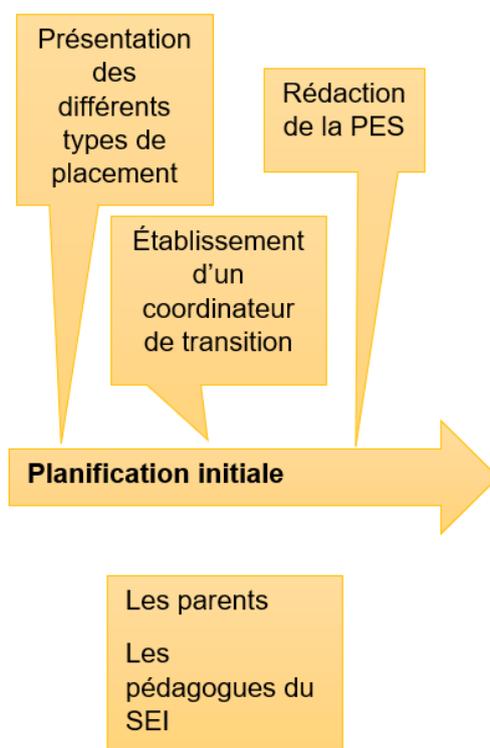


Figure 8 : la frise temporelle du processus de transition de la famille

ETAPE 1 : PLANIFICATION INITIALE

La première étape de ce processus de transition correspond à la planification initiale. La date de début de cette étape est floue dans le discours parental, mais nous pouvons situer sa fin aux alentours du mois de décembre, date à laquelle la PES a été envoyée. Elle a été réalisée par les parents et les intervenants du SEI. Cette première étape comprend trois activités de transition rapportées par les parents : la présentation des différents types de placement, l'établissement d'un coordinateur de transition et la rédaction de la PES.



En vue de planifier la transition, une première étape importante pour les parents s'est cristallisée sur le choix de placement. Ainsi, plusieurs réunions ont eu lieu pour discuter de ces différents choix et pour préparer les documents nécessaires à l'entrée à l'école de Thomas. Cette activité a été commencée avant décembre 2020 par les deux psychologues du SEI (d'abord Elisabeth, puis repris par Alexandre) et les parents.

Ouais, pour le SEI, à chaque fois on a regardé / pas à chaque fois, mais beaucoup on a regardé pour cette PES, on en a beaucoup parlé, on a beaucoup mis en avant qu'on avait pas envie qu'il aille en institut spécialisé, qu'on était pas obligé, on en a bien parlé, donc tout ce qui est de ce côté-là ouais (Père, entretien 2, Eteps3, 1.C8)

Selon les parents, c'est une activité qui a pris une grande place dans les séances hebdomadaires avec le SEI, notamment dans le but d'amorcer la préparation de la PES. Les discussions ont tourné autour des différents types de placement possibles et des envies des parents. À cette étape, ces derniers mettent en avant leur souhait que Thomas soit dans une structure inclusive ou avec des possibilités d'intégration, plutôt que dans un institut spécialisé en site propre.

Dans les propos des parents, il est possible aussi de repérer le rôle central des psychologues du SEI dans la coordination du réseau de transition lors des deux entretiens, mais également lors du remplissage du questionnaire Eteps3.

P : Alexandre, il a apporté vraiment beaucoup pour tout ce qui était du dossier, je veux dire, il a fait cette transition qui était vraiment / qui était bien, c'est lui

M : C'est lui qui a continué

P : Vu qu'il n'y avait pas Elisabeth, c'est lui qui a fait ça, et il l'a vraiment bien fait, ça a été / il a été à l'écoute.

M : Parce que c'est Elisabeth qui m'a dit : je pense que c'est mieux pour Thomas la classe CLI et après Alexandre il a monté le dossier par rapport à ça et il a pris un contact avec la directrice

(Père et mère, entretien 2, Eteps3, 1.C8)

Nous pouvons voir dans le témoignage des parents qu'un travail important a été réalisé lors de la préparation des documents liés à la transition, la PES notamment, et dans la coordination entre les parents et les autres professionnels par les intervenants du SEI. Avec cet extrait, il est intéressant de noter que l'origine de la volonté du placement en classe intégrée est soutenue par Elisabeth, l'ancienne intervenante du SEI, puis Alexandre a repris le dossier, et donc la volonté des parents. Le pédagogue du SEI s'est donc placé dans un rôle de coordinateur lors de cette planification initiale et a été perçu comme tel par les parents.

La PES est demandée lors de changement de prestation, notamment l'entrée à l'école pour tous les enfants présentant des BEP et nécessitant une structure ou des prises en charge particulières. C'est un document essentiel lors de la transition, car il permet de récolter les souhaits des parents et des intervenants concernant l'enfant et il permet ainsi aux organes décideurs d'articuler les besoins et les placements au mieux selon ces recommandations. Dans le contexte genevois et dans cette situation, le remplissage de cette PES a été une activité de transition importante qui ressort du discours parental.

Alexandre il a été très clair là-dessus, il nous avait dit hein, quand on remplit la PES par rapport à ça, si on veut on peut se débrouiller tous seuls selon l'envie et pas forcément avec lui, mais on part dans quelque chose qui est / wow / qui est absolument / et je pense que là c'est vraiment un moment où il faut / faut pas faire d'erreur, quoi, faut vraiment que l'enfant se sente bien, pour qu'il puisse bien évoluer, parce que si ça va pas, ça peut être vraiment super négatif et je pense que / ça peut le frustrer de beaucoup de choses et on a l'impression que là c'est bien. (Père, entretien 1)

Dans cet extrait, le père précise bien qu'ils auraient pu remplir cette PES seuls, mais qu'ils ont senti l'importance de cette étape de transition pour leur fils et ont voulu prendre appui sur un professionnel pour les accompagner dans cette rédaction. Ce processus de rédaction de la PES a débuté avant décembre 2020. S'en est suivi une longue période d'attente des résultats. Début juin 2021, les parents ne les ont toujours pas reçus.

Mais nous on savait pas du tout, parce qu'en fait, vu que les réponses de l'OMP ça arrive super tard, [...] en juin on a rien quoi / pour s'organiser [...] En plus, on sait pas trop où on va quoi. (Père, entretien 1)

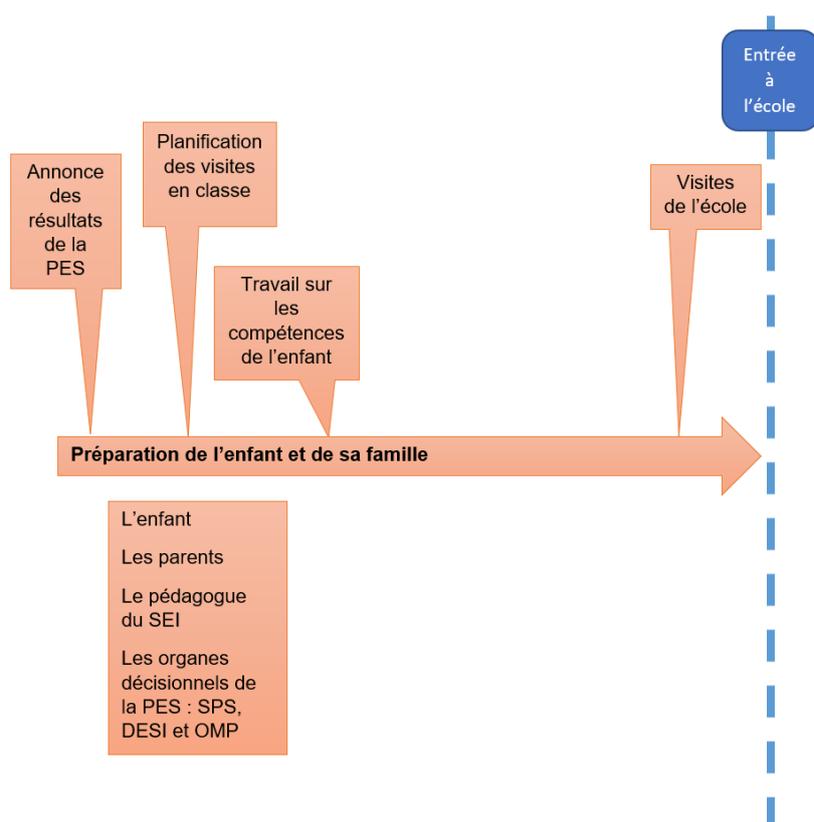
En plus de l'attente qui empêche le commencement de l'organisation de la rentrée, l'extrait ci-dessus met en lumière une autre problématique liée au remplissage de la PES : l'incertitude des parents d'obtenir le placement voulu à la fin, ce qui peut créer des appréhensions de leur côté.

Et puis nous, avec le réseau, on a quand même dit il y a des endroits où on aurait pas envie quoi, ou on sait que c'est pas exceptionnel, donc on a dit : wow, faut bien viser, donc voilà // sans savoir où on va, parce que quand on pose la PES, on sait pas après, c'est eux qui décident, au final. (Père, entretien 1)

En effet, la PES permet de répertorier les souhaits des parents et des professionnels concernant le placement de l'enfant, mais les démarches ne garantissent pas le placement souhaité à la fin, car cette décision repose principalement sur le flux des entrants et des sortants des institutions et les places disponibles dans chaque lieu.

ETAPE 2 : PRÉPARATION DE L'ENFANT ET DE SA FAMILLE

La deuxième étape qui a pu être délimitée est celle de la préparation de l'enfant et de sa famille à partir de l'annonce des résultats de la PES en juin 2021 et se prolonge jusqu'à la fin du suivi à la rentrée scolaire d'août 2021. Les parents ont alors mentionné les activités conduites pour favoriser l'entrée de l'enfant à l'école et aussi leur propre préparation pour cette transition. Quatre activités marquantes ont été identifiées par les parents : l'annonce des résultats de la PES, la planification des visites en classe, le travail sur les compétences de l'enfant et les visites de l'école.



L'annonce des résultats de la PES est un événement marquant et teinté d'émotions pour les parents qui appréhendent un placement différent de ce qu'ils ont mis dans leur souhait, à avoir leur désir que Thomas soit placé en classe intégrée. L'annonce des résultats a eu lieu, par l'intermédiaire d'Alexandre, qui a à nouveau joué son rôle de coordinateur de la transition.

Ils ont correspondu avec Alexandre, en fait nous on a rien reçu et Alexandre nous a transmis le message. (Père, entretien 1)

Après plus de 6 mois d'attente, les résultats arrivent enfin début juin 2021. Le placement final de Thomas a pris en compte le souhait des parents de le placer dans une classe intégrée. Les parents manifestent un grand soulagement lorsqu'il mentionne la décision de placement qui correspond à leurs attentes.

Après on l'a mis là [dans la CLI] et on est bien content parce que c'est ça qu'on attendait et le SEI aussi. (Mère, entretien 2)

Le placement de Thomas étant décidé, s'entame alors une nouvelle pratique de transition : le travail sur les compétences de l'enfant. Nous avons fait le choix de placer cette pratique de transition dans l'étape de préparation de l'enfant et de sa famille, malgré le fait que ce travail a débuté antérieurement avec Elisabeth, comme le mentionne le père.

Et puis elle [Elisabeth] a fait des / elle a fait faire des grands pas à Thomas, des choses vraiment incroyables (Père, entretien 1)

Cependant, l'annonce du placement permet une préparation plus concrète, car le contexte dans lequel Thomas va évoluer est connu. Cependant, les parents n'abordent pas dans les entretiens ou les questionnaires des points précis sur lesquels les intervenants du SEI ont travaillé avec Thomas dans cette préparation. Les parents mentionnent également leur implication pour la préparation de leur fils, par exemple avec des constructions de puzzle ou les emboîtements, qui sont des activités réalisées à la maison avec les deux enfants, mais également les actes du quotidien, notamment le fait de pouvoir s'alimenter seul. Ils distinguent alors ce qu'ils font dans leur vie quotidienne de ce qui est travaillé à l'école.

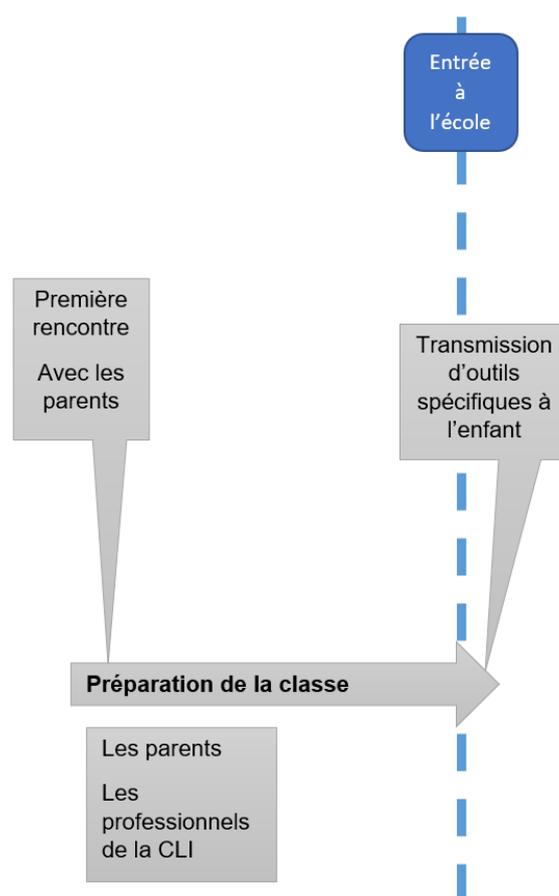
Plus que ça / moi j'ai pas envie d'interférer avec l'école, l'école ils font leur cursus, moi je suis pas prof, rien du tout, donc eux ils font ce qu'ils ont à faire et nous on apporte un max (Père, entretien 2)

Pour continuer dans cette préparation de la rentrée, l'intervenant du SEI a planifié deux visites dans la nouvelle classe avant la rentrée scolaire peu de temps après l'annonce des résultats de la PES. Ces deux visites permettent d'avancer dans la préparation de cette transition en démarrant les deux étapes suivantes. Lors de la première rencontre, les parents sont invités en classe pour rencontrer l'équipe éducative et sont amenés à discuter de Thomas et des aménagements nécessaires à son début d'année. Cette rencontre permet de débiter l'étape de préparation de la nouvelle classe. La deuxième rencontre, quant à elle, permet à Thomas de visiter sa nouvelle classe et de rencontrer les adultes et les enfants qu'il côtoiera à la rentrée. Cela annonce le commencement de l'étape d'introduction à la nouvelle classe. À partir de ce moment-là, nous pouvons remarquer un chevauchement et une accélération des différentes pratiques de transition.

Pour finir, les parents mentionnent également une autre activité de transition. En effet, le père parle souvent de balades à vélo qu'il fait avec Thomas et sa petite sœur. Avant la rentrée scolaire, ceux-ci passent plusieurs fois devant la nouvelle école de Thomas pour la voir et en parler. Dans ces moments-là, le père explique que Thomas ira dans cette nouvelle école, l'école des grands, à la rentrée. Il précise également que la sœur, quant à elle, restera à la garderie à la rentrée. Ces différentes visites permettent aux deux enfants d'être plus au clair sur qui sera où à la rentrée.

ETAPE 3 : PRÉPARATION DE LA CLASSE EN CONTEXTE SCOLAIRE

Cette troisième étape a commencé à partir de la première rencontre entre les parents et les professionnels, en juin, et s'est prolongée un peu après la rentrée scolaire.



En ce qui concerne la préparation de la transition, c'est par cette activité que finit l'implication d'Alexandre, en tout cas dans le discours parental, mais les séances hebdomadaires avec lui ont continué jusqu'à l'entrée à l'école. Celui-ci a organisé les deux rencontres en classe, mais n'a pas été présent lors de celles-ci. À partir de là, les activités de transition se déroulent avec les professionnels de la classe intégrée, et notamment Maxime, le responsable pédagogique de la classe. Ce qui ressort du discours parental est la place que prend Maxime dans ce nouveau réseau, qui reprend le rôle de coordinateur d'Alexandre lorsque cela concerne la nouvelle classe.

La première rencontre a eu lieu fin juin et marque le premier contact entre les parents et les professionnels de la classe intégrée. Celle-ci a permis aux parents de visiter l'école et les classes, ainsi que de rencontrer une partie de l'équipe éducative et thérapeutique. La partie discussion de cette réunion n'a eu lieu ensuite qu'avec Maxime, le responsable pédagogique, et les deux parents.

C'était vraiment super bien, on a pu bien discuter de l'adaptation pour Thomas, les horaires, la cantine, bah la totale quoi. (Père, entretien 1)

Selon ce que rapporte le parent dans l'extrait ci-dessus, les discussions ont tourné autour de Thomas et des adaptations nécessaires pour une bonne intégration.

À la suite de cette première rencontre, nous pouvons voir dans le discours parental que les rôles de chaque professionnel de la classe intégrée ne sont pas clairs pour les parents. Ils confondent notamment le rôle de référent de Thomas, à savoir le professionnel responsable du réseau, des documents et de la communication avec les parents. En effet, l'enfant a deux référentes, Lucie et Olivia, deux enseignantes de la CLI, qui sont également actrices dans le partenariat avec les parents par leur rôle. La mère mentionne la directrice de l'école, puis le responsable pédagogique de la classe intégrée, Maxime, comme référent.

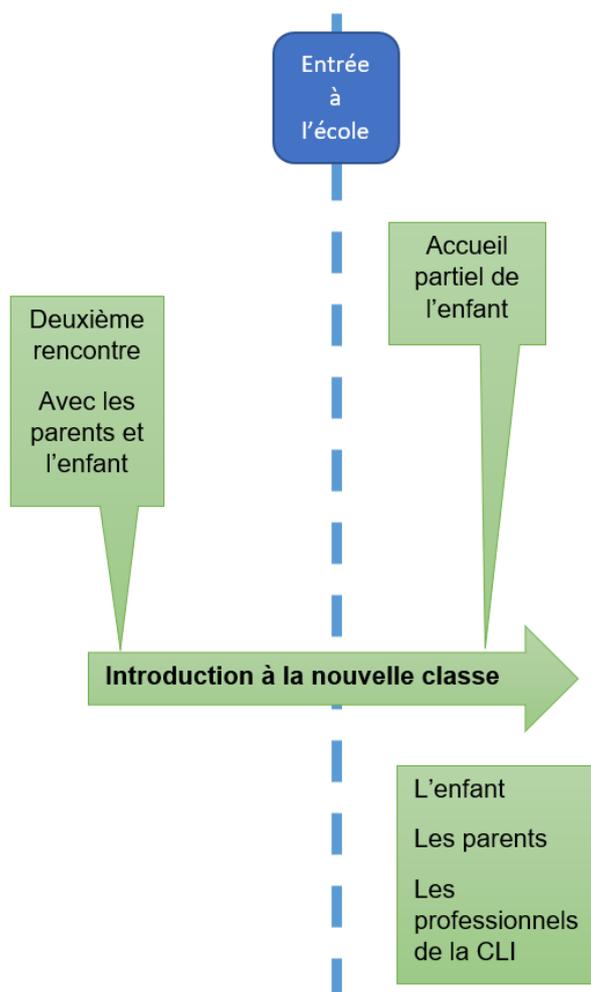
Pour finir avec cette troisième étape, nous pouvons également retrouver une dernière activité de transition dans le discours des parents : la transmission d'outils spécifiques à l'enfant. En effet, lors des rencontres avec les professionnels de la CLI, les parents mentionnent qu'ils utilisent le soutien gestuel Makaton comme outil de communication avec Thomas. Or, à la suite des premiers jours à l'école, Thomas a des accidents pipi et les parents parlent de sa difficulté à communiquer oralement et de l'importance de l'appui gestuel pour lui. Les professionnels n'ont pas compris que Thomas souhaitait aller aux toilettes. Le père reprend alors l'idée de transmettre une vidéo avec les différents signes.

On leur a fait une vidéo de Makaton, on a fait 15 signes pour eux, pour qu'ils puissent utiliser avec Thomas, parce qu'ils ont une logo qui fait, qui signe, mais elle est pas toujours là en permanence d'après ce que j'ai compris, donc on a mis 15 signes en vidéo qu'ils ont eu et ils ont dit c'était trop bien, ils ont dit c'était vraiment trop bien (Père, entretien 2)

Les professionnels de la classe font un bon retour aux parents et jugent la vidéo utile. Par cette activité de transition, les parents transmettent aux professionnels un outil utile au quotidien de la classe et qui part de ce qui est aussi utilisé à la maison.

ETAPE 4 : INTRODUCTION A LA NOUVELLE CLASSE

Cette quatrième étape comprend comme protagonistes à nouveau Thomas, ses parents et les professionnels de la classe intégrée. Elle débute lors de la deuxième rencontre à l'école.



Cette étape a eu lieu début juillet et marque la première rencontre de l'enfant par l'équipe éducative de la classe intégrée. Thomas peut ainsi découvrir sa classe, ainsi que ses futurs camarades et enseignants. Une heure d'observation en classe est alors effectuée par Maxime, le responsable pédagogique de la CLI.

À la suite de cette deuxième rencontre, les parents semblent plus au clair avec le rôle de référent, ainsi que celui de la directrice et de Maxime, comme nous pouvons le voir avec cet extrait du deuxième entretien de recherche :

I : Donc, on a parlé de la directrice, qui fait aussi partie de cette transition

P : Oui

I : La directrice et / j'ai oublié le nom

P : Olivia et Lucie, les deux référentes de Thomas, Max

M : Max, c'est le responsable

P : Qui est le responsable des deux classes CLI, que je vois super souvent

(Père et mère, entretien 2)

Cependant, ces deux rencontres ne permettent pas aux parents d'être plus au clair avec les différentes personnes présentes en interne dans la classe :

I : Et il y a encore quelqu'un dans ce réseau à l'école ?

M : Il y a des psychologues

P : Il y a d'autres personnes, il y a la pédopsychiatre, il y a une logo, mais nous on les voit pas en fait, parce que / ou plus, on les a vus quand on est allé faire la visite des classes, mais après non, après c'est soit Max, soit Lucie, soit, plus maintenant parce qu'elle est partie pour son stage, soit Olivia. Donc là c'est Max, soit Olivia qui viennent

I : Parce que la logo et tout, c'est en interne, c'est ça ?

P : C'est en interne

I : C'est en interne et est-ce que Thomas il a des séances avec ces personnes ?

M : Je crois c'est dans la classe

P : Je pense que /

I : Ah, c'est dans la classe ?

P : C'est dans la classe, je pense que eux ils viennent, ils doivent passer des fois, mais ça moi j'ai pas de, j'ai pas de retour par rapport à ça

M : Ouais, on sait pas

(Père et mère, entretien 2)

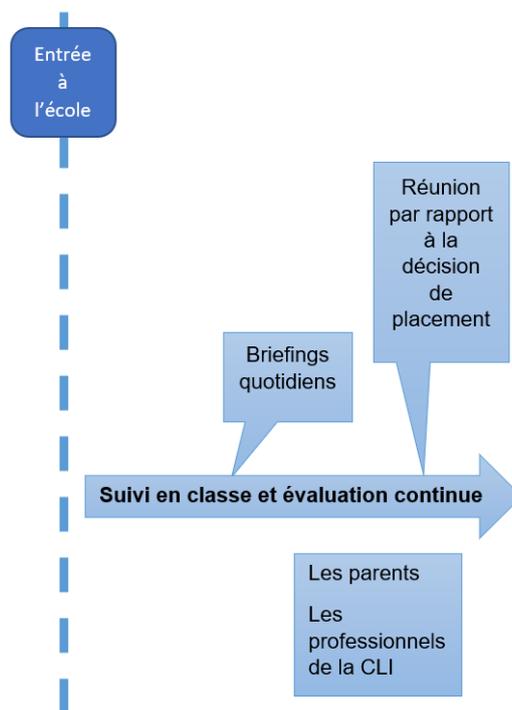
À la suite des discussions entre les parents et les professionnels de la CLI, lors de la première rencontre, il est décidé que Thomas débutera l'école dès la rentrée scolaire, mais avec un accueil partiel, uniquement les matins dans un premier temps.

Parce que Max nous en a quand même parlé, il a dit « le mieux quand même c'est / de faire des journées complètes ça va être compliqué ». Donc, effectivement, on sait comment il est, des journées complètes ça va être compliqué, donc on a dit, on allait commencer par des demi-journées, donc on fait lundi, mardi, demi-journées, jeudi, vendredi, demi-journées (Père, entretien 1)

Cette décision d'accueil partiel a été amenée par le professionnel de la classe intégrée et approuvée par les parents. Elle repose notamment sur les difficultés rapportées par les parents de Thomas et de son alimentation, car ce dernier ne mange pas seul et n'accepte pour l'instant que la nourriture mixée. Cependant, les parents rapportent que cet accueil partiel pourra être augmenté au besoin.

ETAPE 5 : SUIVI EN CLASSE ET ÉVALUATION CONTINUE

La cinquième étape est celle du suivi en classe et de l'évaluation continue. Elle est constituée de deux pratiques de transition rapportées par les parents : les briefings quotidiens et la réunion par rapport à la décision de placement. Elle débute à la rentrée scolaire.



Les parents rapportent avoir des contacts réguliers avec les professionnels de la CLI, notamment le père, lorsque ce dernier vient chercher l'enfant en classe à la fin de la matinée. Il est étonné de ces échanges, malgré la charge de travail des professionnels.

11h30 à chaque fois on part, on fait un mini briefing, je trouve ça assez incroyable, moi ça me fait vraiment / parce qu'on prend toujours 2-3 minutes, des fois on parle un peu plus longtemps, je suis étonné, parce qu'il y a quand même, il y a du monde ! (Père, entretien 2)

Ces briefings permettent aux professionnels de l'école de transmettre chaque jour ce que Thomas a fait dans la classe, mais aussi ses difficultés. Le père explique que c'est par ces briefings quotidiens qu'il a peu à peu compris que la situation devenait compliquée pour les professionnels :

Ils avaient déjà un petit peu parlé quand ils me l'amenaient / et voilà, ils avaient euh pas annoncé la couleur, mais ils avaient dit : « voilà il y a des choses, c'est plus difficile avec Thomas, on a besoin de plus de temps pour être avec lui » (Père, entretien 2)

La mère, quant à elle, mentionne également ces retours qui sont souvent mitigés quant à la bonne intégration de Thomas en classe.

Quand il est à l'école, apparemment ça s'était bien passé, le premier jour et après, c'est que là, petit à petit, il y a tous les jours, il y a un truc, Thomas il écoute pas, quelques fois il écoute (Mère, entretien 2)

Tous les jours, il y a une bonne nouvelle, il y a une mauvaise nouvelle (Mère, entretien 2)

À la suite des rencontres informelles fréquentes, un entretien a eu lieu en novembre qui vient bouleverser le cheminement de Thomas dans sa scolarité.

Donc toute la team de l'école des B., que ce soit la logo, la pédopsychiatre et tous ceux qui s'occupent de Thomas, ils sont là / en fait, ils se rendent compte que c'est peut-être un petit peu trop tôt pour que Thomas il soit là. (Père, entretien 2)

Cet extrait sous-entend une autre activité de transition que l'on peut deviner du discours parental, mais qui n'est pas explicite. Afin de discuter dans un second temps avec les parents de cette décision, celle-ci a été au préalable discutée et approuvée par l'équipe éducative et thérapeutique de la classe intégrée, de manière formelle ou informelle. Cela fait donc partie du processus, mais de manière cachée des parents. Cette annonce vient chambouler l'avancement du processus de transition, qui se voit mis en pause en attendant que ce second placement soit préparé à son tour.

Durant cette période d'entre-deux, les parents mentionnent qu'ils souhaitent que cette période de changement de structure soit rapide pour deux raisons. Tout d'abord, ils ne veulent pas que Thomas s'habitue trop à la classe intégrée, car cela rendrait la transition plus difficile par la suite.

Il faut pas non plus trop changer les choses, parce que Thomas il est presque adapté et après on le change, c'est pourquoi on demande pour faire le plus vite possible l'autre école en fait (Mère, entretien 2)

De plus, les professionnels ont bien appuyé l'argument que Thomas "perdait du temps dans leur classe" et les parents souhaitent qu'il aille le plus tôt possible dans une structure plus profitable aux progrès de Thomas.

Cette annonce de changement annonce le début d'un nouveau réseau, constitué des professionnels du futur institut spécialisé.

5.2 Perceptions parentales de la collaboration en lien avec les principes du partenariat parents-professionnel

Dans cette seconde partie des résultats, nous avons analysé les entretiens à la lumière des principes du partenariat parents-professionnels selon notre grille de codage (voir chapitre analyse de l'objectif 2). Rappelons ici qu'il est question de mieux comprendre les rapports de collaboration qui se tissent entre les parents et les professionnels durant le processus de transition scolaire. Pour se faire, les unités de sens se rapportant aux quatre principes ont été répertoriées permettant, dans un premier temps, de voir la proportion des propos des parents en lien avec la collaboration avec les professionnels et, dans un second temps, de revenir plus en détail sur la teneur des propos.

Le tableau ci-dessous montre le nombre d'unités de sens trouvé par catégories, mais sépare également les unités de sens selon le caractère positif ou négatif des propos rapportés.

Tableau 1 : répartition des unités de sens selon les quatre principes du partenariat du 3D Sunshine Model

	Nbre d'US avec les professionnels du préscolaire		Nbre d'US avec les professionnels du scolaire	
	US à caractère positif	US à caractère négatif	US à caractère positif	US à caractère négatif
Communication	8	1	20	3
Égalité-équité	1	2	1	14
Engagement et attentes hautes	18	0	15	7
Respect et confiance	5	0	7	7
TOTAL :	32	3	43	31

5.2.1 Description globale de la répartition des unités de sens par principe

Dans ce tableau, nous pouvons voir que 32 unités de sens positives contre 3 unités de sens négatives ont été répertoriées pour les professionnels du préscolaire, pour un total de 35 unités de sens, soit 91% d'unités de sens positives.

En ce qui concerne les professionnels du scolaire, une plus grande proportion d'unités de sens a été rapportée : 43 positives et 32 négatives pour un total de 75 US, avec un ratio de 58% d'unités de sens positives.

Les principes de partenariat les plus représentés en positif sont le principe d'engagement et d'attentes hautes (18 US) du côté des professionnels du préscolaire, et le principe de communication (20 US) du côté des professionnels du scolaire. Quant aux principes les plus représentés en négatif, il s'agit de celui d'égalité et d'équité pour le préscolaire (2 US) et pour scolaire (15 US).

Les principes les moins représentés en positif sont ceux d'égalité et d'équité pour les deux types de professionnels avec une seule unité de sens répertoriée pour chacun. Enfin, les principes les moins représentés en négatif sont l'engagement et les attentes hautes pour le préscolaire (aucune unité de sens) et la communication pour le scolaire (3 US).

5.2.2 Descriptions par catégorie de principes

COMMUNICATION :

1. Professionnels du préscolaire

8 unités de sens ont été retrouvées dans le discours parental concernant l'aspect positif de leur communication avec les professionnels du scolaire. Ils mettent notamment en avant l'écoute de leurs besoins. Par ailleurs, la communication fluide dépasse le SEI et les parents, mais touche aussi le réseau :

Le SEI est allé une fois voir la logo là-bas, je veux dire, voilà, c'est / ça fonctionne (Père, entretien 1)

Les parents mentionnent également l'utilisation de différents moyens de communication avec les professionnels du SEI pour parler des progrès de l'enfant ou partager les informations importantes, notamment l'application WhatsApp. C'est d'ailleurs par ce biais-là que les parents ont reçu les résultats de la PES transmis par le professionnel du SEI.

En ce qui concerne les aspects négatifs du principe de communication, le père relève le long délai d'attente pour la transmission des résultats de la PES. Cette remarque concerne donc les organes directeurs de la PES et non les professionnels du SEI. Cette attente des résultats rend difficile la préparation pour la transition à l'école.

Mais nous on savait pas du tout, parce qu'en fait, vu que les réponses euh de l'OMP ça arrive super tard, nous on avait rempli la PES et on disait ouais, de dieu et là, en juin on a rien quoi (Père, entretien 1)

Il est à noter qu'aucun point négatif concernant la communication avant l'école n'a été mis en avant par les parents concernant les professionnels du préscolaire eux-mêmes.

2. Professionnels du scolaire

En ce qui concerne le principe de communication, nous avons répertorié 20 unités de sens positives concernant les professionnels du scolaire. Les parents sont satisfaits par rapport à la quantité d'échange qu'ils peuvent avoir avec les professionnels, notamment le père qui mentionne les briefings de fin de matinée qu'il a avec un des enseignants de la classe chaque jour et qu'il apprécie.

11h30 à chaque fois on part, on fait un mini briefing, je trouve ça assez incroyable, moi ça me fait vraiment / parce qu'on prend toujours 2-3 minutes, des fois on parle un peu plus longtemps, je suis étonné, parce qu'il y a quand même, il y a du monde ! Donc ils amènent toujours Thomas, parce qu'il peut pas descendre tout seul, donc ils l'accompagnent et je le récupère et on parle de la matinée, on parle si c'était bien, comment c'était, dans le laps de temps, quand il faut parler un peu plus, on parle un peu plus. (Père, entretien 2)

Nous pouvons voir dans cet extrait que le père reconnaît la difficulté de pouvoir dégager du temps à chaque fois pour une rencontre quotidienne, mais en est reconnaissant.

Les parents mentionnent que les professionnels ont pu répondre à leurs interrogations par rapport à l'organisation de la classe intégrée.

On a l'idée, on sait où notre fils il va, il sait avec qui il est là-bas, je veux dire c'est quand même des choses où on est demandeurs de toutes ces informations (Père, entretien 1)

Globalement, les parents relèvent que les différents professionnels du scolaire, y compris les personnes encadrantes, sont à l'écoute de leurs besoins.

Ils sont dispo, ils sont à l'écoute , vraiment il y a rien à redire (Père, entretien 2)

Les parents relèvent deux fois la disponibilité de la directrice pour discuter avec elle, malgré son emploi du temps chargé :

La directrice des B. malheureusement elle va pas pouvoir être là, mais elle est très demandée, Mia l'a eu au téléphone et elles ont pu bien discuter (Père, entretien 2)

Vraiment à l'écoute, même la directrice (Mère, entretien 2)

Tout comme les professionnels du préscolaire, plusieurs moyens de communication sont utilisés pour l'échange d'information : les briefings quotidiens que nous avons déjà relevés, mais aussi l'utilisation d'un carnet de communication, qui permet aux professionnels de la classe ou aux parents de transmettre les informations plus formelles ou les documents à remplir ou à rendre :

On a le carnet de communication et dès qu'on veut ou qu'ils veulent nous dire quelque chose, on peut le mettre par écrit dans le carnet et voilà. Ce qui est très bien, d'ailleurs (Père, entretien 2)

Les parents expliquent également que les professionnels de la classe intégrée relèvent les points positifs apportés par les parents, notamment la vidéo comprenant quelques signes de soutien gestuel proposés par les parents et qu'ils ont réalisés et donnée aux professionnels de la CLI :

On leur a fait une vidéo de Makaton, on a fait 15 signes pour eux, pour qu'ils puissent utiliser avec Thomas, parce qu'ils ont une logo qui fait, qui signe, mais elle est pas toujours là en permanence d'après ce que j'ai compris, donc on a mis 15 signes en vidéo qu'ils ont eu et ils ont dit c'était trop bien, ils ont dit c'était vraiment trop bien (Père, entretien 2)

C'était très utile comme il a dit, il a dit ça a bien marché (Mère, entretien 2)

En ce qui concerne l'aspect négatif de la communication, nous pouvons voir que les parents ne sont pas au clair par rapport à l'organisation interne des thérapies et du réseau, ils ne savent pas exactement ce qui est mis en place en interne pour leur enfant. Nous avons déjà mentionné dans la première partie des résultats que les parents avaient de la peine à repérer les différents rôles de chaque professionnel, notamment au sujet des références, mais ce flou demeure également par rapport aux thérapies :

[En parlant des thérapeutes en interne dans la CLI]

P : C'est dans la classe, je pense qu'eux ils viennent, ils doivent passer des fois, mais ça moi j'ai pas de, j'ai pas de retour par rapport à ça

M : Ouais, on sait pas

(Père et mère, entretien 2)

Cet extrait montre un manque de communication de la part des professionnels de la classe par rapport aux différents thérapeutes, de leur présence en classe et de leur prise en charge par rapport à Thomas.

Pour finir, deux autres unités de sens négatives peuvent être retrouvées dans le discours de la mère. Elle rapporte en effet le fait que les briefings des professionnels chaque jour ont débuté tout d'abord positivement, mais ces derniers ont peu à peu ajouté des retours négatifs :

Ça allait, tout était nickel, et après, quand il est à l'école, apparemment ça s'était bien passé, le premier jour et après, c'est que là, petit à petit, il y a tous les jours, il y a un truc, Thomas il écoute pas, quelques fois il écoute (Mère, entretien 2)

Mais c'est que là il y a tous les jours, il y a une bonne nouvelle, il y a une mauvaise nouvelle (Mère, entretien 2)

Ces retours négatifs font partie de l'annonce progressive d'un changement possible de placement que les parents avaient expliqué.

EGALITÉ ET ÉQUITÉ :

1. Professionnels du préscolaire

Une unité de sens positive concernant l'égalité et l'équité a été retrouvée dans les propos des parents. Ceux-ci mentionnent que le SEI a fait un travail de fond pour obtenir la place en CLI que les parents souhaitaient.

On est persuadé que c'était vraiment ça qu'il lui fallait et que Elisabeth bah, que le SEI a fait / a fait vraiment un travail de fond qui est / qui était génial, en tout cas pour nous, qui était vraiment super (Père, entretien 1)

Leur choix de placement initial a été respecté par les professionnels du SEI et ces derniers ont fait leur possible pour soutenir les parents dans cette décision. Le terme "persuadé" employé par le père est fort : il pose à ce moment-là le souhait des parents quant au placement.

Quant à l'aspect négatif de ce principe, deux unités de sens ont été répertoriées et elles concernent toutes deux la PES :

[En parlant de l'attente des résultats de la PES] En plus, on sait pas trop où on va quoi (Père, entretien 1)

Sans savoir où on va, parce que quand on pose la PES, on sait pas après, c'est eux qui décident, au final (Père, entretien 1)

Ces extraits mettent en avant le caractère imprévisible du résultat de cette procédure qui est difficile et angoissant pour les parents.

2. Professionnels du scolaire

Tout comme pour les professionnels du préscolaire, une unité de sens positive a été identifiée dans le discours des parents. Ces derniers mettent en avant le fait qu'ils ont, professionnels comme parents, la même vision de ne pas revenir en arrière avec Thomas.

Avec Max, on en avait déjà parlé et dans la démarche avant qu'il rentre à l'école, dans nos deux rendez-vous qu'on a eu, donc un rendez-vous sans Thomas, un rendez-vous avec Thomas pour voir où il allait aller à l'école, aux B., Max nous avait dit / nous vu qu'on était disponible on avait mis ça en avant, il a dit « alors vaut mieux commencer en faisant une demie journée et puis si ça se passe bien, on augmente, que mettre à plein temps et puis diminuer. Donc, on était déjà dans cette même optique de pas faire de marche arrière (Père, entretien 2)

Cependant, pour ce qui est de la suite du principe d'égalité-équité, le discours parental fait ressortir plusieurs points négatifs. Pour comprendre cela, nous pouvons tout d'abord regarder la manière dont le père amorce la décision de changement de structure :

donc toute la team de l'école des B., que ce soit la logo, la pédopsychiatre et tous ceux qui s'occupent de Thomas, ils sont là / en fait, ils se rendent compte que c'est peut-être un petit peu trop tôt pour que Thomas il soit là (Père, entretien 2)

Dans cet extrait, le père mentionne que la décision d'un changement de structure a été prise par l'ensemble des professionnels de la CLI, mais sans eux. En effet, nous pouvons retrouver dans les propos des deux parents un désaccord vis-à-vis de cette décision :

nous les B. on était super content, parce que c'est une école. Et pour Thomas, on trouve ça génial, parce qu'il est entouré d'enfants qui n'ont pas de handicap et nous on constate que ça le tire vraiment vers le haut et plein de choses qu'on a fait avec Thomas, donc vraiment une CLI, pour nous c'était l'idéal, vraiment parfait, parce qu'il y a plein de gens qui gravitent autour et qui n'ont pas de handicap et là il va se retrouver dans une maison, dans un institut spécialisé en petits groupes / avec des enfants qui ont, qui ont des handicaps peut-être plus lourds que / que dans la CLI, peut-être, peut-être pas, on verra quand on y sera. Et puis, ce côté-là, nous, voilà, nous chagrine un peu (Père, entretien 2)

Nous pouvons voir dans cet extrait que le père souligne les différences entre la classe intégrée et un institut spécialisé, notamment par rapport à la présence d'autres enfants qui peuvent être des modèles pour Thomas. Le père exprime clairement son avis quant au bon placement de Thomas :

Les B. c'était une école quoi, une école standard avec une CLI à l'intérieur et on trouvait ça mieux pour Thomas (Père, entretien 2)

La mère nous fait également part de sa tristesse par rapport à cette décision :

Mais voilà, on va faire la globalité de ce truc [ce changement], eux ils ont pas vraiment le temps de donner le temps à Thomas pour ça et que je comprends tout à fait, ouais, je veux pas prendre mal avec ça, parce que il y a beaucoup de parents qui disent : « ah non non, s'il est ici, pourquoi on déplace mon enfant ! » Et c'est là, je vois et j'écoute d'autres parents, et je vois quand on a eu la réunion famille, certes ça me fait du chagrin, mais / je préfère le mieux pour Thomas (Mère, entretien 2)

Dans cet extrait, nous retrouvons un autre point négatif qui revient dans plusieurs autres unités de sens répertoriés dans cette rubrique, à savoir la peur des parents d'imposer leur choix :

Ils ont beaucoup de boulot aussi, c'est / on va pas non plus / « allez-y, il faut que mon fils reste avec vous » (Mère, entretien 2)

Je comprends que / s'ils voulaient mettre ailleurs, on va pas non plus faire le forcing « ah non » (Mère, entretien 2)

C'est vraiment, on le voit et on va pas non plus forcer que Thomas reste, il va pas avancer (Mère, entretien 2)

La mère met en avant les compétences des professionnels pour justifier leur choix et le respect de cette décision :

Parce que là, ils connaissent leur boulot, c'est clair, (rire) il y en a aussi qui connaissent pas leur truc ou t'as besoin d'un petit peu pousser pour avoir le résultat, non ils connaissent ils connaissent. C'est comme je dis à mon mari quand on a eu la réunion parent, non, quand même, ils connaissent leur truc (Mère, entretien 2)

[...] Parce que c'est pas pour rien que eux ils ont, parce que eux ils ont quand même l'expérience (Mère, entretien 2)

La mère souligne également que cette décision est basée sur les besoins de son fils :

De toute façon, là comme j'ai dit, s'ils nous ont proposé ce truc aux E. [la nouvelle école], je crois que c'est parce qu'ils ont vu que Thomas il a besoin de ça (Mère, entretien 2)

Même si peut-être moi j'ai pas envie, non, je vais pas penser à moi, je dois penser à Thomas, parce que Thomas il a besoin de ça, c'est ça (Mère, entretien 2)

Dans ces différents extraits, nous percevons le ressenti des parents quant à la décision, aller contre celle-ci signifie, selon les parents, d'aller contre les professionnels et leur expertise et contre les besoins de l'enfant. Les parents ne se sentent pas légitimes de prendre ce droit.

Dans les propos rapportés des parents, les professionnels semblent leur laisser le choix final, mais la famille ne le pense pas vraiment :

P : après ils ont bien dit, c'est notre choix à nous

M : Ouais

P : Si vous voulez qu'il reste, il peut rester, sa place elle est là

M : C'est pas / ouais

P : C'est juste que lui il va pas /

M : Il va pas avancer

P : Parce qu'il va pas évoluer, on lui donne pas le temps qu'il a besoin (Père et mère, entretien 2)

Maintenant, on va pas dire qu'on a pas le choix , mais // (Père, entretien 2)

Le père ne finit pas sa phrase à ce moment-là, mais elle sous-entend que le père ne pense pas vraiment avoir le choix finalement. En effet, les parents sentent tout de même que la décision des professionnels est à respecter et ils comprennent cette décision. Ainsi, ils mettent de côté leur choix initial (une classe intégrée) pour se résigner à accepter la décision des professionnels.

ENGAGEMENT ET ATTENTES HAUTES :

1. Professionnels du préscolaire

En ce qui concerne les professionnels du préscolaire, les parents mentionnent que ceux-ci ont pu répondre à leurs attentes, notamment par rapport aux démarches nécessaires pour le dossier pour la classe intégrée. Cette idée de placement provient des parents et est soutenue par la première intervenante du SEI, Elisabeth, puis poursuivie par Alexandre, le second intervenant du SEI. Les parents reconnaissent l'apport des deux professionnels et leur engagement dans le processus de transition.

Alexandre, il a apporté vraiment beaucoup pour tout ce qui était du dossier, je veux dire, il a fait cette transition qui était vraiment / qui était bien, c'est lui (Père, entretien 2)

Les parents mettent également en avant les compétences professionnelles des intervenants du SEI, notamment Elisabeth :

Et puis elle [Elisabeth] a fait des / elle a fait faire des grands pas à Thomas, des choses vraiment incroyables (Père, entretien 1)

C'est chouette d'avoir une professionnelle [Elisabeth] qui vient et qui a un regard (Père, entretien 1)

Dans ces deux extraits, le père reconnaît le travail auprès de l'enfant réalisé par la psychologue du SEI. Il mentionne également la notion de regard professionnel, qui a apporté à la famille son expertise.

C'est clair avec Elisabeth, il a vraiment un truc, elle voit les progressions, il a fait les petits puzzles, il a fait petit à petit, il a fait la motricité, il a fait beaucoup de choses (Mère, entretien 1)

Dans cet extrait, la mère mentionne la capacité de la professionnelle à voir les progrès de son fils.

Nous pouvons également voir dans le discours parental que le travail des professionnels du préscolaire semble aller au-delà d'un simple travail :

Ils sont vraiment gentils, c'est pas seulement ils font leur travail comme ça (Mère, entretien 1)

Enfin, le père insiste sur le fait que l'engagement et le soutien que la famille a reçu ne se limitent pas qu'aux professionnels du SEI, mais se retrouvent aussi dans la collaboration avec le réseau en général.

SEI, cool quoi. Le réseau quoi, pas que le SEI, le réseau, le docteur J, la logo, la physio qui était là au début qui était super, je veux dire tout ça, tout ce soutien qui est quand même / qui est derrière, c'est quand même important (Père, entretien 1)

Par rapport à ce principe d'engagement et d'attentes hautes, nous ne retrouvons pas dans le discours parental des points négatifs concernant les professionnels du préscolaire.

2. Professionnels du scolaire

En ce qui concerne le principe d'engagement et d'attentes hautes lors de la collaboration avec les professionnels du scolaire, les parents mettent en avant la disponibilité de ces derniers, à la fois du côté des professionnels de la classe intégrée, mais aussi des professionnels de l'école ordinaire rattachée à la CLI, et notamment sa directrice :

Quand même elle a vraiment pas le temps et après je suis passée par la secrétaire, elle dit « ah oui elle est en réunion », j'ai dit : « ok bah je reparle après » et elle m'a rappelée, vraiment elle a pris le temps même si je parle c'est déjà tard pour elle, elle prend le temps, non c'est vraiment gentil de leur part. (Mère, entretien 2)

La mère relève également leur flexibilité, notamment dans l'aménagement des horaires de Thomas.

Ouais, et là ils ont accepté que Thomas finisse à midi et mange ici, ça c'est bien (Mère, entretien 2)

En effet, les temps de repas sont des sujets de préoccupation pour les parents, car Thomas n'est pas autonome à ces moments-là et mange encore mixé. Les professionnels ont pu s'adapter à leurs attentes par rapport à ce souci parental.

Cependant, un grand point négatif peut être retrouvé lorsque le père mentionne le discours professionnel quant à leur difficulté par rapport à Thomas :

Parce que eux ils ont pris les devants, parce qu'ils ont bien vu que ça allait être compliqué de garder Thomas (Père, entretien 2)

Le père exprime le fait que les professionnels ont vite réagi quand ils se sont sentis en difficulté avec l'enfant. Cependant, cette réaction met en avant un certain désengagement des professionnels quant au placement de Thomas dans leur classe et un détachement vis-à-vis du choix de placement des parents qui en découle. Par cette proposition de changement d'établissement et de type de structure, les professionnels de la classe intégrée ont baissé leurs attentes par rapport à l'enfant : il ne vise plus le placement souhaité et idéal des parents, mais le placement plus souhaitable selon eux.

RESPECT ET CONFIANCE :

1. Professionnels du préscolaire

5 unités de sens ont été répertoriées selon le principe de respect et de confiance chez les professionnels du préscolaire. Le discours parental mentionne plusieurs fois que les intervenants du service itinérant, notamment Elisabeth, met en avant les progrès et les compétences de Thomas, perçus également par ses parents :

Elisabeth elle a dit : c'est bien, je pense qu'on pourrait essayer avec Thomas [d'aller dans une CLI], parce qu'elle voyait les steps qu'il faisait et elle a dit c'est bien (Père, entretien 2)

La mère explique également que les professionnels du SEI les ont rassurés quant aux capacités de Thomas pour son entrée dans une classe intégrée :

Elisabeth elle m'a tout expliqué, elle m'a vraiment rassurée que ça allait bien se passer et Thomas il a une capacité de commencer maintenant au lieu d'attendre encore deux années et euh / j'ai dit, mais / j'ai dit : pourquoi pas. (Mère, entretien 1)

Pas de point négatif quant au principe de respect et de confiance n'a été trouvé dans le discours parental vis-à-vis des professionnels du préscolaire.

2. Professionnels du scolaire

Du côté des professionnels de scolaire, ce discours positif sur les forces de Thomas ne se retrouve que lors des discussions où les professionnels mentionnent le moment où il y avait moins d'enfants en classe. Les parents expliquent que c'est, à ce moment-là, qu'ils ont pu constater ses capacités, mais ne mentionnent pas un retour positif à un autre moment lors du deuxième entretien :

il a aussi une capacité qu'ils ont pu bien remarquer quand il y avait beaucoup d'enfants qui étaient malades, il manquait la moitié de la classe, du coup ils se sont retrouvés seuls avec Thomas, seuls / quasi, et ils étaient étonnés en fait de voir, bah ils apprennent à le connaître hein, ça fait pas longtemps, ils ont été étonnés de voir que Thomas, il fait des choses que des enfants qui sont beaucoup plus grands n'arrivent pas encore à faire (Père, entretien 2)

Le fait de ne relever le positif que lorsqu'il y avait moins d'élèves en classe appuie les arguments d'un changement de structure, car ce qui est mis en avant par les professionnels de la classe intégrée est qu'ils n'ont pas un taux d'encadrement suffisant pour bien faire les choses avec Thomas. Un autre argument professionnel ressort du discours des parents : il est encore trop tôt pour Thomas pour être dans la classe intégrée selon les professionnels. Ce dernier point entre en conflit avec l'avis des intervenants du SEI, qui recommandait une entrée en classe cette année-là, car, pour eux, Thomas était prêt.

Le discours parental reflète une divergence de vision entre les parents et les professionnels du scolaire.

*Oui, **nous** on voit la différence (Père, entretien 2)*

Dans cet extrait, nous pouvons voir que les parents reconnaissent et mentionnent les progrès qu'ils ont pu constater depuis l'entrée à l'école de leur enfant (**nous**), mais les professionnels ne les voient pas.

Mais après, je vois tous les jours, je suis pas là toute la journée, mais je vois après l'école quand j'arrive, je vois, ah ! il y a quelque chose quand même, même ils ont dit que c'est pas ça, mais moi je vois (Mère, entretien 2)

On perçoit également cette différence de vision parentale et professionnelle dans cet extrait, mais cette fois-ci du côté de la mère. Or, le fait de ne pas voir de progrès, ou pas suffisamment est un des arguments des professionnels justifiant le changement de structure. Dans leur discours, les parents sont en désaccord avec cet argument. L'emploi du moi et la répétition de l'expression "je vois" (quatre fois dans cet extrait) corrobore cette idée.

6. Discussion

Ce travail de maîtrise s'intéresse en profondeur à l'expérience de transition d'un enfant et de ses parents en contexte genevois. Cette expérience est marquée d'étapes débutées bien avant la rentrée scolaire et se prolongeant après cette dernière. Nous avons pu voir que ce cheminement a été fort en émotion à plusieurs moments, dans la joie des parents de découvrir que Thomas était accepté dans une classe intégrée comme ceux-ci le souhaitaient, et la déception d'entendre les professionnels de la classe évoquer un changement de placement quelques mois après sa rentrée.

Afin de mieux comprendre ce parcours, nous avons établi trois objectifs. Nous allons revenir sur les deux premiers en reprenant les éléments essentiels, mais non exhaustifs, de chacun d'eux. Nous synthétiserons ensuite l'ensemble en répondant au troisième objectif de recherche.

6.1 Discussion sur le premier objectif

Objectif 1 : description des étapes et des pratiques rapportées par le parent durant le processus de transition

Dans les résultats, nous pouvons voir en observant la frise temporelle réalisée à partir des propos des parents que ces derniers ont une vision globale du processus de transition. Les différentes étapes mises en lumière par Beamish et al. (2014) se retrouvent dans le discours parental et 13 pratiques de transition ont pu être relatées. De plus, les parents sont également au clair avec les professionnels qui sont acteurs de cette transition. Ainsi, les intervenants du SEI se placent comme coordinateurs avant l'entrée à l'école, d'abord avec Elisabeth, puis avec Alexandre qui va vraiment porter le projet jusqu'à la rentrée scolaire. Ce dernier contribue de plusieurs manières auprès des parents. En premier lieu, l'intervenant du SEI donne les informations aux parents concernant les différents types de placements, prend en compte le souhait des parents et accompagne les parents dans les documents nécessaires à la transition. Dans un second temps, après l'annonce du placement, l'intervenant du SEI débute et gère le réseau avec la classe intégrée et planifie des rencontres entre les parents et les professionnels de l'école. Durant tout le processus, l'intervenant du SEI travaille avec l'enfant les compétences nécessaires à son entrée à l'école. Cette entrée annonce la fin de la collaboration avec le service éducatif itinérant de Genève, l'intervenant du SEI arrêtant son suivi à la rentrée scolaire. Le responsable pédagogique de la classe intégrée prend alors le relais comme coordinateur de transition. Il s'occupe de donner les informations aux parents concernant la classe, il aménage l'arrivée de l'enfant, notamment ses horaires et fait le pont entre les différents professionnels de la CLI (réseau interne). À la suite de la décision des professionnels de changement de placement, il débute et gère le nouveau réseau avec l'institut spécialisé. Cela correspond à ce que met Beamish et al. (2014) comme recommandation dans les pratiques de transition, à savoir la présence d'un coordinateur présent pour gérer le réseau et la planification et soulager ainsi les parents dans cette organisation.

Les parents sont conscients que la transition est un processus qui débute bien avant l'entrée à l'école et reconnaissent le travail préliminaire réalisé par les professionnels du service éducatif itinérant de Genève. Ils apprécient également les deux rencontres avec les professionnels de la classe intégrée avant la rentrée, qui leur permettent à la fois d'avoir les réponses à leurs interrogations concernant l'organisation de la classe et l'aménagement de l'horaire et de connaître les personnes et les lieux. Cela permet aux parents de commencer plus sereinement cette rentrée scolaire, qui est source de changements et de nouveautés. Ces points confirment ce qui a été mis en lumière par les recherches : la transition est un processus qui doit commencer bien avant la rentrée scolaire (Forest et al., 2004, Denkyirah et Agbeke, 2010, Beamish et al., 2014).

Nous pouvons remarquer que ces activités de transition ne sont pas régulières dans la temporalité. Les parents mentionnent trois activités de transition avant décembre 2020, puis, à partir de juin 2021, nous pouvons noter une accélération de ces activités. Cette augmentation débute lors de la transmission des résultats de la PES qui lance concrètement les étapes de préparation de l'enfant et de sa famille, de la classe en contexte scolaire et d'introduction à la nouvelle classe. Si la décision de placement parvient aux parents et aux professionnels peu de temps avant la rentrée scolaire, les pratiques de transition peuvent se dérouler dans un intervalle plutôt limité : rencontrer la nouvelle équipe, visiter les lieux, définir les besoins de l'enfant dans sa nouvelle classe, etc. Les professionnels doivent alors veiller à ne pas surcharger les parents à ce moment-là, ce qui montre l'importance de recenser l'ensemble de ce qui est demandé aux parents avant la rentrée pour en être conscient et soutenir les parents de manière adéquate.

Pour la famille que nous avons suivie, la longue période de suspens en attente des résultats a retardé la préparation de la transition. Cette attente est cependant liée à la procédure de détermination des besoins individuels encadrée par le service de pédagogie spécialisée de Genève. Selon l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979), cette procédure correspond au domaine de l'exosystème qui influence les expériences des parents, mais qui ne peut pas être influencé. Les professionnels doivent alors prévoir au mieux ce qui peut être effectué avant cette réponse et être réactif lors de celle-ci. Cela a été le cas pour la famille que nous avons suivie : le professionnel du SEI a pu organiser rapidement deux rencontres avec l'équipe de la classe intégrée avant la rentrée scolaire.

En plus d'une irrégularité des pratiques, nous avons pu remarquer que les étapes ne suivent pas un enchaînement délimité dans le temps. Par exemple, la préparation de l'enfant et de sa famille ne s'arrête pas lorsque la préparation de la classe débute. La transition scolaire est un processus complexe qui contient plusieurs mouvements parallèles, les étapes se juxtaposent par moment. Finalement, le parent doit sentir un flux continu, un lien entre les différentes étapes et l'impression d'avancer dans ce processus. Dans le cas de notre famille, le changement de placement crée une rupture dans ce mouvement, il demande de s'arrêter dans le processus, voire de revenir en arrière.

Dans l'ensemble des recherches utilisées dans ce mémoire, les chercheurs ont décrit les différentes étapes du processus de transition en répertoriant les pratiques des **professionnels** (Forest et al., 2004 ; Denkyirah et Agbeke 2010 ; Beamish et al., 2014). L'implication des parents n'est pas explicitée ou alors de manière passive : ils reçoivent les informations par les professionnels, par exemple. Le travail des parents reste invisible dans

les étapes et les pratiques sélectionnées par les chercheurs, par exemple Beamish et al. 2014 avec lesquels l'analyse des résultats a été faite. Ces pratiques parentales sont rendues visibles dans ce travail, avec l'incorporation de pratiques relatées par les parents qui mettent en lumière ce qu'ils ont pu faire dans ce processus de transition. Ce recensement n'est probablement pas exhaustif, mais les pratiques répertoriées font ressortir ce qui a semblé important aux parents de mentionner, comme la transmission de la vidéo de Makaton ou les visites régulières de l'école par exemple.

Il est également intéressant de souligner que le père mentionne avoir pris une année sabbatique pour être présent lors de l'entrée à l'école de son fils. Deux constats peuvent être établis par rapport à ce fait. Tout d'abord, cela souligne l'importance de cette période pour les parents et accentue le fait que ce soit une période qu'ils ressentent comme significative dans le parcours de leur enfant. De plus, cela montre également que les parents ont senti le besoin d'être plus présents pour leur fils, et l'importance de leur implication selon eux. Le père décrit lui-même cette période comme un moment clé ou encore un moment charnière de la vie de son enfant.

6.2 Discussion sur le deuxième objectif

Objectif 2 : Identification des principes associés au modèle du partenariat lors du préscolaire et du scolaire du point de vue des parents

À partir du recensement des principes du partenariat présents dans le discours parental, plusieurs points positifs concernant les professionnels ayant pris part au processus de transition ont été mis en avant.

Le premier concerne le principe de communication : que ce soit du côté des professionnels du préscolaire ou des professionnels du scolaire, les parents relèvent des échanges fréquents avec ces derniers. Plusieurs canaux de communication sont mis à disposition et utilisés par les parents, dont un système de messagerie (Whatsapp) avec les intervenants du préscolaire et un cahier de communication pour l'équipe du scolaire, en plus des échanges en présentiel. Les parents mentionnent que les professionnels du scolaire reconnaissent et valorisent ce que ces derniers ont amené pour eux avec la vidéo du Makaton. Les parents se sentent soutenus dans leur décision de placement de leur enfant par les intervenants du SEI. Les parents reconnaissent les compétences professionnelles des intervenants en préscolaire. Pour les professionnels de la CLI, ce sont plutôt leur disponibilité et leur flexibilité qui sont mises en avant par les parents. Enfin, des coordinateurs de transition sont présents avant et après l'entrée à l'école. Ceux-ci permettent de soulager le travail de la famille concernant notamment la rédaction des documents, la gestion du réseau et la planification et l'organisation de la transition en général.

Cependant, deux points négatifs importants ressortent de ce recensement de principes et pratiques de partenariat. Premièrement, nous pouvons voir une distance entre ce qui est perçu par les professionnels et par les parents, notamment en ce qui concerne les principes de respect et confiance. Les parents relèvent plusieurs fois les progrès de leur enfant au quotidien, y compris depuis son arrivée dans la classe intégrée, mais ce n'est pas ce qui est mis en avant dans le discours des professionnels relaté par ces derniers. Dans le discours

des parents, nous pouvons retrouver plusieurs fois une distinction forte entre l'emploi du "ils", regroupant les professionnels de la CLI, et du "nous", regroupant les parents, qui appuie cette distance.

Deuxièmement, pour justifier cette décision, il ressort du discours parental une mise en évidence de l'inadéquation de Thomas dans le dispositif de la CLI. Cela se ressent notamment dans la manière de communiquer les capacités ou incapacités de l'enfant : les professionnels mettent en avant les compétences de Thomas lors des contextes qui appuient l'idée d'un changement de structure (notamment lors de l'absence d'une partie des enfants de la classe), et mettent au contraire en avant ses difficultés dans un contexte ordinaire de classe. Cette manière de communiquer aux parents permet d'appuyer indirectement leurs arguments pour un autre placement. Les professionnels tiennent également un discours paradoxal concernant ceux qui détiennent la décision finale : les professionnels soutiennent que ce sont les parents qui ont le dernier mot, mais ces derniers ne le considèrent pas vraiment.

Les arguments des professionnels reposent sur les compétences de Thomas : c'est trop tôt pour lui selon leur point de vue. Ils mettent alors en évidence les caractéristiques de l'enfant pour justifier son inadéquation. Les professionnels évoquent également le manque d'encadrement pour soutenir correctement Thomas. Cet argumentaire correspond aux conduites stratégiques et normatives mises en avant par Habermas (1987), visant à convaincre son interlocuteur d'accepter une décision déjà prise en mettant en avant ses connaissances professionnelles ou les pratiques de la classe.

Pour le premier argument soulignant les caractéristiques de l'enfant, les professionnels remettent en quelque sorte la responsabilité sur ce dernier. Le père l'exprime lors du deuxième entretien par ces mots :

Il nous ont dit, Max qui chapeaute les CLI là-bas, aux B., il nous a dit « il va pouvoir revenir » [...] la porte elle se ferme pas, il pourra revenir, c'est ouvert, il lui manque juste / quelque chose, et dès qu'il l'aura il pourra revenir dans une CLI. Ça ne dépend que de Thomas, on a envie de dire, de sa progression au final (Père, entretien 2)

Dans ce point de vue, c'est à l'enfant de s'adapter au contexte et non au contexte de s'adapter à l'enfant. Or, selon les professionnels, Thomas n'a pas suffisamment réussi à s'adapter à la classe intégrée, c'est donc à lui d'aller ailleurs. Ce principe rentre en contradiction avec ce qui est mis en avant dans la recherche. En effet, considérer une transition sous l'angle unique de l'enfant et de ces capacités risque de lui faire "porter le poids de l'adaptation, tout en ne lui accordant pas le soutien requis au moment de cette transition" (Ruel, 2008, p. 22). Il est essentiel à chacun des acteurs de partager la responsabilité de cette transition et de tenir également en compte du contexte dans lequel l'enfant évolue. Or, le deuxième argument des professionnels, concernant le manque d'encadrement, indique en quelque sorte une inadéquation du contexte, mais avec une composante dont les professionnels ne peuvent avoir aucune prise. Cela accentue le fait qu'une seule solution demeure : c'est à Thomas de changer d'institution.

6.3 Discussion sur le troisième objectif

Objectif 3 : Exploration des différences et des similitudes de l'expérience parentale lors du processus de transition entre le préscolaire et le scolaire

Le vécu de la transition de la famille que nous avons suivie dans ce mémoire comprend des hauts et des bas. Deux temps sont particulièrement marqués émotionnellement pour les parents. Tout d'abord, après une longue attente des résultats de la PES, l'annonce d'un placement en CLI est un véritable soulagement pour eux. Les parents soulignent que ce placement correspond à leurs attentes pour la scolarité de leur fils et expriment leur joie quant à ce placement. L'annonce d'un changement de placement, quant à elle, est une nouvelle difficile pour les parents qui se voient confrontés à une institution spécialisée, qui coupe pour leur enfant la possibilité d'être avec des enfants de l'ordinaire comme ils le souhaitent.

En retraçant les différentes activités de transition et en analysant les différents principes de partenariat, nous avons pu voir qu'il existait un changement dans la dynamique entre les professionnels du préscolaire et ceux du scolaire. Nous pouvons mettre en lien ce changement avec ce qui a été mis en lumière par l'étude de cas de Villeneuve et al. (2013) : après le temps de préparation à la transition et de la réunion pour la planification et l'entrée à l'école, les parents des trois enfants des études de cas ont subi ce que les chercheurs nomment une "crise". Ces derniers se sont retrouvés face à des changements non prévus lors des réunions de préparation à la transition. Tout comme les parents de cette étude de cas, un changement dans leur rôle et leur collaboration avec les professionnels a été perçu, avec notamment un regard focalisé sur l'enfant et ses difficultés pour justifier ces changements, plutôt qu'un regard auparavant centré sur les besoins plus larges de la famille. Cependant, le processus "d'advocacy des parents", relevé par Villeneuve et al. (2013), ne se retrouve pas dans notre étude de cas. En effet, lors des entretiens, les parents sont plutôt dans une position de justification de la décision des professionnels que de revendication de leur avis. Ce dernier point est en opposition avec ce qui a été relevé jusque-là dans les études de cas que nous avons développées dans le cadre théorique (Villeneuve et al., 2013 ; Siddiqua et Janus, 2017 ; Rivard et al., 2021) où ce sont les parents qui se retrouvent dans la situation de défendre leurs idées.

Les parents projettent alors une vision des professionnels perçus comme des experts à ne pas remettre en question, ce qui ne correspond pas à ce qui est attendu dans une relation de partenariat, où chacun doit trouver sa place. Une relation de symétrie, d'égalité entre les différents acteurs, est attendue lors d'un partenariat (Chatelanat, 2003 ; Bouchard et Kalubi, 2006 ; Bouchard, Kalubi et Sorel, 2011 ; Krieger et al., 2013 ; Rivard et al., 2021), mais elle ne se retrouve pas dans ce contexte d'annonce de changement. Les professionnels ont normalement la charge de l'*empowerment* de la famille et de la soutenir dans ses décisions (Lemay et al., 2007).

Cependant, il serait réducteur d'imputer ces pratiques qui sortent du partenariat sur la simple incompetence des professionnels de la CLI. Plusieurs points peuvent expliquer en partie la manière dont ce changement de placement a été transmis aux parents.

Tout d'abord, la prise en compte de l'avis des parents lors de la décision de placement se fait de manière différente entre préscolaire et primaire. En préscolaire, dans le cadre des

interventions du SEI, les séances se font à domicile. Les discussions ont lieu en présence des parents, interlocuteurs principaux, sans intermédiaire. Les observations de l'enfant et les activités se font avec les parents. À l'école, la situation est différente : les parents se voient déconnectés des activités et perdent leur rôle d'observateur. Le professionnel devient alors l'intermédiaire, il relate les choses selon son regard. Dans la situation de cette famille, les parents se retrouvent non plus au début du processus de prise de décision, comme c'était le cas avec le SEI, mais à la fin. Selon le discours des enseignants relaté par les parents, ces derniers demeurent porteurs de la décision finale, mais les observations sur lesquelles repose cette décision ne sont que relatées.

Ensuite, le contexte dans lequel l'enfant est observé influence la vision de ce dernier. Les parents de notre étude voient Thomas au quotidien, et remarquent notamment ses bonnes compétences sociales et sa forte appétence à la relation. Par ces constats, le placement en CLI prend tout son sens pour eux : Thomas peut évoluer dans un dispositif spécialisé qui le soutient dans ses besoins particuliers tout en proposant un contexte permettant des interactions avec des enfants tout-venant avec lesquels Thomas peut apprendre par imitation. Les professionnels de la CLI, quant à eux, voient Thomas dans le contexte de la classe. D'après les propos relatés des parents, plutôt que ces compétences sociales, ce sont ses difficultés à se conformer aux attentes et au rythme de la classe qui ressortent. Les professionnels perçoivent que leur soutien n'est pas suffisant pour donner à Thomas le contexte lui permettant de développer ses compétences scolaires. Un changement vers un institut plus spécialisé, avec un encadrement plus conséquent, semble être le plus souhaitable pour lui.

Ce changement de regard peut s'expliquer par un changement d'approche, comme l'explique Rivard et al. (2021) :

Ces perceptions pourraient s'expliquer par le fait que les modèles d'intervention précoce sont centrés sur les besoins de l'enfant et de sa famille (*family-centred model*) et qu'ils privilégient une collaboration soutenue avec la famille, alors que le modèle en milieu scolaire prend surtout en considération les besoins d'apprentissage de l'enfant (p. 47)

Ainsi, l'approche des acteurs concernés et leur regard influencent ce qu'ils considèrent comme étant le "bon placement" pour Thomas. Face à cette décision de changement de placement, les professionnels ont utilisé les arguments que nous avons cités plus haut, en utilisant des conduites stratégiques et normatives, pour justifier cette dernière. Dans ce qui ressort du discours des parents, la relation établie avec l'équipe de la classe intégrée ne correspond pas aux critères d'une relation partenariale. Les parents se sont retrouvés écartés de la prise de décision initiale et confrontés uniquement à la décision finale, le discours argumentatif des professionnels ne laissant pas sa place à des conduites guidant les parents dans cette prise de décision. Le discours des parents laisse entendre que ces derniers ne se sont pas sentis légitimes dans la défense de leurs attentes pour leur enfant. Ces difficultés à faire respecter leur voix face aux professionnels de l'école se retrouvent dans les constats de Rivard et al. (2021).

7. Conclusion

7.1 Limitations liées à la recherche

Quelques limitations peuvent être mentionnées dans cette recherche de mémoire.

En ce qui concerne la méthodologie utilisée dans ce mémoire, une remarque peut être faite concernant le recensement des unités de sens. Nous pouvons remarquer un nombre plus important d'unités de sens rattachées aux professionnels du scolaire (74 unités de sens), contre 35 unités de sens pour les professionnels du préscolaire. Cette différence peut être expliquée par le moment où les deux entretiens ont été réalisés : le premier a eu lieu en juillet, lorsque l'intervention du SEI était déjà vers sa fin et lorsque le réseau avec l'école commençait tout juste à se créer et le deuxième entretien lorsque les parents étaient en pleine collaboration avec l'équipe de la classe intégrée. Cela a pu influencer les résultats, avec une proportion plus grande d'unités de sens liées aux professionnels du scolaire, car les entretiens ont été plus dirigés vers eux. Cela a pu entraîner un biais dans le recensement et la fréquence des US relevées.

Nous aimerions également porter l'attention du lecteur sur le choix des principes et des activités de partenariat utilisés comme cadre méthodologique dans l'analyse du discours parental. Contrairement aux pratiques de transition des parents qui ont pu être mises en lumière dans les résultats de l'objectif 1 et dans la discussion relative, les pratiques de partenariat qui sont recensées dans la littérature scientifique sont vues seulement sous l'angle des pratiques enseignantes. Ce point efface ainsi les pratiques de partenariat que les parents ont pu mettre en place. Dans le cas de notre famille, les parents mentionnent à plusieurs reprises aux professionnels leur engagement, leur flexibilité et leur disponibilité, comme le père l'explique dans l'extrait suivant :

On a dit que nous on était disponible, on fait vraiment que ça fonctionne, on essaye de faire que ça fonctionne [...], nous on est disponible, on est à l'écoute, s'il faut changer quelque chose, on essaye de le changer (Père, entretien 2)

Il pourrait être pertinent de recenser et d'analyser les pratiques de collaboration des parents lors de la transition, afin d'avoir une vision globale de leur implication dans ce processus. Cependant, étant donné que ces pratiques parentales dépendent entièrement des parents, de leur disponibilité et de leur engagement, ces dernières seraient à appréhender au cas par cas.

Pour finir, il faut rappeler que ce travail retrace le parcours singulier d'une seule famille. Les résultats relatés et l'analyse de ces derniers reposent donc uniquement sur une étude de cas et ne peut, par ce fait, amener à une généralisation. Ce travail n'est à considérer que dans ce qu'il est : une expérience parentale parmi d'autres de la collaboration parents-professionnels lors de l'entrée à l'école de leur enfant. Cependant, cette situation n'est pas un cas isolé et elle amène des constats sur le processus de transition et notamment sur la difficulté à maintenir une relation partenariale, malgré les recommandations de la littérature scientifique. Plusieurs points d'attention ressortent de cette situation vécue et posent plusieurs questions

quant aux directives en place à Genève. Des recommandations professionnelles peuvent être mises en avant pour éviter qu'une situation similaire ne se produise.

7.2 Recommandations professionnelles

La mise en évidence des différentes étapes de transition permet de mettre en évidence les activités de transition qui en découlent et qui sont nécessaire à une planification réussie.

La problématique de la transmission d'informations et du passage de relai met en lumière pour les professionnels les points d'attention à avoir quant à cette préparation. Dans l'idéal, cette passation est réalisée avant la rentrée scolaire lors d'une réunion de réseau avec les parents.

Lors de cette réunion, un coordinateur de transition est nommé explicitement pour reprendre le relai avec les parents dans la suite du processus de transition. Cette information est inscrite dans un document afin d'être formalisée.

Comme nous l'avons indiqué, cette situation est un idéal, car elle sous-entend des conditions favorables pour sa réalisation. Certaines de ces conditions vont au-delà du champ d'action professionnel et leur absence peut alors empêcher la bonne réalisation de cette passation. Voici quelques exemples de conditions à avoir :

- Les résultats de la PES tombent suffisamment tôt pour prévoir une réunion de réseau avec les services préscolaire et scolaire
- Un coordinateur peut être défini dans la direction ou dans l'équipe éducative de l'école, sinon cette tâche conséquente de coordination revient aux parents
- L'ensemble des professionnels doivent pouvoir participer à cette réunion : ce point pose notamment la question des professionnels externes qui ne sont pas financés en dehors des prestations avec l'enfant ou encore des services jugés semblables par le SPS qui refuse alors le chevauchement des prestations (avec le SEI domicile et le SEI école notamment, mais les négociations avec le SPS sont en cours)

Nous pouvons voir les enjeux et les difficultés de ce passage de relai entre les services préscolaire et scolaire, car certains des obstacles qui peuvent entraver la passation de relai correspondent à des facteurs externes

Pour aider dans cette transition, des réflexions sont en cours au sein du SEI pour la création d'un document mettant par écrit les éléments nécessaires à un suivi fluide de l'enfant et de sa famille. Le document, nommé provisoirement le « questionnaire de suivi de l'enfant », est rempli au fur et à mesure depuis l'entrée de l'enfant jusqu'à la fin des services du SEI. Il contient des informations sur l'enfant et sa famille et peut être rempli par les différents professionnels qui les côtoient. Une partie « transition » est remplie à la fois par les services préscolaire et scolaire. Il permet notamment de reprendre un suivi plus facilement lors d'une longue absence d'un des professionnels. Dans ce document en cours d'élaboration, il serait intéressant également de rajouter une rubrique qui nomme explicitement les coordinateurs de transition pour l'avant, puis pour l'après entrée à l'école.

Une autre recommandation professionnelle se situe dans la défense de l'avis parental. Quelles sont les solutions à mettre en place par les professionnels pour éviter de se retrouver dans la même situation que celle de la famille que nous avons suivie dans ce travail ? L'une d'elle peut se retrouver dans la définition explicite d'une personne qui a pour rôle d'être garante du soutien des parents (*advocacy parental*). Ce rôle peut être donné au coordinateur de transition. Cela sous-entend que les tâches et rôles du coordinateur de transition doivent être explicitement nommés. Dans la situation où les professionnels ont un avis différent de celui des parents, par exemple une famille qui souhaite un placement en ordinaire et les professionnels un placement en spécialisé, le rôle du coordinateur de transition demeure dans le soutien des parents. Ce dernier peut toutefois nommer et expliquer l'avis professionnel, s'il est en opposition avec la décision des parents.

Un troisième point d'attention se retrouve dans le principe d'égalité-équité. En effet, ce principe apparaît peu dans le discours des parents de cette étude, quand bien même c'est un des concepts clés de la notion de partenariat. Ce constat peut indiquer un manque de communication à ce sujet de la part des professionnels. Le principe d'égalité et de symétrie dans la relation doit être évoqué explicitement avec les parents. Pour cela, les professionnels doivent entraîner ce discours. Ce principe d'égalité-équité doit également se voir dans la pratique : les réunions de réseau, par exemple, doivent se dérouler avec les parents. Or, il n'est pas rare que les réunions de réseau se fassent en deux temps, les parents étant invités seulement après une discussion préalable des professionnels. Les parents se retrouvent alors dans une situation où certaines décisions peuvent déjà avoir été prises sans leur présence et accord. Cela a été le cas pour notre famille qui s'est vu présenter le changement de structure sans avoir été au cœur des discussions préalables. Cependant, cela ne sous-entend pas que les coordinations entre les professionnels sont à prescrire. Ces dernières peuvent provenir d'un besoin professionnel de partager des pratiques, recevoir des conseils, ou encore l'occasion de parler de difficultés avec les parents et de comment gérer au mieux cette relation. Cependant, les décisions importantes doivent être prises avec les parents.

La dernière recommandation professionnelle se situe au niveau de la communication. En effet, nous avons pu voir que le principe partenarial de communication était mis en avant dans le discours parental au sujet des professionnels du scolaire. Cependant, nous avons également pu mettre en avant les failles de cette communication, l'avis des parents étant finalement effacé dans le discours des professionnels, ces derniers cherchant avant tout à justifier leur décision auprès de la famille. Pour éviter une telle situation, il est important dans un premier temps de comprendre ce que signifie une bonne communication. Deux aspects essentiels peuvent ainsi être évoqués : comment communique-t-on et sur quoi communique-t-on ?

Communiquer ne signifie pas uniquement échanger des informations. Pour une communication efficiente, il s'agit avant tout d'appliquer une écoute active de son interlocuteur. Ainsi, le professionnel se doit de comprendre ce qui est dit par la famille et de dissiper les mots ou expressions imprécises qui laissent une place trop importante à l'interprétation. Par exemple, lors du deuxième entretien de recherche, la mère a évoqué le fait qu'elle souhaitait « le mieux pour son enfant », mais quel sens donne-t-elle à ce « mieux » ? Pour le comprendre, il faut requestionner le parent : « quel est selon vous le mieux pour votre enfant » ? La réponse du parent permet d'avoir accès directement au sens que celui-ci met derrière cette expression. Par cette communication active, le discours parental

est explicité, ce qui permet de vraiment prendre en compte la famille dans la discussion (oui et c'est aussi valable dans le sens 'parent entend le prof.', le parent peut demander au prof d'explicité ce qu'il énonce de façon générale (par ex. on répondra mieux aux besoins de votre enfant dans la structure X). En ce qui concerne le contenu de la discussion, à savoir « sur quoi communique-t-on », il faut pour cela, que ce soit dans les communications formelles comme informelles, définir explicitement le sujet sur lequel nous sommes en train de parler et avec quel objectif. Ces « buts communs » permettent alors de donner un sens aux échanges et d'avancer avec la famille vers des décisions dans lesquelles elle est pleinement impliquée.

Résumé des recommandations professionnelles :

- Planifier un/des réunions de réseaux avant l'entrée à l'école de l'enfant, en présence des parents, avec les services préscolaire et scolaire, afin de préparer ce passage de relai
- Préparer un document réunissant l'ensemble des informations sur l'enfant, la famille et sur cette transition à venir
- Nommer explicitement un coordinateur de transition, dans les services préscolaires avant l'entrée à l'école (par exemple SEI) et dans l'équipe de l'école ensuite
- Nommer explicitement les rôles de ce coordinateur de transition, l'un deux étant d'être le garant du soutien parental
- Tenir un discours professionnel mettant en avant le principe d'égalité-équité afin de permettre au parent de prendre possession pleinement de cette place de partenaire dans le réseau et d'appuyer leur autodétermination
- Planifier des réunions de réseau avec les parents dès qu'il s'agit de prendre des décisions liées à l'enfant, limiter les réunions de réseau sans la présence des parents aux besoins des professionnels et sans prise de décision
- Maintenir une réelle communication avec les familles par l'utilisation d'une écoute active et par la définition de buts communs

7.3 Les vides

Par une étude de cas unique, pourtant si révélatrice des failles encore présentes dans les pratiques partenariales des professionnels lors du processus de transition, ce travail permet de mettre en lumière de véritables « vides » en termes de directives. Les parents de cette étude de cas se sont retrouvés face à deux décisions dont la cohérence peut être interrogée : le temps partiel et le changement de structure en cours d'année.

Avant l'entrée à l'école de l'enfant, la décision d'un accueil à temps partiel est déjà discutée et prise lors du premier entretien entre les parents et les professionnels de la CLI. Cependant, nous pouvons nous questionner sur la cohérence d'une telle décision dans ces premiers mois où l'enfant doit s'habituer à un nouvel environnement. Un temps partiel implique une réduction conséquente du temps de présence en classe où une familiarisation avec la classe peut être

faite. Dans cette situation, ce temps partiel est possible en grande partie parce que les parents sont disponibles. Cela n'aurait pas été possible pour des parents qui travaillent ou alors, cela aurait impliqué une grande flexibilité et des ajustements de la part des parents. Or, n'est-ce pas le rôle de l'école de s'adapter à l'enfant et à sa famille plutôt que l'inverse ? Ce temps partiel interroge aussi le congé sabbatique pris par le père : est-ce un choix volontaire de ce dernier pour être plus présent ou un non-choix découlant de la vision parentale d'un vide à combler venant des institutions ? Nous y retrouvons alors à nouveau le thème du travail invisible des parents qui assument des responsabilités qui doivent normalement être prises par les professionnels.

Enfin, le changement de structure en cours d'année est une décision surprenante. Quelle cohérence peut-on retrouver dans le fait de décider si tôt d'un changement de structure ? Nous avons pu voir dans la présentation des étapes de la transition que ce processus est long et se prolonge bien au-delà de l'entrée à l'école. L'enfant nécessite un temps d'adaptation dans un nouvel environnement avec de nouveaux professionnels, de nouvelles attentes et un nouveau rôle. Cette entrée à l'école n'est pas un événement anodin. Dans le travail de mémoire de Delevaux (2016), les enseignants interrogés expliquent qu'ils prennent en compte une période d'adaptation allant de la rentrée à Noël environ avant de débiter les apprentissages plus formels. Ils se focalisent tout d'abord sur la vie en collectivité, les relations et les règles de la classe. Or, une adaptation plus longue pour un élève à besoins éducatifs particuliers peut être envisagée, d'autant plus, comme c'est le cas de Thomas, quand ce dernier n'est présent qu'à temps partiel. De plus, ce changement en cours d'année met en avant un désengagement des professionnels vis-à-vis du projet de l'enfant. Ils négligent également le souhait des parents quant au placement souhaité pour leur fils.

Nous pouvons alors nous interroger sur la présence ou non de directives encadrant de telles décisions. Plus que des manques, ce sont de véritables vides qui se doivent d'être comblés pour ne pas se retrouver dans des situations similaires.

8. Annexes

Annexe 1 : Les étapes de la transition et les éléments clés de chaque étape selon Forest et al. (2004)

Phases de la transition ⁶	Éléments
6. Un an avant l'entrée à l'école	<p>A1. Le type de placement à l'école maternelle est identifié (salle ressource, éducation générale, programme spécialisé)</p> <p>A2. Les besoins de services spécialisés sont identifiés (ex : logopédiste, ergothérapeute, spécialiste en autisme, physiothérapeute)</p> <p>A3. Les compétences de préparation au placement proposé sont identifiées et développées en objectifs pédagogiques spécifiques pour l'année</p> <p>A4. Le calendrier de transition initial est créé et comprend les étapes de la transition</p> <p>A5. Le contenu du calendrier de transition initial comprend les rôles et responsabilités des membres de l'équipe</p> <p>A6. Une personne est identifiée comme la personne de contact pour la transition pour les parents et les enseignants</p>
7. 12 à 6 mois avant l'entrée à l'école	<p>B1. Les visites en classe sont organisées par la personne de contact et différentes options de placement sont identifiées.</p> <p>B2. Les parents et l'enseignant de l'école maternelle visitent plusieurs options de placement au moins une fois.</p> <p>B3. Un placement spécifique en maternelle est choisi</p> <p>B4. Les services connexes au placement sont identifiés</p> <p>B5. Les compétences de préparation au placement proposé sont identifiées et développées en objectifs pédagogiques spécifiques pour l'année</p> <p>B6. Le plan de transition est formalisé</p>

⁶ traduction personnelle de l'anglais

	B7. Le plan de transition comprend des étapes spécifiques à réaliser pour la transition
8. 6 mois avant l'entrée à l'école et entrée à l'école	<p>C1. Le professionnel préscolaire visite l'école</p> <p>C2. L'enseignant visite l'établissement préscolaire</p> <p>C3. Le professionnel préscolaire et l'enseignant se rencontre pour partager des informations</p> <p>C4. L'enfant visite la classe</p> <p>C5. Le programme d'enseignement pour l'école est identifié</p> <p>C6. Le matériel spécifique aux besoins de l'enfant est identifié et créé</p> <p>C7. Le programme quotidien est identifié et créé</p> <p>C8. Le personnel professionnel pour l'enfant est identifié</p> <p>C9. L'environnement physique est prêt</p> <p>C10. Les services connexes sont coordonnés</p>
9. 3 à 6 mois après l'entrée à l'école	<p>D1. Les parents, le professionnel préscolaire et l'enseignant évaluent le processus de transition</p> <p>D2. L'évaluation de la transition est transmise à l'administrateur, qui est responsable de la planification de la transition</p>
10. Transition globale	Dans l'ensemble, comment évaluez-vous la transition de votre enfant/de l'enfant avec lequel vous travaillez ?

Annexe 2 : Les étapes de la transition et les éléments clés de chaque étape selon Beamish et al. (2014)

Étapes de la transition ⁷	Pratiques
Planification initiale	<ol style="list-style-type: none"> 1. Une équipe de transition (parents et professionnels) est mise en place 2. Les parents reçoivent des informations sur le processus de transition et les options de programme disponibles 3. Les parents ont accès à une personne clé (par exemple, un parent vétéran) pour les soutenir dans le processus de transition 4. Les options de placement préalable (école ordinaire, école spéciale, programme spécialisé) sont identifiées 5. Création d'un calendrier de transition initial 6. Le contenu du calendrier de transition initial comprend les rôles et les responsabilités des membres de l'équipe 7. Un membre de l'équipe est identifié comme étant le coordinateur de la transition
Préparation de l'enfant et sa famille	<ol style="list-style-type: none"> 8. Le coordinateur de transition organise des visites en classe des différentes options de placement 9. Les parents et le professionnel préscolaire visitent plusieurs options de placement au moins une fois 10. Les besoins des familles en matière de transition sont évalués et pris en compte 11. Les parents sont soutenus dans leur décision de choisir un placement spécifique à l'école 12. Le plan de transition est formalisé 13. Le plan de transition comprend des étapes spécifiques pour mener à bien la transition 14. Le professionnel préscolaire visite la classe 15. L'enseignant de la classe visite l'établissement préscolaire pour observer l'enfant 16. Les professionnels (préscolaires et scolaires) échangent des informations sur l'enfant et établissent un lien entre les besoins et le programme scolaire, les ressources et les

⁷ traduction personnelle de l'anglais

	<p>installations</p> <p>17. Les compétences nécessaires à l'enfant pour réussir son entrée à l'école sont identifiées</p> <p>18. Les compétences de préparation identifiées sont enseignées à l'enfant et les progrès sont suivis</p>
Préparation de la classe en contexte scolaire	<p>19. Le personnel qui travaillera avec l'enfant en classe est identifié</p> <p>20. Le personnel de soutien (par exemple, orthophoniste, ergothérapeute, physiothérapeute, conseiller en autisme) nécessaire à l'entrée à l'école est identifié.</p> <p>21. Une histoire sociale sur la transition vers l'école est créée pour l'enfant</p> <p>22. Les ajustements à apporter au programme de l'école sont identifiés</p> <p>23. Création/modification du matériel spécifique aux besoins de l'enfant en classe</p> <p>24. Création d'un programme quotidien individuel pour l'enfant en classe</p> <p>25. L'environnement d'apprentissage de la classe est préparé/approprié</p> <p>26. Les enfants de la classe sont préparés à la transition de l'enfant</p>
Introduction à la nouvelle classe	<p>27. L'enfant est bien soutenu lors de sa première visite dans la classe</p> <p>28. L'enfant est autorisé à explorer la classe à des moments peu stressants et avec peu d'attentes</p> <p>29. Le personnel qui travaille avec l'enfant dans le programme de la classe reçoit la formation nécessaire</p> <p>30. L'assiduité de l'enfant au programme de la classe augmente progressivement</p> <p>31. Le dossier et les données de l'enfant sont envoyés à l'administrateur de l'école</p> <p>32. Des dispositions sont prises pour maintenir les compétences et les aides comportementales existantes de l'enfant</p>

	<p>33. Le personnel de soutien qui travaille avec l'enfant dans la classe est coordonné et suivi</p>
<p>Suivi en classe et évaluation continue</p>	<p>34. Les lignes de communication sont maintenues ouvertes entre les professionnels du préscolaire et du scolaire par le biais d'appels téléphoniques, de courriels et de contacts personnels</p> <p>35. Les parents et les professionnels (préscolaire et scolaire) évaluent le processus de transition</p> <p>36. L'évaluation de la transition est transmise à l'administrateur, qui est responsable de la planification de la transition</p>

Annexe 3 : les 6 thèmes et les 39 indicateurs de Blue-Banning et al. (2004)

Thèmes ⁸	Indicateurs
Communication	<ul style="list-style-type: none"> - Partager les ressources - Être clair - Être honnête - Communiquer positivement - Avoir du tact - Être ouvert - Écouter - Communiquer fréquemment - Coordonner les informations
Respect	<ul style="list-style-type: none"> - Valoriser l'enfant - Être sans jugement - Être courtois - Exercer la non-discrimination - Éviter l'intrusion
Compétence (professionnelle)	<ul style="list-style-type: none"> - Agir - Avoir des attentes au sujet des progrès de l'enfant - Répondre aux besoins individuels spéciaux - Considérer l'enfant et sa famille dans son entier - Avoir envie d'apprendre
Engagement	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer de l'engagement - Être flexible - Percevoir le travail comme "plus qu'un travail" - Percevoir l'enfant et sa famille comme "plus qu'un cas" - Encourager l'enfant et sa famille - Être accessible pour l'enfant et sa famille - Être consistant - Être sensible aux émotions
Égalité	<ul style="list-style-type: none"> - Éviter l'usage de l'"influence" - Empowerment des partenaires - Valider les autres - Plaidoyer (advocating) pour l'enfant ou sa famille avec les autres professionnels - Permettre la réciprocité au sein des membres - Avoir envie d'explorer toutes les options - Encourager l'harmonie au sein de tous les partenaires - Venir aux réunions / Éviter le "refilement" (Coming to the table/avoiding "turfism") - Agir "également"
Confiance	<ul style="list-style-type: none"> - Être fiable - Garder l'enfant en sécurité - Être discret

⁸ traduction personnelle de l'anglais

Annexe 4 : canevas du premier entretien

Canevas entretien 1 :

Par cette passation du questionnaire, on a un peu parlé de votre enfant, mais surtout des services. J'aimerais que l'on complète un peu pour finir l'entretien et parler de la transition qui se prépare.

On va parler :

- de l'enfant ayant des besoins éducatifs particuliers (particularités et parcours éducatifs → rebondir sur une description, photos dans la pièce ou encore l'enfant s'il est là)
- de votre famille et les activités que vous faites régulièrement dans une semaine typique
- de la situation à l'école – autres services ; rôle dans l'éducation de votre enfant
- de la société en générale, participation aux activités de loisirs, récréatives

PARLEZ-MOI UN PEU DE VOTRE ENFANT :

PORTRAIT GÉNÉRAL

- Ce qui est le plus important pour votre enfant
- Ce qu'il aime ou pas
- Une journée typique à la maison OU dans sa garderie (si je devais vous remplacer, etc.) : quand vous trouvez plus facile ; plus difficile
- Ses forces, ses difficultés
- Ce qui le rend unique

SON PARCOURS jusque là

- Diagnostic ou pas
- Garderie ?
- École — scolarisation anticipée... type de classe, etc. Comme vous vouliez, choisis ?
- Réussites cette année particulières en milieu de garde versus challenge, ce que vous voyez qui a changé ou pas. Comment imaginez-vous les choses pour lui : attentes et réflexions ?

PARLEZ-MOI UN PEU DE VOTRE FAMILLE

On a un peu parlé de votre famille dans le questionnaire, parlez-moi un peu de votre famille : caractéristiques de chacun des membres, caractéristiques familiales, fonctions, évènements récents :

- Choses importantes pour votre famille ? Vous ? Adaptabilité ? Adaptation ? Santé ?
- Forces, désirs, souhaits ?
- Journée typique : répartition des activités dans votre famille : qui fait la cuisine, qui s'occupe de l'argent, etc. Qui fait quoi, rôles joués, etc. Votre emploi du temps : charges
- Difficultés ? Conciliation travail-famille, etc.
- Personnes en soutien informel de votre famille ; association, autres parents,

etc.

- Dans les 5 dernières années : déménagement, évènements, adversité, etc.

PARLEZ-MOI UN PEU DE LA TRANSITION VERS L'ÉCOLE, QUI ARRIVE

VOUS

- Est-ce que vous avez déjà anticipé la rentrée prochaine ? /comment cela s'est passé
- Ce que vous faites — ce que vous avez fait- quelle est votre place dans cette transition.
- Les aides : du SEI et autre
- Collaboration avec vous ; entre les professionnels
- Partage sur l'enfant — collaboration interdisciplinaire

SON FUTUR ENSEIGNANT\SEI...

- Est-ce que vous avez déjà une idée de qui il est ?
- Ce qui vous semble important à dire au prochain enseignant ; ce que vous aimeriez dire
- Ce que vous imaginez qui pourrait poser défi
- Votre place par rapport à l'école : attendu, vécu actuellement ; souhaité
- L'idéal

LE RESTE DU PERSONNEL SCOLAIRE

- D'autres personnes significatives dans l'école
- Revenir aux sous-questions à propos de son enseignant

MACRO-SOCIÉTÉ EN GÉNÉRAL

- Activités de loisirs
- Fréquentation des lieux publics
- Activités récréatives : fête pour l'enfant, pour vous ? Sorties avec amis, etc.
- Lieux ou activités pour sensibiliser, pour connaître ou défendre ses droits, etc.

Annexe 5 : canevas du deuxième entretien

Canevas entretien 2 :

PARLEZ-MOI UN PEU DE LA TRANSITION VERS L'ÉCOLE QUI S'EST DÉROULÉE

VOUS ET VOTRE FAMILLE

- Ce que vous faites — ce que vous avez fait- quelle est votre place dans cette transition
- Parlez des différences au niveau de l'enfant et de la famille entre avant et après l'école, votre santé, comment vous vous êtes adaptés,

SON ENSEIGNANT

- Ce que vous aimeriez dire, mais sans oser, est-ce que vous avez eu des rencontres avec lui etc.
- Ce que vous imaginez qui pourrait poser défi avec lui
- Votre place par rapport à l'école : attendu, vécu actuellement
- L'idéal, ce qui est souhaité (voir aussi les critères du partenariat)

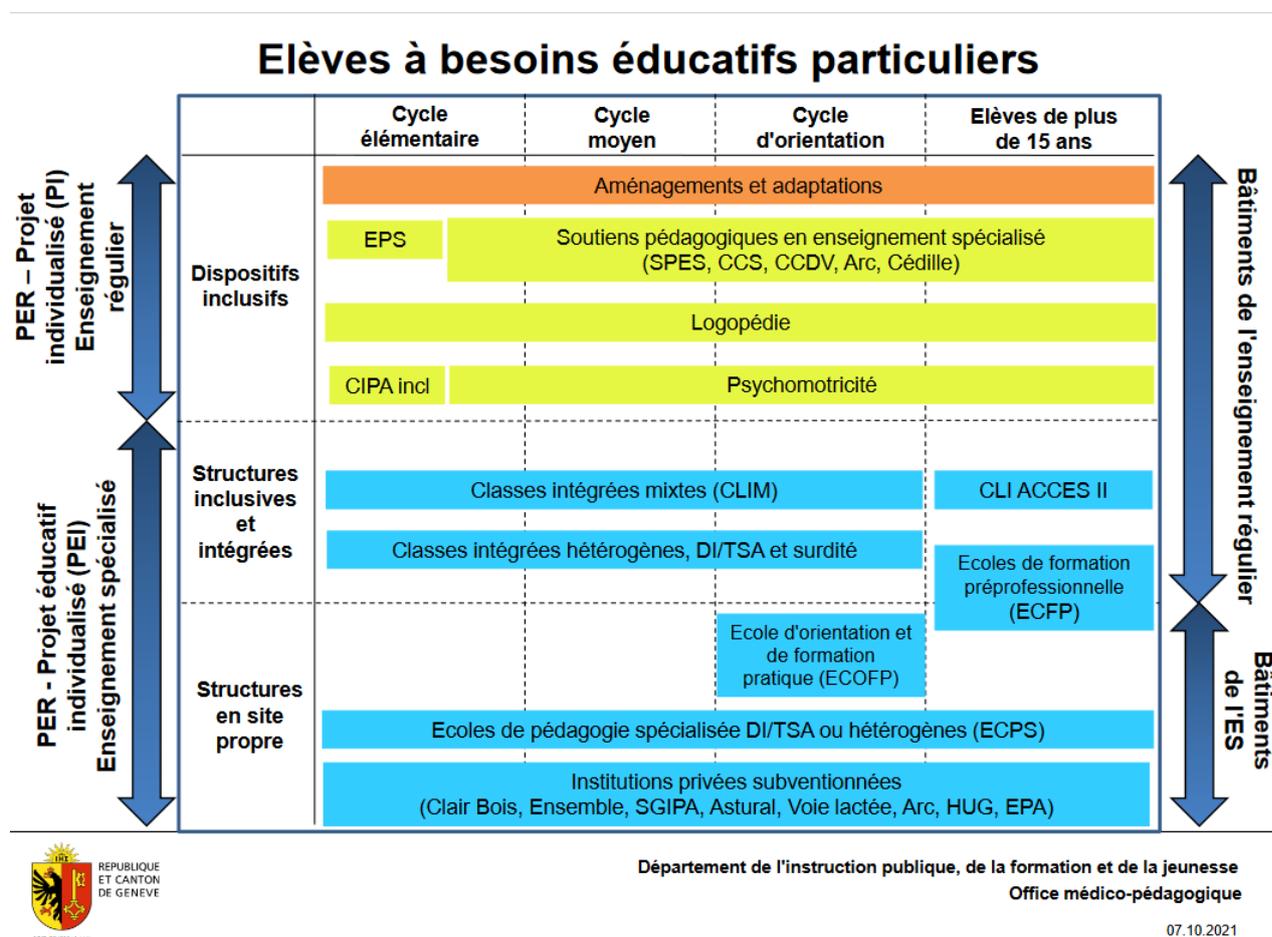
LES AUTRES PROFESSIONNELS

- D'autres personnes significatives dans l'école. (éducateur spé, direction...)
- Les aides : du SEI et autres
- Collaboration avec vous ; entre les professionnels
- Partage sur l'enfant ; collaboration interdisciplinaire

MACRO-SOCIÉTÉ EN GÉNÉRAL

- Activités de loisirs
- Fréquentation des lieux publics
- Activités récréatives : fête pour l'enfant, pour vous ? Sorties avec amis, etc.
- Lieux ou activités pour sensibiliser, pour connaître ou défendre ses droits, etc.

Annexe 6 : dispositifs de prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers à Genève



9. Bibliographie

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302.
- Anadón M., Guillemette F., (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches Qualitatives*, hors-série 5, 26-37
- André C. Moreau, Julie Ruel et Johanne April, (2009) Des moments importants : les transitions au préscolaire. *Revue préscolaire*, 47(2), 17-19.
- Anthony, K.H., Watkins, N.J. (2002). Exploring pathology: relationships between clinical and environmental psychology (pp. 129-146). In R. Bechtel and A. Churchman (Eds.). *Handbook of Environmental Psychology*. New York : John Wiley & Sons.
- Beamish, W., Bryer, F., Klieve, H. (2014). Transitioning children with autism to Australian schools : social validation of important teacher practices. *International journal of special education*, 29 (1), 130-142.
- Berlin, L. J., Dunning, R. D., & Dodge, K. A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten : A randomized trial to test the efficacy of the "Stars" summer kindergarten orientation program. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 247-254.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of Family and Professional Partnerships : Constructive Guidelines for Collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Bouchard, J.-M., Kalubi, J.-C (2006). Partenariat et recherche de transparence. Des stratégies pour y parvenir. *Informations sociales*, 133(5), 50-57.
- Bouchard, J.-M., Kalubi, J.-C., & Sorel, L. (2011). Le partenariat entre les parents et les intervenants : Des perceptions aux réalisations. *Rivista italiana di educazione familiare*, 18(2), 61-78.
- Breton, M. (1999). Les étapes de l'empowerment en régime démocratique : vers un modèle

de pratique, *Intervention*, 109, 43-53.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge Mass. ; London : Harvard University press.

Chatelanat, G. (2003). La notion de partenariat en éducation spéciale. In G. Chatelanat, G. Pelgrims (Eds.), *Éducation et enseignement spécialisés : Ruptures et intégrations* (pp. 171-193). De Boeck Supérieur.

Chatenoud, C., & Odier-Guedj, D. (2022). Fostering Family–School–Community Partnership With Parents of Students With Developmental Disabilities : Participatory Action Research With the 3D Sunshine Model. 30.

Delevaux, N. (2016). *Transition : Défis et enjeux de l'entrée à l'école. processus de transition vers la 1ère hamos pour des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers dans le contexte éducatif et scolaire valaisan [Mémoire de maîtrise, Université de Genève]*. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88259>

Denkyirah, A. M., & Agbeke, W. K. (2010). Strategies for Transitioning Preschoolers with Autism Spectrum Disorders to Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 265-270.

Eckert, T. L., McIntyre, L. L., DiGennaro, F. D., Arbolino, L. A., Perry, L. J., & Begeny, J. C. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children : a literature review of current processes, practices and programs. In D. H. Molina (Ed.), *School psychology: 21st century issues and challenges* (pp. 235–252). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Fontil, L., & Petrakos, H. H. (2015). Transition to school : the experiences of Canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52(8), 773-788.

Forest, E. J., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T., & Todd, A. W. (2004). Transitions for Young Children with Autism From Preschool to Kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 103-112.

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche (2ème éd.)*. Presses de

l'Université du Québec.

Gascon et al. (2014). L'entrée à la maternelle de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme : Une transition à planifier. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-29

Girard, S., Dugas, C., & Dionne, C. (2019). La transition vers la maternelle des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : Une revue narrative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 29, 76-87.

Habermas J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel : rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.

Haines, S. J., Francis, G. L., Mueller, T. G., Chiu, C.-Y., Burke, M. M., Kyzar, K., Shepherd, K. G., Holdren, N., Aldersey, H. M., & Turnbull, A. P. (2017). Reconceptualizing Family-Professional Partnership for Inclusive Schools : A Call to Action. *Inclusion*, 5(4), 234-247.

Hansotte M. (2008). *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective*. Bruxelles : De Boeck.

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 Journal*, 35(5), 479-485.

Janus, M., Lefort, J., Cameron, R., & Kopechanski, L. (2007). Starting Kindergarten : Transition Issues for Children with Special Needs. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 30(3), 628.

Keen, D. (2007). Parents, Families, and Partnerships : Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 339-349.

Krieger, A.-E., Saïas, T., & Adrien, J.-L. (2013). Promouvoir le partenariat parents–professionnels dans la prise en charge des enfants atteints d'autisme. *L'Encéphale*, 39(2), 130-136.

Larivée, S.J., Kalubi, J.-C. & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte

d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 525–543

Martini-Willemin, B.-M., Gremion M. (2016). Enfants à besoins éducatifs particuliers en structures de la petite enfance. Un terrain accueillant, mais préoccupé. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 57, 27-41.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin

Lemay, L., Rhéaume, J., Parazelli, M., Colombo, A., Gilbert, S., & Lussier, V. (2007). L'intervention en soutien à l'empowerment. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 20(1), 165-180.

McCollum, J. (2002). Influencing the Development of Young Children with Disabilities: Current Themes in Early Intervention. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(1), 4-9.

McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school : Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.

McWilliam, R. A. (2003). The primary-service-provider model for homeland community-based services. *Psicologia*, 17(1), 115-135.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Quintero, N., & McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten Transition Preparation : A Comparison of Teacher and Parent Practices for Children with Autism and Other Developmental Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 411-420.

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten : A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. 21.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.

Rivard, M., Magnan, C., Chatenoud, C., Millau, M., Mejia-Cardenas, C., & Boulé, M. (2020).

Parents' Perspectives on the Transition from Early Intensive Behavioural Intervention to School: Barriers, Facilitators, and Experience of Partnership. *Exceptionality Education International*, 30(3), 1-24.

Rivard, M., Millau, M. & Chatenoud, C. (2021). *À la rencontre de la diversité : ensemble pour une trajectoire de services en petite enfance et trouble du spectre de l'autisme de qualité* (1ère éd.). JFD Editions.

Rous, B.S., Hallam, R.A., Harbin, G.L., McCormick, K., & Jung, L.A. (2007). The Transition Process for Young Children With Disabilities: A Conceptual Framework. *Infants & Young Children*, 20, 135–148.

Ruel, J. (2009). Les transitions de vie : un regard sur la première transition primaire. *Revue préscolaire*, 47(2), 20-27.

Sameroff, A. J. (1995). General system theories and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (Vol. 1, pp. 659-695). New York : Wiley.

Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.

Siddiqua, A., & Janus, M. (2017). Experiences of parents of children with special needs at school entry : A mixed method approach: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Child: Care, Health and Development*, 43(4), 566-576.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2ème éd.). Bruxelles : De Boeck

Villeneuve, M., Chatenoud, C., Hutchinson, N. L., Minnes, P., Perry, A., Dionne, C., Frankel, E. B., Isaacs, B., Loh, A., Versnel, J., & Weiss, J. (2013). The Experience of Parents as Their Children with Developmental Disabilities Transition from Early Intervention to Kindergarten. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(1), 4-43.