

## DÉMARCHE DE TRANSITION PLANIFIÉE ET CONTINUITÉ ÉDUCATIVE

Julie Ruel, André C. Moreau et Lise Bourdeau

La transition vers le préscolaire a fait l'objet d'une recherche-action intersectorielle dans trois milieux-écoles qui ont accueilli des enfants ayant des besoins particuliers. L'article présente comment ces milieux accompagnés ont planifié cette transition en tenant compte des enjeux locaux et des besoins de l'enfant. Nous présenterons surtout comment la planification de la transition soutient la continuité éducative entre les milieux de vie de l'enfant.

### **Introduction**

La période de transition vers le préscolaire soulève plusieurs enjeux, particulièrement pour les enfants ayant des besoins particuliers. Bien qu'elle soit reconnue comme une période charnière du développement de l'enfant, cette transition est peu planifiée. Les politiques actuelles au Québec ne précisent pas les pratiques transitionnelles à déployer pour favoriser une transition harmonieuse vers le préscolaire, malgré les changements importants qui surviennent dans la vie de l'enfant à cette étape de sa vie.

Une recherche-action, regroupant des acteurs qui entourent des enfants ayant des besoins particuliers, s'est déroulée dans trois milieux-écoles différents afin de soutenir une transition vers le préscolaire qui soit de qualité pour ces enfants. Cette recherche a permis d'accompagner ces milieux, leurs collaborateurs intersectoriels et les parents des enfants ciblés sur une période de plus d'un an.

---

Julie Ruel, Agente de planification, programmation et recherche, julie\_ruel@ssss.gouv.qc.ca; André C. Moreau, Professeur chercheur, Université du Québec en Outaouais, Département des sciences de l'éducation, andre.moreau@uqo.ca; Lise Bourdeau, Personne-ressource régionale en DI et TED, lise.bourdeau@cscv.qc.ca

Après avoir présenté quelques éléments de la problématique de la transition vers le préscolaire sous l'angle de la continuité éducative, cet article porte sur la façon dont les milieux accompagnés ont planifié une transition « à la carte » pour répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant et aux enjeux de ces milieux. Les résultats suggèrent que le temps de planification investi avant l'entrée de l'enfant au préscolaire favorise la continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant et, ainsi, une transition de qualité autant pour l'enfant et ses parents, que pour le personnel de l'école et les autres acteurs de la communauté éducative.

### **La transition vers le préscolaire : quelques éléments de la problématique**

La période de transition vers le préscolaire commence l'année précédant l'entrée à l'école et se poursuit toute l'année de cette première année de fréquentation (Rimm-Kaufman et Pianta 2000). Cette transition se déroule entre des milieux de vie importants pour l'enfant. Après la famille, l'école est un milieu qui a beaucoup d'impact sur son développement. Au Québec, plusieurs enfants fréquentent un service de garde avant l'entrée à l'école et ils continuent parfois à le fréquenter avant et après leur journée d'école. Les changements vécus entre les milieux de vie font appel à un processus

d'adaptation des différents acteurs, notamment l'enfant, sa famille et l'école (Maxwell et Eller, 1994; Normand-Guérrette, 1996; Ramey et Ramey, 1999). C'est un moment de grande vulnérabilité, autant pour l'enfant que pour sa famille (Rosenkoetter, Hains et Fowler, 1994).

La transition des enfants ayant des besoins particuliers est complexe. Les spécificités de chacun des enfants exigent des actions différentes qui tiennent compte de ces différences. Les transitions entraînent un risque de déséquilibre et les milieux peuvent contribuer à adoucir cette période (Goupil, 2006). Cependant, les pratiques transitionnelles permettant aux diverses ressources de planifier la transition vers le préscolaire sont variables selon les milieux et elles sont encore trop peu déployées (Goupil, 2003). En contexte de transition non planifiée, les parents expriment des inquiétudes et de l'anxiété devant l'inconnu (Tétreault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne et Pelletier, 2006).

Plusieurs personnes connaissent l'enfant et peuvent contribuer à mieux identifier ses besoins. Met-on à contribution les différents intervenants qui connaissent l'enfant pour soutenir une continuité éducative et pour favoriser la poursuite de son développement?

### **Un regard particulier sur la continuité éducative**

La continuité éducative vise à permettre à l'enfant une poursuite harmonieuse de son développement tant sur le plan affectif, cognitif que social ainsi que le maintien des acquis. Joncas (1997) présente ainsi la continuité éducative :

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

expériences de l'enfant en leur donnant un sens commun (Joncas, 1997, p. 17).

Cependant, les multiples changements occasionnés par la transition vers le préscolaire amènent inévitablement des discontinuités dans les façons de faire, les cultures, les expériences, les attentes, les routines et les environnements de l'enfant (Morin, 2002). Il s'ensuit une augmentation du niveau de détresse causée par les discontinuités entre les milieux fréquentés par l'enfant (La Paro, Pianta et Cox, 2000). Cela est particulièrement vrai pour les enfants ayant moins de ressources personnelles (Bredenkamp et Copple, 2002). La continuité entre les différents milieux permet de réduire les perturbations et les ruptures entre les environnements dans lesquels vit l'enfant. Alors que les périodes de transition peuvent propulser le développement de l'enfant, elles peuvent aussi susciter la régression par des comportements démontrant de la vulnérabilité et de l'insécurité qui retardent les apprentissages et influencent négativement la perception au plan du fonctionnement et du potentiel de l'enfant. (Rosenkoetter et al., 1994).

Certains auteurs soutiennent que la discontinuité éducative contribuerait à expliquer le fait que les gains liés à l'intervention précoce tendent à se résorber après quelques années de fréquentation scolaire (Bredenkamp et Shepard, 1989). Plus important encore, investir dans la continuité lors de la transition vers le préscolaire serait une façon de maintenir les effets à long terme de l'intervention précoce (Kagan et Neville, 1996; Kagan et Neuman, 1998; Vaughn, Reiss, Rothlein et Tejero Hugues, 1999).

Il existe parfois un clivage entre les services de garde (avant l'entrée à l'école) et le milieu scolaire, ce qui nuit au partage des informations et à la transition de l'enfant vers le milieu scolaire, surtout dans les situations d'enfants ayant des besoins particuliers (Boudreault, Moreau et Kalubi, 2001). La communication insuffisante entre les enseignants du préscolaire, les milieux de garde, les familles et les intervenants qui travaillent auprès d'eux devient ainsi un facteur de risque (Miron, 2004).

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

Favoriser la continuité devient incontournable pour faciliter l'adaptation de l'enfant dans son nouveau milieu. La période de la transition vers le préscolaire devient un moment charnière pour assurer la continuité éducative en bâtissant des ponts entre les différents milieux fréquentés par l'enfant. Comment soutenir la construction de ces ponts? Une démarche de planification de la transition a été expérimentée dans le cadre d'une recherche. Celle-ci est analysée afin de répondre à la question suivante : Comment une transition planifiée peut-elle favoriser la continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant?

### **Une recherche qui crée une occasion de planifier la période de transition**

Une recherche-action (Bourdeau, Ruel et Moreau, 2006-2008) s'est déroulée dans trois milieux-écoles afin de favoriser une transition de qualité pour des enfants ayant des besoins particuliers. La recherche-action s'inscrit dans le paradigme des recherches participatives. Elle a l'avantage de susciter la mobilisation et la participation active des participants au processus de la recherche. La problématique est d'abord définie par les participants. Ils sont ensuite invités à trouver des solutions qui vont permettre de répondre à cette situation problématique. L'action se réalise alors avec, par et pour les participants (Dolbec, 2003). Le rôle des chercheurs est ainsi modifié. Ils agissent à titre d'accompagnateurs, de participants et d'animateurs du processus de recherche.

La recherche-action a regroupé, dans chacun des milieux-écoles, les parents d'un enfant ayant des besoins particuliers, les intervenants œuvrant auprès de cet enfant (ex. : des milieux de la santé et des services sociaux, des milieux de garde 0-5 ans) ainsi que les intervenants du milieu scolaire (ex. : direction, future enseignante) afin de planifier la transition dès le printemps précédant la rentrée scolaire. Cette démarche de recherche-action s'est déroulée sur une période d'un an : année de la transition vers le préscolaire. Le nombre de rencontres a varié de six à neuf rencontres, selon les besoins de l'enfant, ceux du milieu-école, incluant les rencontres de bilan.

### **Une animation qui mobilise les participants vers l'action**

La première rencontre de groupe des participants constitue un moment marquant de la présente recherche-action : cette rencontre vise à mettre au jour les enjeux spécifiques de la transition pour chacun des enfants ciblés ainsi que les enjeux des milieux-écoles qui se préparent à accueillir ces enfants. Une démarche d'animation a été développée et expérimentée afin de soutenir le déroulement de cette rencontre et de la rendre dynamique et participative. Elle s'intitule *Guide d'animation : Première rencontre de planification de la transition* (Ruel, Moreau, Bourdeau et Lehoux, 2008<sup>1</sup>). À l'aide de matériel (carton, papier autocollant de couleur vive, crayons-feutres), les participants ont d'abord nommé ce que représentait pour eux une transition de qualité, considérant les caractéristiques de l'enfant et du milieu. Le partage des différentes perspectives a contribué à identifier les enjeux de cette transition pour cet enfant et ce milieu-école. Cette première mise en commun a permis une compréhension collective de la situation et une volonté d'agir dans une même direction. Par l'activité *Arc-en-ciel* (décrite dans le guide d'animation), les participants nomment ensuite les incontournables de la planification de cette transition, à partir des enjeux déjà identifiés. Ainsi, par sous-groupe de deux ou de trois, les participants écrivent sur un papier autocollant ce qu'ils trouvent

---

<sup>1</sup> Cette technique inspirée et adaptée des concepts et outils pour soutenir des recherches collaboratives et l'engagement social du Système d'analyse sociale (SAS<sup>2</sup>) de Chevalier et Buckles (2007)

important à planifier. Ils le placent sur un arc spécifique de l'arc-en-ciel, si c'est une activité incontournable ou souhaitable, à réaliser d'ici juin, septembre ou avril prochain. Chacun des items est

repris pour spécifier les détails de sa réalisation, dont les responsabilités et l'échéancier. La photo suivante illustre un arc-en-ciel tel que développé par les participants d'un milieu-école.

**Image d'un Arc-en-ciel**



Cette approche dynamique met à contribution tous les participants. Le contenu issu de l'activité *Arc-en-ciel* constitue la pierre angulaire sur laquelle se construit la planification de la transition et le déroulement des rencontres subséquentes. De rencontre en rencontre, les activités identifiées et planifiées sont reprises et évaluées: se sont-elles déroulées comme prévu? Quelles en sont les retombées? Doivent-elles être reconduites ou réajustées? Doit-on recommander cette activité pour

les autres milieux-écoles qui planifient la transition? Y a-t-il de nouveaux besoins à prendre en compte et de nouveaux moyens à mettre en place?

L'encadré suivant regroupe des exemples d'enjeux qui ont été identifiés par les participants ainsi que des moyens qui ont été nommés et mis en œuvre à la suite de l'activité *Arc-en-ciel* et durant le suivi effectué dans le cadre de la démarche de recherche-action :

- |   |
|---|
| <p><b>Connaissance de l'enfant, ce qu'il est, ses besoins, ses goûts, ses intérêts :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignante et le personnel scolaire désignés vont voir l'enfant au service de garde avant la rentrée scolaire et échangent avec le personnel;</li> </ul> |
|---|

- Le portfolio de transition est présenté par les parents en août, avant la rentrée.

#### **Collaboration et communication entre tous les participants**

- Ouverture lors du travail conjoint;
- Des occasions multiples d'échange et de partage;
- Mode de communication école-famille identifié.

#### **Sensibilisation des autres enfants, de l'équipe-école et des autres parents**

- Lettre remise aux parents des élèves fréquentant la même classe avant la rentrée;
- Rencontre de sensibilisation auprès du personnel de l'école et des autres parents avant la rentrée;
- Activité de sensibilisation auprès des autres enfants après la rentrée.

#### **Adaptation du milieu physique et du matériel**

- Visite de la classe et de l'école par des professionnels des centres de réadaptation (CR) qui suggèrent les adaptations;
- Revue conjointe (école-CR) du matériel disponible à l'école; suggestions sur les façons de l'utiliser avec l'enfant et suggestion du nouveau matériel à acheter.

#### **Adaptation de l'enfant au milieu scolaire et aux changements**

- L'enfant visite l'école, la classe et son enseignante dès le printemps;
- Il joue dans la cour d'école au cours de l'été;
- Un film et des photos du nouvel espace et de la future enseignante sont pris et regardés durant l'été;
- Ajustement graduel de l'horaire du service de garde et de la maison à celui de l'école;
- Trajet en « autobus adapté » au printemps précédent la rentrée;
- Planification conjointe école-famille d'une entrée progressive.

#### **Préparation du personnel à la venue de l'enfant**

- Échanges sur les stratégies à utiliser auprès de l'enfant;
- Les professionnels des CR font la relecture de leurs rapports avec le personnel scolaire après la rentrée pour une compréhension commune et une adaptation des recommandations au milieu;
- Enseignement de diverses techniques et formations spécifiques au personnel scolaire avant et après la rentrée;
- Adaptation d'un bulletin pour tenir compte des compétences de l'enfant;
- Information et formation sur le mode de communication de l'enfant.

#### **Sécurité de l'enfant et du personnel**

- Personnel qualifié et en nombre suffisant;
- Encadrement identifié dans les zones de jeux libres et les espaces ouverts;
- Aménagement sécuritaire en autobus.

#### **Transition planifiée et continuité éducative**

L'analyse du contenu de l'encadré permet d'associer les actions choisies à la continuité éducative qui, en contexte de transition vers le préscolaire, veut assurer la suite des expériences vécues entre les différentes sphères de la vie de l'enfant et de ses proches. Ainsi, en favorisant les visites, les contacts et les échanges entre les milieux de vie de l'enfant, les participants ont été sensibles à la continuité de l'expérience éducative de l'enfant. Ils ont facilité

l'enchaînement et l'arrimage des pratiques éducatives entre les milieux et évité le morcellement des pratiques, ce qui soutient la continuité éducative (Comité-conseil sur les programmes d'études, 2004). La présente recherche a permis de soutenir particulièrement trois dimensions : la continuité développementale, physique et organisationnelle (Mayfield, 2003) :

1. La continuité développementale désigne la façon dont les décisions tiennent compte des

caractéristiques de l'enfant, de son développement social, cognitif et affectif : cette dimension est au cœur de toute la démarche de planification de la transition. C'est l'objectif ultime de la participation active de tous à cette recherche-action et à la planification d'une transition de qualité. La majorité des moyens mis en place visent la poursuite du développement de l'enfant. Une meilleure connaissance de celui-ci, un partage des stratégies entre les milieux, la préparation du personnel et celle de l'enfant, une communication et une collaboration entre les milieux ne peuvent que favoriser la continuité développementale.

2. La continuité physique réfère aux similitudes dans les environnements physiques tels que le matériel utilisé et la gestion de l'espace : quelques actions ciblent particulièrement cette continuité dont les visites et échanges entre les différents professionnels afin d'adapter l'espace, de passer en revue le matériel disponible et les recommandations, de suggérer du matériel adapté et d'assurer le transfert des modes de communication (ex. : tableau de communication). La visite en service de garde favorise aussi cette continuité en visualisant l'organisation physique, l'espace, le matériel utilisé par ce service pour l'enfant et qui peut l'être aussi à l'école.

3. La continuité organisationnelle désigne les aspects tels que l'horaire et le ratio enfants/adulte : le souci du service de garde et des familles d'ajuster graduellement l'horaire de l'enfant pour le synchroniser autant que possible à l'horaire du milieu scolaire vient renforcer cette continuité. Il en est de même par la mise en place de ressources humaines en soutien à l'enseignante qui ajuste le ratio enfants/adulte en tenant compte des besoins de l'enfant et de la capacité du milieu à y répondre.

La portée de la planification de la transition au regard de la continuité éducative témoigne de la proximité entre la transition et cette continuité. Pour Zigler et Kagan (1982), les transitions réfèrent à la continuité dans les expériences vécues entre les différentes périodes ou sphères de la vie de la personne. Dans la présente recherche, les différentes

stratégies et activités choisies et mises en place par les différents participants, sur une période de temps importante, débutant avant la rentrée scolaire, ont contribué à soutenir la continuité éducative.

### **Et puis après?**

La lecture des différents enjeux et moyens mis en place lors de la planification de la transition dans le cadre de la recherche-action permet de saisir comment les milieux se sont appropriés cette démarche et se sont mobilisés pour faciliter ce passage. Les participants ont donné une légitimité à la recherche en ciblant des actions qui répondaient aux besoins du milieu et de l'enfant. Ce faisant, ils ont favorisé la continuité éducative entre les différentes sphères de vie des enfants.

La force de cette expérience se situe notamment dans la responsabilisation collective de la planification de la transition. Lorsque les circonstances le permettent, il est possible de travailler conjointement à planifier cette période importante pour les enfants et leur famille. Et cette planification rapporte. Les participants ont souligné les avantages de faire partie d'une démarche structurée de recherche qui a suscité leur participation et qui a offert un encadrement à tout ce processus. Une transition peut difficilement être planifiée sans une démarche structurée qui exige du temps. Comment favoriser des démarches similaires pour les autres enfants ayant des besoins particuliers qui vivront une transition vers le préscolaire? Comment « vendre » les avantages de la planification de la transition considérant les investissements importants en temps et en ressources humaines? Qui va assumer le leadership pour susciter de telles démarches? Ce sont des questions qui relèvent à la fois des niveaux locaux, régionaux et nationaux d'organisation de service et de la concertation intersectorielle. Cependant, les constats issus de la présente recherche s'ajoutent aux résultats portant sur cette période et peuvent contribuer à l'identification et à la mise en œuvre de pratiques recommandées pour favoriser une transition vers le préscolaire de qualité.

## STEPS TO PLANNED TRANSITION AND CONTINUITY IN EDUCATION

Transition to preschool has been the object of an intersectoral action-research in three schools which welcomed children with particular needs. The article presents how these accompanied schools planned this transition by considering the local stakes and also the needs of the child. We will focus how the transition planning supports the continuity in education of living environment of the child.

### BIBLIOGRAPHIE

- BOUDREAU, P., MOREAU, A. C., KALUBI, J.-C. (2001) L'inclusion des enfants qui ont un retard de développement au préscolaire : Une préoccupation pancanadienne. Dans J.-C. Kalubi, J.-P. Pourtois, J.-M. Bouchard et D. Pelchat (Dir.), *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs* (p. 121-137). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- BOURDEAU, L., RUEL, J., MOREAU, A. C. (2006-2008) *Carte routière pour soutenir une transition de qualité des enfants EHDAA vers le préscolaire*: Projet de recherche financé par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire : Projet de recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices.
- BREDEKAMP, S., COPPLE, C. (2002) *Developmentally Appropriate Practice*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- BREDEKAMP, S., SHEPARD, L. (1989) How best to protect children from inappropriate school expectations, practices, and policies. *Young Children*, 44, 14-24.
- CHEVALIER, J., BUCKLES, D. (2007) Social Analysis Systems (SAS<sup>2</sup>). Consulté le 4 avril 2008, de <http://www.sas2.net/>.
- COMITÉ-CONSEIL SUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES (2004) *L'éducation préscolaire : synthèse de l'avis au ministre de l'Éducation*, Québec : Gouvernement du Québec.
- DOLBEC, A. (2003) La recherche-action. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la cueillette de données* (4ième éd., p. 505-540). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- GOUPIL, G. (2003) Les plans d'intervention, de services et de transition. Dans M. J. Tassé et D. Morin (Dir.), *La déficience intellectuelle* (p. 107-123). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- GOUPIL, G. (2006) Des périodes à risque pour des élèves à risque ? Dans C. Dionne et N. Rousseau (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 145-158). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- JONCAS, M. (1997) Continuité éducative et adaptation de l'enfant en maternelle. *Revue Préscolaire*, 35 (3), 17-20.
- KAGAN, S. L., NEUMAN, M. J. (1998) Lessons from Three Decades of Transition Research. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 365-379.
- KAGAN, S. L., NEVILLE, P. R. (1996) Combining Endogenous and Exogenous Factors in the Shift Years : The Transition to School. Dans A. J. Sameroff et M. M. Haith (Dir.), *The five to seven year shift : The age of reason and responsibility* (p. 385-405). Chicago: The University of Chicago Press.
- LA PARO, K. M., PIANTA, R., COX, M. (2000) Kindergarten Teacher's Reported Use of

- Kindergarten to First Grade Transition Practices. *The Elementary School Journal*, 101 (1), 63-78.
- MAXWELL, K. L., ELLER, S. K. (1994) Children's transition to kindergarten. *Young Children*, September, 56-63.
- MAYFIELD, M. I. (2003) Continuity Among Early Childhood Programs : Issues and Strategies From an International View. *Childhood Education*, 79 (4), 239-241.
- MIRON, J.-M. (2004) L'organisation québécoise des services éducatifs au préscolaire: défis et enjeux. Dans N. Royer (Dir.), *Le monde au préscolaire* (p. 3-22). Montréal: gaëtan morin éditeur.
- MORIN, J. (2002) *La maternelle : Histoire, fondements, pratiques*. Montréal: gaëtan morin éditeur.
- NORMAND-GUÉRETTE, D. (1996) De la maison à l'école: Une transition pour les enfants, un partenariat pour les parents et les enseignants. *Psychologie préventive*, 29, 20-30.
- RAMEY, S. L., RAMEY, C. T. (1999) Beginning school for children at risk. Dans R. C. Pianta et M. J. Cox (Dir.), *The Transition to Kindergarten* (p. 217-252). Baltimore: Paul H. Brookes.
- RIMM-KAUFMAN, S. E., PIANTA, R. C. (2000) An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten : A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491-511.
- ROSENKOETTER, S. E., HAINS, A. H., FOWLER, S. A. (1994) *Bridging early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition planning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- RUEL, J., MOREAU, A., BOURDEAU, L., LEHOUX, N. (2008) Carte routière vers le préscolaire : Guide pour soutenir une transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers. Cédérom. Gatineau: GRECIP - Groupe de recherche en éducation des communautés inclusives au préscolaire, Université du Québec en Outaouais.
- TÉTREAULT, S., BEAUPRÉ, P., POMERLEAU, A., COURCHESNE, A., PELLETIER, M.-È. (2006) Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école. Proposition d'outils de communication. Dans C. Dionne et N. Rousseau (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 181-209). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- VAUGHN, S., REISS, M., ROTHLEIN, L., TEJERO HUGUES, M. (1999) Kindergarten Teacher's Perceptions of Instructing Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 20 (3), 184-191.
- ZIGLER, E., KAGAN, S. L. (1982) Child development knowledge and educational practice: Using what we know. Dans A. Lieberman et M. W. Mc Laughlin (Dir.), *Policy making in education* (p. 80-104). Chicago: The University of Chicago Press.