

Pour en savoir un peu plus sur les transitions !

Cet encart clinique porte sur les transitions. Il est divisé en trois sections, permettant d'aborder différentes facettes liées aux transitions. D'abord, le concept de transition est précisé : quelles sont les composantes permettant d'identifier ce qu'est une transition ? Quelles sont les différentes transitions ? Une deuxième section aborde les transitions dans une perspective développementale. Comment mettre en place les conditions qui soutiennent la continuité du développement de la personne lors d'une transition ? Une perspective écologique et développementale des transitions offre un cadre qui guide les actions à privilégier pour soutenir des transitions de qualité pour les personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement. Celles-ci reposent sur un travail de collaboration entre toutes les personnes qui les entourent. Enfin, la dernière section fait le lien avec la programmation de recherche du Pavillon du Parc qui identifie «les transitions appuyées par des milieux inclusifs» comme l'un des trois axes de recherche de cette programmation.

Article 1

Les transitions de vie : un concept à définir

Toute personne, de la naissance à la mort, a un parcours ponctué de transitions qui seront plus ou moins marquantes sur sa trajectoire de vie. La façon dont sont vécues ces transitions peut avoir un impact sur l'adaptation de la personne à sa nouvelle situation de vie et sur sa façon d'appréhender les transitions futures. Les transitions se présentent donc comme des phases à court terme qui s'inscrivent dans une trajectoire à long terme. Ce texte précise la nature et les composantes des transitions de vie.

Le terme transition est un mot qui est associé à différents contextes, notamment les contextes politiques, économique, social, géologique, écologique ou personnel. Bien que ce concept soit relativement ancien (XIV^e siècle), il nous renvoie néanmoins à des réalités très contemporaines. Les caractéristiques du monde

moderne nous confrontent à réaliser l'omniprésence des transitions. En effet, la rapidité des changements est devenue la norme; c'est une constance du monde actuel, alors que la continuité en serait l'exception (Goodman, Schloosberg et Anderson, 2006). Le 21^e siècle apporterait avec lui une intensification et une accélération des changements (Buhler, 2000a, 2000b), ce qui risque d'occasionner une augmentation du nombre de transitions à traverser. Enfin, les «passages» ne seraient plus les mêmes. Les trajets transitionnels sont moins prévisibles d'une personne à l'autre. Les transitions varient davantage en longueur, en complexité, en diversité (Bidart, 2005). Comment démarquer ce que constituent les transitions, particulièrement les transitions de vie ?

1. Les composantes des transitions de vie

Pour être reconnue à titre de transition, celle-ci doit s'accompagner de transformations ou de ruptures dans les pratiques, dans les relations ou dans les représentations des individus (Baubion-Broye et Hajar, 1998). Cowan (1991) précise que pour être associés à une période de transition, les événements et les changements doivent apporter des transformations qualitatives dans le concept de soi, dans sa vision du monde, dans les rôles exercés et dans ses relations proximales. La transition s'accompagne aussi d'un changement de statut (Elder, 1994). Alors que les changements sont extérieurs à la personne, la transition se vit à l'intérieur. «Le terme transition désigne une réalité psychologique, subjective. Il ne s'applique pas aux événements extérieurs, mais aux adaptations internes que ces événements impliquent» (Bridges, 2006, p. 2). C'est «le volet subjectif du changement» (Bridges, 2006, p. 4). Elle peut être source d'incertitude, de bouleversements, de confusion, et ce, même lorsque le changement ayant suscité cette période de transition est volontaire et choisi par la personne. À titre d'exemple, une personne qui choisit de prendre sa retraite ou de changer d'emploi est souvent confrontée à des doutes, questionnements, réaménagements qui peuvent la déstabiliser. Vue sous l'angle du



développement personnel, la transition est un «processus naturel de désorientation et de réorientation permettant de passer d'une étape de sa vie à la suivante» (Bridges, 2006, p. 10). Dans le monde d'aujourd'hui, la tendance à une absence ou à l'évacuation des rituels pour traverser les étapes de la vie peut rendre plus difficiles ces passages.

D'autres auteurs intègrent au concept de transition les facettes de danger et d'opportunité, comme la notion de crise dans les sinogrammes (Cowan, Cowan, Ablow, Johnson et Measelle, 2005). La notion de crise est ainsi présentée dans un contexte évolutif où la personne vit non seulement une période de vulnérabilité accrue, mais aussi des potentialités accrues, la crise étant à la fois source créatrice et source de déséquilibre (Erikson, 1980).

2. Les différentes transitions

La notion de prévisibilité constitue une première façon de catégoriser les transitions (Goodman et al, 2006). On retrouve d'abord sous cette catégorie les transitions prévisibles, normatives, qui se manifestent lors des cycles de la vie (Pearlin et Lieberman, 1979). L'entrée à l'école, l'intégration professionnelle, la vie à deux, la naissance d'un enfant et la retraite sont des exemples des transitions prévisibles. Puis il y a les transitions qui surviennent lors d'évènements non prévisibles, non anticipés, soudains et brusques. Elles se caractérisent par le peu de préparation pour y faire face : un désastre naturel, un accident, une maladie, une mort subite et une perte d'emploi entrent dans cette sous-catégorie. Enfin, le troisième type de transition de cette typologie est celle qui survient lors d'un non-événement, lorsqu'un événement tant désiré n'arrive pas. Il peut s'agir de la quête de l'âme sœur qui ne se matérialise pas, l'enfant voulu qui n'est pas conçu, la promotion et l'emploi convoité qui ne surviennent pas. À noter que ces transitions, prévisibles ou non, peuvent susciter des bifurcations dans les parcours de vie des personnes, un virage majeur de la trajectoire, qui se distingue de la trajectoire de vie attendue ou prévue, accompagnée parfois d'un caractère d'irréversibilité (Charbonneau, 2006).

Une deuxième façon de regrouper les transitions est de les présenter selon qu'elles sont horizontales ou verticales (Blalock et Patton, 1996; Kagan et Neuman, 1998; Wolery, 1999). À titre d'exemple, les

transitions horizontales se vivent lorsque les changements surviennent à l'intérieur de la même journée. Les séquences suivantes vécues par un enfant d'âge préscolaire représentent des changements associés à des transitions horizontales : l'enfant quitte la maison le matin pour se rendre à son service de garde, il transite d'une activité à l'autre et parfois, d'une éducatrice à l'autre, puis il retourne chez lui en fin de journée. Ces transitions font partie de la routine quotidienne. Elles ont un caractère moins marquant que les transitions verticales. Elles nécessitent quand même une attention particulière, spécialement pour certaines personnes qui ont de la difficulté à s'ajuster aux modifications provoquées par ces va-et-vient. La personne qui vit bien ces changements en cours de journée démontre qu'elle s'est bien ajustée aux modifications qui surviennent lors des changements d'activités ou de milieu de vie.

Les transitions verticales pour leur part sont moins fréquentes que les transitions horizontales. Les changements qui y sont associés ont un effet de durabilité. Ainsi, entrer à l'école, déménager, changer d'emploi, contracter une maladie et quitter l'école pour le marché du travail sont autant d'évènements pouvant susciter une transition verticale. Les transitions verticales correspondent aussi aux cycles de la vie, comme les transitions prévisibles décrites précédemment, mais elles peuvent inclure les transitions non prévisibles, et les non-événements. Elles surviennent chez toute personne lors de changements qui modifient qualitativement une composante de sa vie, avec un caractère permanent.

3. Les transitions et la perspective temporelle

Les transitions s'inscrivent dans une perspective temporelle sous trois aspects : d'abord, les transitions se déroulent différemment selon les époques et les contextes dans lesquels elles sont vécues; deuxièmement, les transitions se déroulent sur un intervalle de temps et troisièmement, les transitions se répercutent dans le temps. Chacun de ces aspects est repris et approfondi.

Transition et époque : l'étude des parcours de vie permet de saisir l'importance de l'environnement socio-culturel des personnes comme point de départ pour comprendre leurs parcours de vie (Elder, 1995; Elder, Modell et Parke, 1993). Les études d'Elder l'amènent

à parler en termes de transitions historiques puisque les contextes sociaux, politiques et économiques dans lesquels les individus vivent les transitions les exposent inévitablement à des choix et à des opportunités qui diffèrent et qui sont teintées par le contexte historique de cette époque. À titre d'exemple, traverser une période de transition en temps de guerre, de crise financière ou dans un pays où les droits humains ne sont pas respectés oriente les options et les choix disponibles. L'accès à la scolarisation ou au travail pour les personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement diffère selon les époques et selon les pays dans lesquels ces personnes évoluent. Il est donc important de prendre en considération les interactions dynamiques entre les individus et les contextes sociaux dans la compréhension du développement humain et des transitions inévitables qu'ils ont à faire face durant leur parcours de vie (Elder, 1998). Ce principe est partie intégrante de la théorie du parcours de vie (life course theory) «les individus construisent leur propre parcours de vie par des choix et des actions qui prennent place à l'intérieur d'opportunités et de contraintes que confèrent les circonstances historiques et sociales» (Elder, Johnson et Crosnoe, 2004, p. 11 : adaptation).

Transition et intervalle de temps : la transition s'étale sur un intervalle, sur une période de temps. Alors qu'un événement survient à un moment donné, situé dans un moment précis qui est identifiable et objectif de l'extérieur, la transition se définit plutôt comme un stade intermédiaire, un passage d'un état à un autre (Bridges, 1991). Chaque transition se compose d'une fin, d'une zone neutre, et d'un nouveau départ. Il y a un processus de mort et de vie pour chacune d'elles : il faut d'abord clore ce qu'on quitte pour mieux accéder et s'ouvrir à ce qui sera nouveau. La zone neutre se situe entre les deux. Pour qu'une période de transition puisse être qualifiée de significative, on doit être capable d'identifier un avant et un après à cette période. Elle est un processus qui se déroule pendant une période de temps entre deux situations, deux états, le dernier état devant être différent du premier (Dupuy, 1998). La transition porte le sens d'écoulement ou de mouvement (Baubion-Broye et Hajjar, 1998).

Transition et répercussions dans le temps : les dif-

férentes transitions de vie sont des périodes à court terme qui s'inscrivent dans la trajectoire à long terme de toute personne, dans son parcours de vie (Elder, 1994). Cette façon de concevoir la transition s'apparente au modèle conceptuel de Moss et Schaeffer (Moss et Schaeffer, 1986), pour la compréhension des transitions et des crises de la vie. Les périodes de transition représentent ainsi des moments sensibles au développement psychologique de la personne. Elles rendent possibles l'émergence de nouvelles habiletés cognitives et personnelles ainsi que le développement de ressources qui s'acquièrent tout au long de ces périodes de la vie. Lorsque développées, ces habiletés et ressources favorisent une adaptation efficace pour traverser ces phases de vie. Toute expérience de résolution adéquate d'une période de transition ou d'une étape de vie laisse un bagage de ressources d'ajustement qui peuvent aider à résoudre d'autres transitions ou périodes de vie. Les effets des transitions sur la trajectoire de vie dépendent notamment de variables telles que la nature de l'évènement ou de la transition (sa durée, sévérité...), les ressources disponibles, les croyances et les expériences déjà vécues, la façon dont la situation ou l'évènement est circonscrite et enfin, l'adaptation (aboutissement) suite aux décisions prises durant cet évènement (Elder, 1985). Ainsi, un même évènement est vécu différemment selon ces variables.

L'échec dans la gestion efficace d'une transition peut présager un ajustement compromis et des difficultés à gérer les transitions futures. Une difficulté même mineure peut, à long terme, avoir des répercussions majeures (Cowan et al., 2005). Il y a un effet cumulatif. Ainsi, les expériences passées et leur signification pour la personne se transposent dans les nouvelles situations. L'histoire personnelle antérieure des individus façonne d'une certaine manière l'impact que les transitions peuvent avoir sur leur vie (Marshall et Mueller, 2003).

En résumé, le concept de transition intègre la notion de passage entre deux situations différentes qui modifient qualitativement soit l'environnement physique, psychologique, relationnel, social ou professionnel de la personne. La transition se déroule sur une période de temps. Elle requiert la mise en place de dispositifs qui permettent aux personnes de traverser ces périodes de façon harmonieuse et qui favorisent la pour-

suite du développement de la personne.

Article 2

Transition et poursuite du développement de la personne

Tous les êtres humains vivent des cycles transitionnels, périodes de passage fondamentales et normales dans le parcours de leur vie. Les passages seront plus ou moins marquants selon les personnes qui les vivent (Baubion-Broye et Hajjar, 1998). Les différentes périodes de transition sont non homogènes et les impacts d'ordre physique, émotionnel et cognitif sont variables sur le développement des personnes (Blach et Richmond, 1998 : dans Goodman et al., 2006).

Différentes ruptures sont inévitables durant les transitions. Celles-ci mettent à risque la poursuite du développement des personnes, surtout si celles-ci sont vulnérables. Alors qu'il était généralement admis que la capacité de s'adapter aux diverses situations de vie et aux transitions relevait surtout des capacités cognitives des personnes, il est maintenant reconnu que c'est beaucoup plus complexe. Les contextes dans lesquels se vivent les situations ont aussi un rôle important à jouer dans l'adaptation des personnes et la traversée des transitions qu'elles sous-tendent (Sansone et Berg, 1993). 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 (Folkman et Moskowitz, 2004). Ce phénomène est donc sensible à la personne (sa personnalité, ce qu'elle est) et à l'environnement (les contextes dans lesquels elle évolue).

Transposé aux transitions pour les personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement, cela signifie que préparer une transition sous l'angle unique de la personne et de ses capacités personnelles ne tient pas compte de l'importance des contextes dans lesquels la transition est vécue. Si tel était le cas, on risquerait de faire porter sur la personne le poids de l'adaptation, tout en ne lui accordant pas le soutien requis au moment de cette transition. Chaque travailleur du Pavillon du Parc saisit cette réalité percutante en se rappelant des situations où des usagers et leur famille ont été confrontés aux enjeux des transitions. Vues sous cet

angle, les retombées positives de la transition reposent notamment sur la façon dont les différents milieux de vie de la personne partagent la responsabilité de son déroulement. Une responsabilité partagée favorise une transition de qualité (Ruel, Moreau et Bourdeau, 2008a, 2008b; Ruel, Bourdeau et Moreau, 2008). Il faut que les différents intervenants s'unissent pour trouver des façons pour faciliter ces passages afin qu'ils deviennent des expériences heureuses dans le parcours de vie des personnes, malgré les inévitables ruptures vécues lors de ces transitions.

1. Un rappel de la perspective écologique

Le terme écologie est utilisé depuis quelques années pour représenter cette quête d'équilibre entre les êtres vivants et leur environnement. Le terme écologie, bien qu'utilisé dans plusieurs contextes, est une science qui étudie les interrelations entre un organisme vivant et son milieu (Rocque, 1999). Bronfenbrenner (1979) innove en appliquant le mot écologie au développement humain (Lüscher, 1995). Pour comprendre le développement humain, Bronfenbrenner propose d'examiner la personne en tenant compte de ses différents contextes de vie. Il emprunte le concept écologie au domaine des espèces végétales ou animales pour le transposer dans le domaine de l'humain.

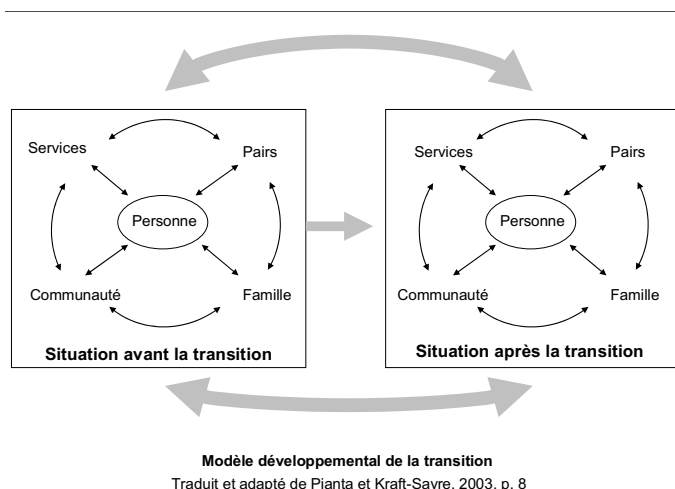
La compréhension du développement humain exige donc un regard croisé autant sur la personne que sur les différentes unités contextuelles (écosystèmes) dans lesquelles et avec lesquelles elle évolue. Ainsi, le développement d'une personne présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement est intimement lié aux environnements ou écosystèmes dans lesquels elle évolue. Les relations entretenues entre la personne et ces milieux (différents acteurs qui gravitent autour d'elle) et entre ces milieux entre eux influencent son développement. De même, la personne DI ou TED vit à une époque donnée, dans un pays et une région qui ont des politiques et des mesures qui rendent disponibles ou non des services spécifiques qui peuvent soutenir son développement. Le modèle écologique illustre la complexité du développement humain en le regardant sous les angles de différents écosystèmes : microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème (Bronfenbrenner, 1979).

Le modèle écologique du développement humain insiste sur le caractère bidirectionnel

des interactions. Les environnements dans lesquels évolue la personne agissent sur son développement et la personne influence aussi ses environnements (Coleman et Webber, 2002). La personne est ainsi réceptrice et émettrice d'interactions avec les individus et les milieux qui l'entourent. Elle joue différents rôles selon les contextes et les environnements dans lesquels elle évolue (Kauffman, 2006). Ces interactions façonnent mutuellement leur développement présent et futur. Cette perspective appuie l'importance d'agir en vue de favoriser une transition de qualité des personnes DI ou TED puisque cette transition fera partie de son histoire. Elle façonnera son développement pour les années à venir.

2. Le modèle développemental de la transition

Le modèle développemental de la transition (Pianta et Kraft-Sayre, 2003) s'appuie sur la perspective écologique du développement humain. Il a été développé en situation de transition vers le préscolaire. Il ne s'articule pas uniquement autour des compétences et des caractéristiques de la personne. Au contraire, en plus de tenir compte des caractéristiques de la personne, ce modèle considère les connexions, les interactions et les relations réciproques qui se bâtissent dans le temps, entre les différents microsystèmes, tout au long de la période de transition. Ces interconnexions facilitent le déroulement de cette période, soutiennent le développement de la personne et le transfert de ses acquis d'un milieu à l'autre, d'une situation à l'autre. Ainsi, tel que l'illustre la figure ci-jointe, qui adapte ce modèle pour toutes les transitions, il est important qu'un pont soit créé entre les milieux de vie et services fréquentés par la personne durant cette période, afin de planifier une transition de qualité. À titre d'exemples, lors de la transition vers le préscolaire (à la première rentrée scolaire), il est pertinent que l'enseignante accueillant l'enfant puisse communiquer avec l'éducatrice du service de garde, les services de la communauté et les parents afin d'assurer la continuité développementale de l'enfant. La continuité éducative, dans le contexte de cette transition vise à assurer la continuité des expériences vécues entre les différentes sphères de la vie de l'enfant afin de lui permettre de poursuivre, de façon harmonieuse, son développement tant sur le plan affectif, cognitif que social.



Il en est de même pour le jeune adulte qui quitte le milieu scolaire vers un milieu socioprofessionnel. Les liens entre les différents milieux et intervenants sont cruciaux autant pour l'ajustement du jeune dans son nouveau milieu de travail que pour l'ajustement du milieu de travail dans l'accueil de ce nouveau travailleur. Un autre exemple : le changement de milieu de vie, soit un déménagement de la personne qui quitte la maison parentale pour un hébergement en RTF ou en RAC. La manière dont se prépare et se réalise ce déménagement va avoir un impact sur la façon dont la personne va ou non aimer son nouveau milieu et sur la façon dont le nouveau milieu va être prêt à la recevoir, avec ses particularités. Ainsi, la responsabilité de la qualité de la transition repose sur tous les acteurs qui entourent la personne, incluant celle-ci. Cette planification est incontournable dans les situations à risque, dans les circonstances où les ressources personnelles et d'adaptation sont réduites. On ne peut faire l'économie d'un travail de collaboration intersectoriel et transdisciplinaire.

La perspective développementale de la transition, invite les différents acteurs et milieux à construire des relations de collaboration en mettant l'emphase sur les forces et les compétences de chacun. La mise en place de pratiques transitionnelles adaptées et d'un plan de transition fait sur mesure selon les besoins de la personne et des milieux deviennent nécessaires pour actualiser ce modèle. Lorsqu'il s'agit d'un événement qui entraîne une période de transition (ex. maladie, décès d'un proche), le même processus s'enclenche et exige un travail de concertation pour trouver les dispositifs qui permettront à la personne de mieux vivre ce

passage et de construire de nouvelles compétences. Le modèle développemental de la transition est justifié par l'importance des relations entre les différents contextes ainsi que sur les formes que prennent ces interactions dans le temps afin de soutenir l'adaptation mutuelle et le développement de la personne. Les relations de collaboration établies entre les milieux de vie agissent à titre de ressources et soutiennent la résilience.

Article 3

Le Pavillon du Parc et les transitions

Les transitions sont inscrites dans le Plan d'accès aux services pour les personnes ayant une déficience - Afin de mieux faire ensemble où il est précisé que les périodes de transition doivent obligatoirement faire l'objet d'une planification de services concertée entre les partenaires (PSI) dont entre les CSSS et les centres de réadaptation afin d'assurer une transition harmonieuse entre ces étapes de la vie de la personne. L'encadré reprend textuellement un encadré de ce Plan d'accès (MSSS, 2008; p. 22) :

Standard de continuité pour les services spécifiques et spécialisés (CSSS, CR)

Élaboration et mise en œuvre d'un PSI lorsque la personne et sa famille vivent des périodes de transition telles :

- l'entrée au service de garde;
- l'entrée à l'école;
- le passage du primaire au secondaire;
- le passage de l'école à la vie active;
- le changement de milieu de vie.

En tant que Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble envahissant du développement, le Pavillon du Parc est sensible aux périodes de transition vécues par les personnes. Il en a fait notamment un axe de sa programmation de recherche dont la thématique transversale est *Contribuer à construire des communautés inclusives*. Pour ce faire, trois axes de recherche ont été retenus dont *Les transitions appuyées par des milieux inclusifs*. (Vous retrouvez dans

les paragraphes suivants des extraits de la Programmation de recherche du Pavillon du Parc, 2008, p. 16-17).

« Les transitions vécues par les personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement mettent à risque la poursuite de leur développement. Leurs difficultés à transférer ou à généraliser leurs acquis d'une situation à l'autre, ou leurs capacités d'adaptation réduites augmentent la vulnérabilité de ces personnes durant ces périodes.»

À titre d'exemples, la transition vers le préscolaire d'un enfant présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement qui s'avère difficile pour l'enfant, sa famille et le milieu qui l'accueille présage d'autres transitions scolaires qui pourront être source de stress et d'inquiétudes. L'enfant qui ne s'adapte pas dans son nouveau milieu, suite notamment à un manque de préparation et de planification, peut voir son développement régresser et même voir sa trajectoire scolaire se modifier. Il risque parfois le rejet social, l'exclusion ou un transfert dans une classe spéciale. Il en est de même pour un adolescent ou un jeune adulte pour qui la transition vers la vie adulte n'a pas été planifiée. Comment va se vivre cette étape ? Qu'en sera-t-il de son intégration dans le monde du travail ou sur le plan social ? Les retombées de cette transition débordent de l'année suivant l'arrêt de sa fréquentation scolaire. Elles teintent déjà sa participation sociale et sa vie adulte. De même, la personne vieillissante peut voir se modifier son environnement physique, social, familial ou d'hébergement, en plus de vivre certaines limitations auxquelles elle doit s'ajuster. Pour les personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement, la transition en contextes inclusifs signifie d'approfondir les conditions qui permettent aux différents contextes et milieux de soutenir la transition des personnes afin que cette transition soit développementale, c'est-à-dire qu'elle permet la continuité du développement de la personne, le transfert des acquis, et de révéler de nouvelles compétences qui pourront être utilisées et contribuer à orienter positivement la trajectoire de vie des personnes.

Quelques questions suggèrent des pistes de recherches à élaborer. Comment soutenir les milieux afin d'augmenter leurs capacités d'accueil et d'appui des personnes présentant une déficience intel-

lectuelle ou un trouble envahissant du développement durant ces périodes de transition ? Quel est le rôle des familles durant ces étapes ? Comment profiter de ces étapes de vie pour en connaître davantage sur les façons efficaces de soutenir le développement des personnes, en collaboration avec les différents partenaires ?

Quelques projets de recherche se sont déroulés par ou avec des intervenants du Pavillon du Parc :

- Recherche-action en vue de soutenir des transitions de qualité vers le secondaire et vers la vie adulte (Bourdeau, Moreau, Ruel et Julien-Gauthier, 2009-2012).
- Carte routière pour soutenir une transition de qualité des enfants EHDA vers le préscolaire (Bourdeau, Moreau, Ruel 06-09).
- Les savoirs en partage entre les acteurs en réseau qui entourent des enfants ayant des besoins particuliers en contexte de transition planifiée vers le préscolaire (Ruel- en cours).
- Des services en réponse aux besoins des personnes âgées présentant une déficience intellectuelle : le point de vue des intervenants en Outaouais (Leclair-Arvisais, 2008)

« L'axe de recherche Les transitions appuyées par des milieux inclusifs incitent les divers acteurs du Pavillon du Parc à préciser, à implanter, à partager et à diffuser les pratiques spécialisées qui permettront aux personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement de vivre des transitions harmonieuses lors des différentes étapes et transformations importantes auxquelles elles ont à faire face, tout au long de leur trajectoire de vie » (p. 18).

Références

Baubion-Broye, A., et Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye (Éd.), *Évènements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 17-43). Toulouse: Érès.

Bidart, C. (2005). Les temps de la vie et les chemine-ments vers l'âge adulte. *Lien social et politiques*, 54, 51-63.

Blalock, G., et Patton, J. R. (1996). Transition and students with learning disabilities : creating sound futures. *Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 7-16.

Bridges, W. (1991). *Managing transitions : Making the most of the change*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Bridges, W. (2006). *Transitions de vie : Comment s'adapter aux tournants de notre existence* (M. Shalak, Trans.). Paris: InterEditions.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Buhler, P. M. (2000a). Managing in the new millennium. *Changing organizational structures and their impact on managers*. *Supervision*, 61(10), 15-18.

Buhler, P. M. (2000b). Managing in the new millennium. The 10 most significant changes of the 90s and how they impact the workplace of the 21st century. *Supervision*, 61(6), 16-19.

Charbonneau, J. (2006). Irréversibilités et parcours scolaires au Québec. *Cahiers Internationaux de Sociologie - Trajectoires sociales et bifurcations*, CXX(Janvier-Juin 2006), 111-131.

Coleman, M. C., et Webber, J. (2002). *Emotional & Behavioral disorders : Theory and practice* (4e éd.). Boston: Allyn and Bacon.

Cowan, P. A. (1991). Individual and family life transitions : A proposal for a new definition. Dans P. A. Cowan et E. M. Hetherington (Éds.), *Family transitions* (p. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cowan, P. A., Cowan, C. P., Ablow, J. C., Johnson, V. K., et Measelle, J. R. (2005). Family factors in children's adaptation to elementary school : Introducing a five-domain contextual model. Dans P. A. Cowan, C. P. Cowan, J. C. Ablow, V. K. Johnson et J. R. Measelle (Éds.), *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Dupuy, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles : Le cas des adultes en situation de formation continue. Dans A. Baubion-Broye (Éd.), *Évènements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 45-71). Toulouse: Érès.

Elder, G. H. J. (1985). Perspectives on the life course. Dans G. H. J. Elder (Éd.), *Life course dynamics. Trajectories and transitions, 1968-1980* (p. 23-49). Ithaca, New York: Cornell University Press.

Elder, G. H. J. (1994). Time, human agency and social change : Perspective on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15.

Elder, G. H. J. (1995). The life course paradigm : Social change and individual development. Dans P. Moen, G. H. J. Elder et K. Lüscher (Éds.), *Examining lives in*

- context : Perspectives on th Ecology of Human Development (p. 101-139). Washington, DC: American Psychological Association.
- Elder , G. H. J. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.
- Elder , G. H. J., Johnson, M. K., et Crosnoe, R. (2004). The emergence and development of the life course theory. Dans J. T. Mortimer et M. J. Shanahan (Éds.), *Handbook of the Life course* (p. 3-19). New York: Springer.
- Elder , G. H. J., Modell, J., et Parke, R. D. (1993). Studying children in a changing world. Dans G. H. J. Elder , J. Modell et R. D. Parke (Éds.), *Children in time and place : Developmental and historical insights* (p. 3-26). New York: Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Folkman, S., et Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- Goodman, J., Schlossberg, N., et Anderson, M. L. (2006). *Counseling Adults in Transition : Linking Practice with Theory* (3e éd.). New York: Springer Publishing Company.
- Kagan, S. L., et Neuman, M. J. (1998). Lessons from Three Decades of Transition Research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- Kauffman, J. M. (2006). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (6e éd.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice-Hall.
- Lüscher, K. (1995). Homo interpretans: On the relevance of perspectives, knowledge, and beliefs in the ecology of human development. Dans P. Moen, G. H. J. Elder et K. Lüscher (Éds.), *Examining lives in context : Perspectives on th Ecology of Human Development* (p. 563-597). Washington, DC: American Psychological Association.
- Marshall, V. W., et Mueller, M. M. (2003). Theoretical roots of the life-course perspective. Dans W. R. Heinz et V. W. Marshall (Éds.), *Social dynamics in the life course : Transitions, institutions and interrelations* (p. 3-32). New York: Aldine de Gruyter.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2008). *Plan d'accès aux services pour les personnes ayant une déficience - Afin de mieux faire ensemble*. Québec: La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.
- Moss, R. H., et Schaeffer, J. A. (Éds.). (1986). *Life Transitions and Crises : A Conceptual Overview*. New York: Plenum Press.
- Pavillon du Parc. (2008). *Programmation de recherche du Pavillon du Parc*. Gatineau: Pavillon du Parc.
- Pearlin, L. I., et Lieberman, M. A. (1979). *Social Sources of Emotional Distress*. Dans R. G. Simmons (Éd.), *Research in Community and Mental Health* (Vol. 1, p. 217-248). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Pianta, R. C., et Kraft-Sayre, M. (2003). *Successfull kindergarten transition : Your guide to connecting children, families & schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rocque, S. (1999). *L'écologie de l'éducation*. Montréal: Guérin, éditeur.
- Ruel, J., Moreau, A. C., et Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48. Consulté le 2009-02-20, de http://www.rfdi.org/files/RUEL_v19.pdf
- Sansone, C., et Berg, C. A. (1993). Adapting to the environment across the life span : Different process or different inputs ? *International Journal of Behavioral Development*, 16(2), 215-241.
- Wolery, M. (1999). Children with Disabilities in Early Elementary School. Dans R. C. Pianta et M. J. Cox (Éds.), *The Transition to Kindergarten* (p. 253-280). Baltimore: Paul H. Brookes.