Qualité des trajectoires de services en Suisse : regards de parents d'enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) du préscolaire à l'école

Céline Chatenoud, Univeristé de Genève
Delphine Odier-Guedj, Haute École Pédagogique Vaud
Marie Millau, Univeristé de Genève
Mélina Rivard, Université du Québec à Montréal

Cet article analyse les parcours éducatifs et les trajectoires de services de 50 enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) et de leurs familles en Suisse, de la petite enfance à l'entrée à l'école. L'étude s'appuie sur 5 indicateurs d'évaluation de la perception de la qualité par les parents : flexibilité, accessibilité, validité, continuité et relation familles–professionnel·le·s (modèle ETAP). Les résultats mettent en évidence les enjeux d'accès aux soutiens spécialisés, de manière continue et la complexité organisationnelle des trajectoires. Ils révèlent également la charge assumée par les parents et les défis liés à la transition scolaire, mettant en avant l'importance d'une continuité intersectorielle et d'une approche holistique pour répondre aux besoins des familles.

Introduction

Depuis plus de trente ans, les politiques internationales promeuvent la mise en place de dispositifs assurant à chaque enfant un accès équitable à l'éducation dès son plus jeune âge (Nations Unies, 1989). Plus récemment, cette dynamique s'est enrichie du principe de l'éducation inclusive qui vise à garantir que tous les enfants, y compris ceux identifiés avec des besoins éducatifs particuliers (BEP), bénéficient d'une socialisation précoce (Cologon, 2014; Brüderlin et al., 2025) leur permettant de jouer, d'apprendre et d'interagir au quotidien avec leurs pairs (Guralnick et Bruder, 2025). Ce principe suppose aussi la coordination des services destinés aux besoins spécifiques de l'ensemble des membres de la famille, dans le respect de leurs diversités (Cologon, 2014).

Dans cette dynamique internationale, l'Accord Intercantonal sur la Collaboration dans le domaine de la Pédagogie Spécialisée (AICPS ; Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 2011) fixe un cadre national suisse commun pour garantir l'égalité d'accès aux prestations pour tous les enfants à BEP et leurs familles et souligne l'importance de dispositifs de prévention et de soutiens coordonnés durant les six premières années.

Cependant, malgré ces orientations, de nombreux parents décrivent un parcours difficile pour répondre aux besoins éducatifs de leur enfant. Le chemin parcouru suite à la découverte de besoins spécifiques liés au développement de leur enfant s'avère éprouvant, marqué par un accès limité et complexe à une évaluation diagnostique valide (Rivard, Mello et al., 2020), puis aux services thérapeutiques nécessaires (comme la logopédie, psychomotricité, etc.) tout au long de la petite enfance (0-6 ans). De nombreux parents assument aussi de multiples responsabilités administratives et de coordination afin de garantir la mise en place de soutiens adaptés, articulant ressources spécialisées et contexte éducatif préscolaire inclusif (Koliouli et al., 2021). L'entrée en scolarité constitue une étape éprouvante, impliquant une réorganisation complète des services, la rencontre de nouveaux·elles professionnel·le·s et une adaptation à des contextes éducatifs et à des modalités d'apprentissage inédites pour l'enfant comme pour sa famille (Janus et al., 2008). S'y ajoute une offre éducative insuffisamment structurée et arrimée du préscolaire à l'école (Salvino et al., 2022). Ces transitions exigent d'importants ajustements familiaux pouvant mener à l'épuisement (Wilder et Lillvist, 2022), que le manque de flexibilité du système scolaire et la pression normative ne font qu'accentuer (Chatenoud et al., 2025).

En écho aux difficultés exprimées par les parents d'enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP), plusieurs travaux appellent à mieux structurer la recherche afin d'améliorer les trajectoires de services de ces familles durant la petite enfance (Fakolade et al., 2023). La notion de trajectoire englobe ici tout autant l'ensemble des démarches entreprises par les parents pour accéder aux services et interventions propices au développement de leur enfant, que leurs interactions avec les professionnel·le·s et les transitions entre dispositifs et ce, aux moments charnières, notamment l'entrée en scolarité (Barelds et al., 2010 ; Fulceri et al., 2023). Plusieurs facteurs interdépendants façonnent cette trajectoire : le contexte social et politique, le parcours éducatif de l'enfant depuis son plus jeune âge, qu'il évolue ou non en milieu de garde, puis classe ordinaire ou spécialisée, ainsi que la

DOI 10.24452/sjer.48.2.9 ISSN 2624-8492
This article is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.

qualité des interactions et de la coordination entre les différents acteur·rice·s impliqué·e·s (Rivard, Magnan et al., 2020). Ce courant de recherche, orienté sur l'analyse des trajectoires des familles, s'inscrit également dans une réflexion sur la vulnérabilité que vivent ces dernières et ce dès les premières étapes de l'identification des besoins de leur enfant jusqu'à l'entrée à l'école (Rivard et al., 2021). Il convient à cet égard de distinguer la vulnérabilité commune inhérente à la condition humaine et à notre dépendance fondamentale aux autres, de la vulnérabilité problématique, telle que la définit Garrau (2018) : celle qui caractérise les personnes confrontées à un accès difficile aux ressources, à l'impossibilité de faire valoir leurs droits et de faire entendre leur voix. Cette seconde forme de vulnérabilité a été largement documentée dans la littérature consacrée aux familles d'enfants à besoins éducatifs particuliers (Chatenoud et al., 2019).

Envisager les trajectoires de ces familles permet ainsi d'adopter une approche longitudinale, soutenue par un cadre cohérent, indispensable pour évaluer la spécificité des expériences parentales et la qualité des services aux moments clefs ; comme l'annonce diagnostique, l'entrée dans les services et la transition scolaire. Sans cette perspective, il devient difficile de saisir l'ensemble du parcours familial ou d'identifier les leviers favorisant des transitions plus harmonieuses (Stahmer et al., 2019). En Suisse romande, cet appel apparaît particulièrement pertinent puisque malgré l'accord intercantonal, peu d'études documentent simultanément l'accès aux prestations, leur utilisation effective et la perception globale qu'en ont les parents, avant et après l'entrée à l'école, notamment pour les enfants à BEP. Ce travail vise à combler cette lacune en s'appuyant sur l'expérience des familles et l'adaptation suisse romande de l'ETAP, (Évaluation de la Trajectoire de services en Autisme par les Parents ; Rivard, Mello et al., 2020). Ce modèle structuré permet d'évaluer la perception parentale des trajectoires de services à partir de cinq indicateurs : flexibilité, accessibilité, validité, continuité et relation parents-professionnel·le·s (aussi nommé empathie). La version suisse romande concernant plus largement la trajectoire de services en Éducation Précoce Spécialisée (EPS).

1. Cadre conceptuel : Perception parentale de la trajectoire de services en petite enfance

En Suisse, l'accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2011) établit un catalogue de standards et services médico-thérapeutiques, sociaux et pédagogiques destinés aux enfants à besoins éducatifs particuliers et leurs familles, dont la mise en œuvre relève de la compétence de chaque canton. Malgré cette tentative d'harmonisation au niveau fédéral, la mise en œuvre des modalités d'application des prestations varie grandement d'un canton à l'autre (Lanners, 2021), créant des disparités significatives dans les trajectoires de services des familles.

Tout d'abord, les procédures administratives permettant l'accès aux prestations s'avèrent particulièrement complexes et reposent largement sur l'initiative parentale, en raison du système assurantiel suisse, fragmenté et impliquant de nombreux acteurs publics, privés et associatifs auprès desquels il faut s'adresser pour obtenir les services nécessaires (Thommen et al., 2009). Cette charge est d'autant plus lourde que les parents doivent souvent conduire simultanément de nombreuses démarches pour solliciter plusieurs prestations, chacune devant faire l'objet d'une demande explicite de la part des ayants droit (Piérart et al., 2020). Face à cette exigence administrative et logistique considérable, certains parents se trouvent désemparés notamment lorsque le système leur semble peu lisible et qu'ils méconnaissent les procédures en vigueur (Lanners, 2021).

Par ailleurs, bien que les dispositifs de soutien à la petite enfance soient relativement nombreux et accessibles, leur coordination demeure insuffisante, voire inexistante et les informations relatives aux droits des familles manquent de transparence (Pro Enfance, 2025 ; Zanon et Solcà, 2021). Ce défaut d'articulation génère des obstacles supplémentaires pour les parents et peut conduire à des situations d'iniquité, voire de discrimination, en particulier pour les familles en situation de vulnérabilité ou de migration (Conus et Knoll, 2020 ; Piérart et al., 2020). Ces dernières peuvent également voir leur vulnérabilité ignorée par les institutions et se heurter à des incompréhensions dans leurs interactions avec les professionnel·le·s, compromettant ainsi le partenariat parents-professionnel·le·s, pourtant reconnu comme condition favorable à une coordination interprofessionnelle plus soutenue (Broyon et al., 2025).

De plus, l'accès à une structure d'accueil de la petite enfance (SAPE) inclusive en terrain helvétique n'est pas garanti pour tous les enfants, alors même que cela joue un rôle déterminant dans leur développement (Brüderlin et al., 2025). Malgré les recommandations internationales, la Suisse se situe loin derrière d'autres pays européens en matière d'offres de places au préscolaire (UNICEF, 2021), ce qui interroge la capacité du système préscolaire à répondre aux besoins des familles.

Enfin, la question de l'entrée en scolarité met en lumière plusieurs enjeux majeurs pour les familles d'enfants à BEP, alimentant les inquiétudes parentales, inégalités et tensions avec certains professionnel·le·s (Dutrévis et al., 2022). Les connaissances des parents concernant le système éducatif et les droits de leurs enfants varient considérablement, pouvant compromettre leur agentivité en matière de co-éducation et de scolarité inclusive (Noël, 2024). Les familles doivent ainsi s'approprier des possibilités de parcours scolaire qui varient considérablement selon les pratiques cantonales et locales (Lanners, 2021). Les prescriptions du monde scolaire adressées aux enfants à BEP (Rivard et al., 2020) tout comme la multiplicité des formes de scolarisation possibles (classes ordinaires ou spécialisées) et du taux de fréquentation de la classe durant les premières années de l'école primaire (1-2 HarmoS) complexifient dès lors leurs engagements et rôles parentaux (Emery et al., 2021).
Face à ces constats, cette étude poursuit trois objectifs : 1) décrire les parcours éducatifs (milieux éducatifs fréquentés avant et après l'école) des enfants à BEP ainsi que les services spécialisés dont ils ont bénéficié et le cas échéant, d'autres membres de leur famille ; 2) appréhender la perception parentale de la trajectoire de services selon deux temps de mesure, soit avant et après l'entrée à l'école; 3) examiner les variations de cette perception selon le type de scolarisation, en classe ordinaire ou spécialisée, avant et après l'entrée à l'école.

2. Méthodologie

Ce travail s'inscrit dans un projet du Fonds national suisse (FNS) sur la transition du préscolaire à la 1-2 HarmoS pour les enfants à BEP, visant à développer des actions conjointes en recherche-action avec les terrains à partir d'une première étude dédiée à l'appréhension des perceptions des parents, des professionnel·le·s et des enfants. Ce texte s'inscrit dans cette étude et uniquement sur l'expérience parentale de la trajectoire de services, recueillie par des entretiens menés avant et après l'entrée en scolarité de l'enfant et fondés sur des questionnaires à réponses ouvertes et fermées. Le recrutement s'est majoritairement effectué via les Services Éducatifs Itinérants (SEI) de Genève, Vaud et Jura, associations de parents, écoles et centres spécialisés qui ont distribué des flyers aux parents ; soit au total près de 350 à 500 parents sollicités. Ceux intéressés contactaient un membre de l'équipe de recherche pour obtenir des informations et planifier l'entretien. Les considérations éthiques en lien avec la confidentialité et le consentement étaient discutées avant de commencer l'entretien.

2.1 Participant·e·s

Comme indiqué dans le tableau 1 et 2, cinquante parents d'enfants à BEP entrant en 1-2 HarmoS en septembre 2023 ont participé à l'étude, chacun répondant en lien avec son expérience avec un enfant. La majorité des familles était biparentale (76%), issue de l'immigration (74%), avec diplômes universitaires pour 60% des mères et 48% des pères. Près du trois quarts parlaient français à la maison (74%) et 60% s'expriment dans plusieurs langues. Les entrevues ont été menées majoritairement en français (86%), 3 en anglais (6%) et pour 4 familles (8%), avec un interprète. Les enfants concernés étaient en grand nombre des garçons (72%), avec un âge moyen de 4 ans et 7 mois, 56% ayant un diagnostic d'autisme ; 58% étant intégrés dans une classe ordinaire.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des familles

	Parents (N=50) n (%)
Type de famille	
Famille nucléaire	38 (76%)
Famille monoparentale	8 (16%)
Famille recomposée	4 (8%)
Lieu de naissance	
Suisse	13 (26%)
Hors Suisse	37 (74%)
Langue parlée au domicile	
Français	37 (74%)
Anglais	5 (10%)
Autres langues	8 (16%)
Plus d'une langue	30 (60%)
Niveau d'éducation de la mère	
Secondaire (non diplômée)	2 (4%)
Secondaire	9 (18%)
Étude post-obligatoire	8 (16%)
Université (Bachelor)	12 (24%)
Université (Master/PhD)	18 (36%)
Autre	1 (2%)
Niveau d'éducation du père	
Secondaire (non diplômé)	3 (6%)
Secondaire	8 (16%)
Étude post-obligatoire	12 (24%)
Université (Bachelor)	7 (14%)
Université (Master/PhD)	17 (34%)
Autre	3 (6%)
Emploi de la mère	
Salariée à temps plein	3 (6%)
Salariée à temps partiel	20 (40%)
Indépendant	2 (4%)
À la maison	17 (34%)
Autre	8 (16%)
Emploi du père	
Salarié à temps plein	27 (44%)
Salariée à temps partiel	11 (22%)
Indépendant	0 (0%)
À la maison	5 (10%)
Autre	7 (14%)

Tableau 2

Caractéristiques des enfants dont les parents prennent part à l'étude

	Ensemble des enfants (N = 50) n (%*)	Classes ordinaires (N= 29) n (%*)	Classes spécialisées (N =21) n (%*)
Sexes enfants			
Garçons	36 (72%)	8 (100%)	15 (71.4%)
Filles	14 (28%)	0 (0%)	6 (28.6%)
Diagnostics enfants			
TSA	28 (56%)	15 (51.7%)	13 (71.4%)
Trisomie 21	4 (8%)	2 (6.9%)	2 (9.5%)
Autres syndromes génétiques	11 (22%)	6 (20.7%)	5 (23.8%)
En attente de diagnostic	4 (8%)	4 (13.8%)	0 (0%)
Retard global de développement	3 (6%)	2 (6.9%)	1 (4.8%)
Contextes éducatifs préscolaires			
Crèche	26 (52%)	18 (62.1%)	8 (38.1%)
Jardin d'enfants	6 (12%)	1 (3.4%)	5 (23.8%)
Milieu spécialisé	3 (6%)	1 (3.4%)	2 (9.5%)
Domicile	2 (4%)	2 (6.9%)	0 (0%)
Autre (contexte non spécifié)	13 (26%)	7 (24.2%)	6 (28.6%)
Contextes éducatifs scolaires	50 (100%)	29 (58%)	21 (42%)

** Pourcentage calculé sur le N de l'ensemble des enfants, des classes ordinaires et des classes spécialisées et non la totalité des familles*

2.2 Instruments de mesure utilisés

Le premier instrument de mesure est un questionnaire sociodémographique, permettant d'obtenir des informations sur la composition de la famille, la langue, l'origine culturelle et d'autres éléments permettant de décrire le profil de la famille et de l'enfant.

Le second est le questionnaire Évaluation de la Trajectoire en Éducation Précoce Spécialisée par les parents (ETEPS), adaptation du modèle théorique et des questionnaires ETAP, validés au Québec et permettant de documenter l'expérience parentale à différentes étapes en petite enfance (Rivard, Mello et al., 2020). L'outil évalue la perception parentale sur cinq indicateurs de la qualité de la trajectoire de services soit : l'accessibilité (facilité et temporalité d'accès aux services), la continuité (en information, cohérence des buts et coordination des services), la flexibilité (adaptation aux besoins de l'enfant et de la famille), la validité (pertinence des informations sur les services reçus et adéquation) et la relation parent-professionnel·le·s (écoute des besoins familiaux, confiance et respect).

En ce qui a trait à l'adaptation de l'outil québécois ETAP pour la Suisse, la structure originale de l'outil a été conservée et s'articule autour de quatre sections : deux sections descriptives (sections 1 et 3) portant sur le parcours éducatif et les services reçus (15 et 11 questions) et deux sections évaluatives (sections 2 et 4) mesurant la perception parentale des services au moyen de 19 questions associées aux indicateurs, avec des réponses recueillies sur une échelle de Likert à cinq points (0 = pas du tout d'accord ; 5 = tout à fait d'accord). Deux modifications principales ont été apportées à l'outil: l'élargissement de la population ciblée afin d'inclure des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers liés à un retard ou à d'autres troubles neurodéveloppementaux que l'autisme et l'élargissement de la description des prestations spécialisées, au-delà de l'intervention précoce intensive, afin d'inclure les services offerts localement. La version adaptée a été révisée par l'ensemble de l'équipe, puis prétestée l'année précédant l'étude auprès d'une dizaine de parents. Les retours du prétest et les discussions en équipe ont conduit à des ajustements visant à améliorer la clarté et la pertinence du questionnaire, notamment par la reformulation de certaines questions.

2.3 Analyses

Des analyses descriptives ont été utilisées pour faire un portrait des caractéristiques des participants et des services ainsi que pour décrire la perception parentale de la qualité de la trajectoire selon les cinq indicateurs du modèle ETAP. Étant donné la taille de l'échantillon, le caractère exploratoire de l'étude en Suisse et parce que les données ne suivent pas une distribution normale selon le test de Shapiro-Wilk ($p < 0{,}001$), des tests non paramétriques ont été utilisés pour décrire les trajectoires et comparer les tendances. Plus précisément, un test des rangs signés de Wilcoxon a été utilisé pour observer les changements de perception à travers le temps (avant l'entrée à l'école et après l'entrée à l'école). Un test de Mann-Whitney a été utilisé afin d'observer si des différences de perceptions existent entre les différentes classes (classes ordinaires ou classes spécialisées) et entre les deux temps de mesures.

3. Résultats

3.1 Parcours éducatifs et trajectoires de services des familles

3.1.1. Avant l'école

Avant l'entrée à l'école, la majorité des enfants (70 %) ont fréquenté un dispositif de garde collectif: 52 % en crèche, 12 % en jardin d'enfants ou halte-garderie et 6 % en milieu spécialisé (voir tableau 2 ci-dessus). Les services spécialisés décrits par les parents incluent des services thérapeutiques[1] ainsi que des mesures en EPS (voir tableau 3 ci-dessous). La quasi-totalité des parents (98 %) a bénéficié d'au moins un service après l'identification de BEP chez son enfant et avant l'entrée à l'école. Les professionnel·le·s les plus évoqués sont les intervenant·e·s en éducation précoce spécialisée du SEI (84 %), les logopédistes (78 %) ainsi que les ergothérapeutes (48 %) et les psychomotriciens (36 %) alors que celles·ceux moins fréquemment cité·e·s sont les physiothérapeutes (22 %) et les psychologues (14 %). 14 % ont bénéficié d'un programme d'intervention précoce intensive en autisme Le délai moyen d'accès aux services thérapeutiques ou en EPS est respectivement de 2.7 et 2.4 mois (min. 0 ; max. 24). Les rencontres sont majoritairement hebdomadaires pour les thérapies et l'EPS et mensuelles pour les services pour parent.

Le tableau 4 démontre aussi que durant la période préscolaire, les parents sont en contact avec en moyenne 4 à 6 professionnel·le·s qui dispensent des services spécialisés pour leurs enfants. Près d'un tiers des parents mentionnent même avoir à faire avec plus de sept intervenant·e·s. Il est aussi à remarquer que les parents dont l'enfant fréquentera une classe ordinaire disent être en contact avec légèrement plus de professionnel·le·s pour leur enfant (5.9 en moyenne, max. 11) par rapport à ceux en classe spécialisée (5.4, max 7). Enfin, les enfants qui sont allés en classe spécialisée ont plus souvent été absents des dispositifs éducatifs collectifs (28 % vs 13.8 %) ou des milieux de garde spécialisés (9.5 %) (voir tableau 2)

[1] Les parents ont aussi évoqué les services médicaux : pédiatres et spécialistes ne rentrant pas dans cette étude.

Tableau 3

Types de services préscolaires, fréquences et temps d'attente

	Parent évoquant ce service n (%*)	Temps d'attente moyen en mois	Fréquence n (%**)			
			1 à 3 fois par an	1 à 2 fois par mois	1 à 2 fois par semaine	Tous les jours
Mesures thérapeutiques		2.7				
Logopédie	39 (78%)	4.6	1 (2.5%)	3 (7.7%)	35 (89.7%)	0 (0%)
Ergothérapie	24 (48%)	4.4	2 (8.3%)	0 (0%)	22 (91.7%)	0 (0%)
Psychomotricité	18 (36%)	2.4	0 (0%)	1 (5.5%)	17 (94.5%)	0 (0%)
Psychologue	7 (14%)	1.6	0 (0%)	5 (71.4%)	2 (28.6%)	0 (0%)
Physiothérapie	11 (22%)	0.6	4 (36.4%)	1 (9.1%)	6 (54.5%)	0 (0%)
Éducationet Intervention Précoces spécialisées		2.4				
Pédagogue en EPS du SEI	42 (84%)	3.8	2 (4.8%)	1 (2.4%)	39 (92.8%)	0 (0%)
Programme intensif (ABA/ESDM)	7 (14%)	1	0 (0%)	0 (0%)	5 (62.5%)	3 (37.5%)
Services pour les parents		0.9				
Formation aux habiletés parentales	10 (20%)	1	4 (40%)***	3 (30%)	3 (30%)	0 (0%)
Rencontre d'informations	7 (14%)	0.3	5 (71%)	0 (0%)	2 (29%)	0 (0%)
Suivi psychothérapeutique	2 (4%)	1.6	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Notes. Un parent ne mentionne aucun service avant l'entrée en 1-2 HarmoS

* Pourcentage calculé sur l'ensemble des parents.

** Pourcentage évoquant le service (première colonne) et non sur l'ensemble des familles

***Blocs de quelques heures de formation

Tableau 4
Professionnel·le·s pour l'enfant avant et après l'école selon le type de classe

	Nombre professionnel.le.s	Avant l'école	Depuis l'école
Toutes les familles (N=50)	De 0 à 3 : n (%)	8 (16%)	26 (52%)
	De 4 à 6 : n (%)	24 (48%)	24 (48%)
	7 et + : n (%)	18 (36%)	0 (0%)
	Nombre moyen (max-min)	6 (12-0)	3.2 (6-0)
Classes ordinaires (N=29)	De 0 à 3 : n (%)	5 (17.2%)	15 (51.7%)
	De 4 à 6 : n (%)	14 (48.3%)	14 (48.3%)
	7 et + : n (%)	10 (34.5%)	0 (0%)
	Nombre moyen (max-min)	5.9 (11-0)	3.3 (5-1%)
Classes spécialisées (N=21)	De 0 à 3 : n (%)	3 (14.3%)	11 (52.4%)
	De 4 à 6 : n (%)	10 (47.6%)	10 (47.6%)
	7 et + : n (%)	8 (38.1%)	0 (0%)
	Nombre moyen (max-min)	5.4 (7-2)	2.3 (4-0)

3.1.2. Après la rentrée scolaire

Le tableau 5 ci-dessous illustre qu'après l'entrée à l'école, les parents rapportent un nombre plus restreint de rendez-vous hebdomadaires avec les professionnel·le·s des services spécialisés propices au développement de l'enfant : en moyenne 3 par semaine contre 6 avant la scolarisation, avec peu de variations selon le type de classe. Les professionnel·le·s les plus fréquemment rencontrés sont les logopédistes (84 %), ergothérapeutes (58 %) et psychomotricien·ne·s (48 %), avec des délais d'attente les plus longs pour la logopédie (4-5 mois). Certain·e·s enfants bénéficient de co-interventions pour l'intégration en classe ordinaire assurées par les pédagogues du SEI ou par les intervenant·e·s spécialisé·e·s des centres d'intervention en autisme (pour 17.2 % des enfants), par un autre enseignant·e (34.5 % des enfants) ou encore par un éducateur spécialisé (3.4 %). La présence d'aides à l'intégration en classe ordinaire est aussi mentionnée (20.7 %).

Tableau 5
Type de services à l'école, temps d'attente

Type d'Accompagnement	Parent évoquant ce service n (%)	Temps d'attente moyen en mois	Classes ordinaires (N=29) n (%)**	Classes spécialisées (N=21) n (%)**
Mesures thérapeutiques				
Logopédie	42 (84%)	4.8	24 (82.8%)	18 (90%)
Ergothérapie	29 (58%)	0.4	17 (58.6%)	12 (60%)
Psychomotricité	24 (48%)	0	10 (34.5%)	14 (70%)
Physiothérapie	5 (10%)	1.5	0 (0%)	5 (25%)
Co-intervention*				
SEI aide transition***	2 (4%)	0	2 (6.9%)	0 (0%)
SEI et centre autisme	5 (10%)	0	5 (17.2%)	0 (0%)
Aide à l'intégration	6 (12%)	0	6 (20.7%)	0 (0%)
Enseignant.e ressource	11 (22%)	0	10 (34.5%)	1 (5%)
Éducateur.ice spécialisé·e	4 (8%)	0	1 (3.4%)	3 (15%)
Services pour les parents				
Coaching parental	1 (2%)	0	1 (3.4%)	0 (0%)
Assistant·e social·e	1 (2%)	0	0 (0%)	1 (5%)

*Mesures décidées préalablement à l'entrée en scolarité avec la PES
** % sur le N ayant reçu le service (première colonne) et non sur l'ensemble des familles.
*** Quelques rencontres en début d'année de soutien à la transition

3.2 Perception de la qualité de la trajectoire de services par les familles avant et après l'entrée en scolarité

Comme indiqué dans le tableau 6, avant l'école, les parents se déclarent globalement satisfaits de la trajectoire de service au préscolaire (M = 4.28 ; ET = 0.88), avec des variations selon les indicateurs. La relation familles-professionnel·le·s/empathie (M = 4.40 ; ET = 0,96) et l'accessibilité (M = 4.46 ; ET = 0.83) obtiennent les scores les plus élevés, montrant que les familles se sentent écoutées et que les services sont facilement accessibles. À l'inverse, la validité est moins bien évaluée (M = 3.93 ; ET = 1.25), mais reste dans une zone neutre à satisfaisante.

Après l'entrée à l'école, la satisfaction globale diminue légèrement (M = 4.05 ; ET = 0.93). La relation familles-professionnel·le·s/empathie reste la dimension la mieux notée (M = 4.24 ; ET = 1.04), tandis que la validité reste la plus faible (M = 3.8), indiquant que les services ne répondent pas totalement aux besoins des parents.

Lorsque l'on compare les scores des questionnaires ETEPS entre ces deux temps de mesure pour l'ensemble des participant·e·s, on observe une tendance à la diminution des scores. Plus précisément, la moyenne du score global passe de 4.28 à 4.05 (D = –0,23). Cette diminution n'est pas significative, mais elle se situe près du seuil (z = 1.889 ; p = 0.060). En revanche, on observe une diminution significative pour deux indicateurs : la continuité (D = –0.22 ; z = 2.119 ; p = 0.035) et l'accessibilité (D = –0.44 ; z = 2.889 ; p = 0.004). Soulignons que les scores restent proches de 4, correspondant à la mention « satisfait ».

Tableau 6

Différence de scores aux échelles de l'ETEPS-3 préscolaire et scolaire.

	Avant l'école		Depuis l'école		Différences (Avant – Depuis l'école)				
	M	SD	M	SD	M	SD	Z	*P*	*r*
Continuité	4.34	0.81	4.08	1.11	-0.22	1.08	2.12	.035	.30
Accessibilité	4.46	0.83	4.01	1.03	-0.44	0.92	2.89	.004	.41
Flexibilité	4.34	1.07	4.13	0.92	-0.18	1.06	1.74	.081	.25
Validité	3.93	1.25	3.81	1.35	-0.12	1.54	0.57	.577	.08
Rela./Empathie	4.40	0.96	4.24	1.04	-0.19	1.07	1.38	.170	.20
Total	4.28	0.88	4.05	0.93	-0.23	0.85	1.89	.060	.27

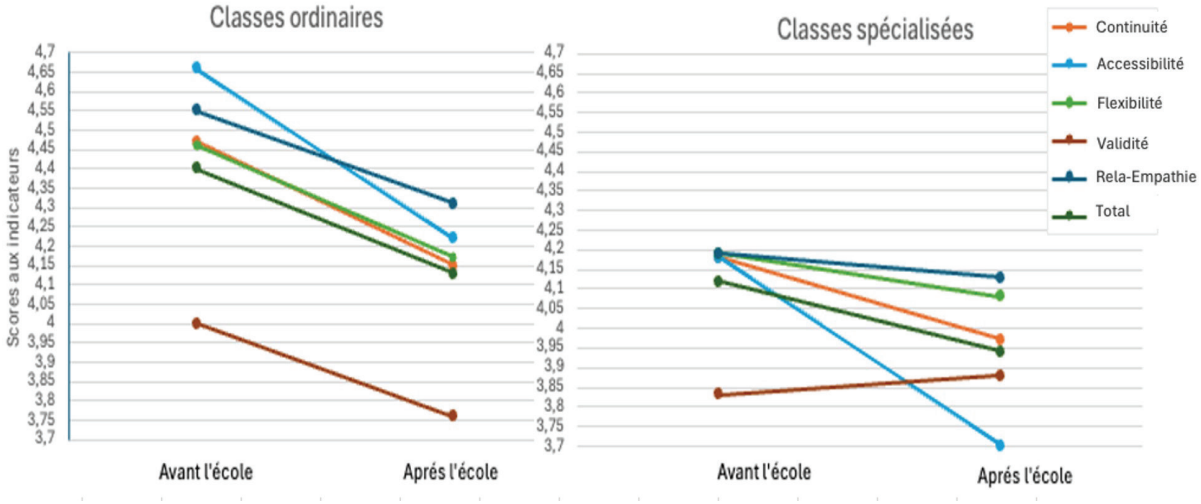
Notes. Différences sont calculées avec test des rangs signés de Wilcoxon.
Différence significative en gras.
La taille d'effet r est calculée selon la formule r = Z / √N.

3.3 Perception de la qualité de la trajectoire de services par les familles avant et après l'entrée en scolarité et en fonction du type classe.

Avant l'école, les parents d'enfants en classe ordinaire attribuent des scores plus élevés sur l'ensemble des indicateurs (M = 4.40 ; ET = 0.70) que ceux dont l'enfant ira en classe spécialisée (M = 4.12 ; ET = 1.06) (voir figure 1). Les scores des parents d'enfants qui fréquenteront une classe spécialisée présentent une plus grande variabilité (écart type autour de 1), sans différence significative. Après l'entrée scolaire, les scores révèlent une évaluation globalement satisfaisante : (M = 4.13 ; ET = 0.90) pour les familles d'élèves en classe ordinaire et neutre à satisfaisante (M = 3.94 ; ET = 0.99) pour celles des élèves en classes spécialisées.

Figure 1

Score aux échelles de l'ETEPS par temps de mesure



Note. Le test U de Mann-Whitney ne montre aucune différence significative entre les groupes. L'échelle nommée « Accès » correspond à l'accessibilité dans le texte.

Dans le détail des sous-échelles, les scores demeurent généralement élevés dans les deux types de scolarisation et aux deux temps de mesure (T1 et T2), suggérant une perception globalement positive de la trajectoire de services. Une exception concerne la sous-échelle de la validité : les parents d'enfants scolarisé·e·s en classe spécialisée rapportent un niveau de satisfaction légèrement supérieur à celui des parents d'enfants en classe ordinaire (M = 3.76 en classe ordinaire et M = 3.88 en classe spécialisée).

Par ailleurs, l'évolution de la perception des parents entre le temps 1 (avant l'entrée à l'école) et le temps 2 (après l'entrée) en fonction de la classe dans laquelle est leur enfant suit les mêmes tendances que sur l'échantillon total. La validité est l'indicateur ayant obtenu le score le plus faible pour les deux types de classe et aux deux temps de mesure (sauf après l'école pour la classe spécialisée). La relation familles-professionnel·le·s/empathie est l'indicateur avec le meilleur score pour les deux types de classe aux 2 temps (sauf avant l'école pour la classe ordinaire). En revanche au temps 1, la relation familles-professionnel·le·s/empathie est l'indicateur avec le meilleur score pour les participants dont l'enfant fréquentera une classe spécialisée et l'accessibilité est l'indicateur ayant un meilleur score pour les participant·e·s dont l'enfant fréquentera une classe ordinaire. Aucune de ces différences n'atteint toutefois le seuil de signification statistique.

4. Discussion conclusive

Malgré les recommandations internationales et l'existence d'un accord-cadre fédéral en Suisse, les recherches portant sur l'expérience des familles de jeunes enfants présentant des BEP indiquent que les services et soutiens mis à leur disposition demeurent insuffisamment coordonnés, compromettant ainsi une égalité d'accès pour l'enfant et sa famille (Fontil et al., 2020). De plus, rares sont les études documentant l'usage réel des services spécialisés et les expériences familiales au sein de ces services, en dehors d'épisodes spécifiques ou associés à de troubles particuliers, comme l'autisme. Ce travail contribue à combler ce manque en mobilisant une adaptation de l'ETAP (Rivard et al., 2020a), modèle structurant permettant d'évaluer la trajectoire de services telle que perçue par les parents. L'adaptation de ce modèle en Suisse romande a permis d'examiner l'expérience de 50 familles à deux moments clés de leur trajectoire : avant et après l'entrée à l'école.

4.1 Parcours éducatif et services spécialisés : du préscolaire au scolaire

Contrairement aux données de l'Organisation de coopération et de développement économiques (Organisation de coopération et de développement économiques, 2022) indiquant une faible fréquentation des structures préscolaires par les enfants suisses, 70 % des enfants de cette étude ont fréquenté une SAPE. Cette forte

présence en milieu préscolaire peut s'expliquer par l'accompagnement proposé par le SEI qui met l'accent sur l'apprentissage et les interactions sociales avant l'entrée en scolarité (Chatelanat et Métral, 2009). Il est aussi probable que le niveau d'éducation des parents ait facilité l'accès à l'éducation préscolaire, que ce soit grâce à des ressources financières ou à des stratégies éducatives valorisant la socialisation en collectivité. Les réponses aux questions ouvertes du questionnaire, analysées dans une autre étude (Chatenoud et Odier-Guedj, 2025), montrent que les familles mobilisent de nombreuses pratiques parentales de soutien, notamment en privilégiant une éducation inclusive dès la petite enfance. De plus, les données indiquent que les enfants orientés vers une classe ordinaire proviennent majoritairement de crèches, tandis que ceux des classes spécialisées ont plutôt fréquenté des milieux spécialisés ou n'ont pas fréquenté de structures préscolaires. Ces parcours éducatifs suggèrent que l'accueil inclusif préscolaire tend à favoriser une orientation en classe ordinaire, alors que les parcours spécialisés ont tendance à se prolonger.

Outre l'accueil préscolaire, les parents de notre étude rapportent un recours important aux services spécialisés dès l'identification des BEP, comparativement à d'autres études en Amérique du Nord (Smith-Young et al., 2020). Elles·Ils sont ensuite en contact hebdomadaire avec en moyenne cinq professionnel·le·s pour l'enfant et jusqu'à sept à douze selon les situations, ce qui requiert une organisation familiale millimétrée et fortement structurée. Les enfants ultérieurement orientés vers une classe ordinaire sont d'ailleurs légèrement suivis par un plus grand nombre d'intervenant·e·s. Avec cette diversité de services non centralisés, les trajectoires demeurent très variables et sans schéma stable, surtout à l'entrée en scolarité. L'intensité et l'hétérogénéité des services mobilisés révèlent l'ampleur de la charge invisible assumée par les parents et des compétences administratives particulières, dans un contexte suisse, caractérisé par sa complexité. Cela implique que les parents désirant un large éventail de soutien doivent multiplier les démarches pour accéder à l'ensemble des services nécessaires dans un contexte où ils demeurent responsables de la majorité des démarches : obtention de financements, prise de rendez-vous, organisation des horaires, déplacements et réunions, autant de tâches extrêmement exigeantes (Piérart et al., 2020). Ce constat rejoint d'autres travaux montrant que les familles et particulièrement les mères, assurent une coordination centrale des interventions au prix d'une charge mentale élevée soulignant la complexité des dispositifs, la fragmentation institutionnelle et la surcharge parentale (Østerud et Anvik, 2024)..

L'accès à un grand nombre de services exige ainsi un investissement temporel et organisationnel considérable de la part des parents, révélant leur engagement à soutenir le développement de leur enfant. À l'approche de la scolarisation, elles·ils peuvent aussi ressentir une forte pression pour offrir suffisamment de stimulation afin de maximiser les chances d'adaptation aux exigences scolaires (Rivard et al., 2021). Les faibles scores de validité reflètent cette tension : malgré le recours à de nombreux services, les parents doutent qu'elles·ils répondent pleinement aux besoins de leur enfant à l'entrée à l'école. Si la préparation de l'enfant demeure centrale pour faciliter son adaptation aux nouvelles routines éducatives, il apparaît essentiel d'accompagner les parents afin d'alléger cette pression et de clarifier les attentes scolaires notamment en les rassurant sur le fait que l'école et son personnel sont préparés à accueillir tous les élèves, y compris leur enfant, dans leur diversité (Fontil et al., 2020). Aussi, après l'entrée à l'école, le nombre de suivis hebdomadaires diminue nettement, indépendamment de la classe, mais les familles continuent à assumer plusieurs rendez-vous hebdomadaires et maintenant une lourde charge organisationnelle. Par ailleurs, bien que notre échantillon ne permette pas d'établir de lien entre le type de diagnostic et la trajectoire de services des familles, nous observons que parmi les enfants autistes (28), seule une minorité (7 soit 25%) a bénéficié systématiquement de l'intervention précoce intensive, alors même qu'elle constitue une recommandation internationale et nationale. Cela s'explique par le fait que les familles reçoivent le plus souvent les services du SEI plutôt que cette intervention, même si certaines combinent les deux, ce qui représenterait l'arrimage optimal. Il apparaît donc urgent de mieux articuler ces interventions multiples, de renforcer le réseautage professionnel et de clarifier les services en fonction des besoins de l'enfant et de ses parents (Broyon et al., 2025)

De plus, seuls quelques parents rapportent la présence d'un pédagogue du SEI en continuité durant la transition scolaire et dans la modalité de co-intervention après la rentrée scolaire. Certains parents ont par ailleurs fait mention d'autres intervenant·e·s spécialisé·e·s présent e·s à l'école en co-intervention, comme des éducateur·trice·s spécialisé·e·s ou spécialistes en autisme. Ce soutien continu constitue une ressource essentielle pour l'intégration en classe ordinaire, dans un contexte où les dispositifs institutionnels n'assurent pas toujours une coordination fluide entre milieux préscolaires et scolaires (Dutrévis et al., 2022). Ces résultats rejoignent d'autres travaux internationaux montrant que la présence des professionnel·le·s dédié·e·s facilitent la coordination entre services et familles (Anaby et al., 2019), évitant que cette charge ne repose uniquement sur les parents. Ils suggèrent la nécessité d'un meilleur arrimage entre secteurs afin de prévenir le travail en silos, une dimension qui sera explorée plus en profondeur dans les étapes ultérieures de la recherche. La présence des inter-

venant·e·s du SEI au moment de la transition, représente à cet égard un atout pour favoriser de nouvelles formes de collaboration avec les enseignant·e·s, dont les représentations et les pratiques diffèrent souvent de celles du contexte préscolaire (Chatenoud et al., 2025).

Dans l'ensemble, très peu de parents déclarent bénéficier de services spécifiquement destinés à leur propre bien-être (soutien psychologique, social ou formations) et ce malgré leur mention explicite dans le questionnaire. Or, la littérature souligne l'importance d'un accompagnement socioémotionnel durable auprès d'un·e intervenant·e de référence (Frantz et al., 2018) ; reconnu·e comme facteur de protection facilitant l'adaptabilité familiale et renforçant l'empowerment parental (Boulé et al., 2025).

4.2 Qualité perçue de la trajectoire des services par les parents

Les résultats issus du questionnaire ETEPS indiquent une satisfaction globale élevée chez les parents participants, particulièrement en amont de l'entrée à l'école. Ce résultat rejoint d'autres études mobilisant ce modèle, qui documentent une perception généralement positive de la trajectoire de services. Il convient toutefois d'interpréter ces données avec prudence : cette satisfaction élevée peut en partie refléter un biais de gratitude envers les professionnel·le·s ayant accompagné la famille durant la petite enfance, phénomène récurrent dans les études s'appuyant sur la perception parentale des services reçus, notamment dans le domaine de la réadaptation (King et al., 2001). La relation familles-professionnel·le·s/empathie demeure l'indicateur le mieux noté avant et après l'entrée scolaire soulignant l'importance de la confiance, du respect et du soutien émotionnel offerts par les professionnel·le·s (Odier-Guedj et Chatenoud, 2024). Ces résultats confirment la nécessité d'un accompagnement attentif aux besoins des familles, facilitant l'accès à des interventions adaptées (McCrimmon et Gray, 2021). Les intervenant·e·s de la petite enfance jouent ainsi un rôle central dans l'adaptation familiale (Broyon et al., 2025), la qualité de la relation constituant un levier majeur, ce qui renforce l'importance de former les professionnel·le·s et de promouvoir des approches centrées sur le besoin des familles, en continuité durant la transition scolaire (Dunst, 2002).

En revanche, la validité apparaît comme l'indicateur le moins bien évalué dans notre étude dans tous les contextes. Cela indique que, malgré une satisfaction générale élevée, les parents perçoivent des limites quant à la pertinence, la clarté ou la cohérence des services proposés ; une perception compréhensible au regard de leur nombre et de leur diversité. Ces résultats rejoignent d'autres travaux montrant que l'accès aux services n'est pas toujours aligné sur les besoins réels des enfants et de leurs familles (Sapiets et al., 2021). Il apparaît donc essentiel de mieux relier les services aux objectifs des familles et aux besoins des enfants et de renforcer la coordination entre interventions afin de proposer un parcours plus cohérent, appuyé par des informations claires sur les priorités, les objectifs et les bénéfices attendus. Une explicitation plus précise du rôle des professionnel·le·s, de leurs objectifs de travail et des raisons des interventions contribuerait également à améliorer la clarté, la transparence et la compréhension parentale.

4.3 Entrée à l'école : changement de perception et placement scolaire

Un autre résultat notable de notre étude concerne la baisse des scores de satisfaction à l'entrée à l'école, signalant une perception légèrement moins positive après la scolarisation ; avec une baisse significative pour la continuité et l'accessibilité. Ces résultats traduisent un passage perçu comme plus complexe, moins fluide et moins accessible entre les services préscolaires et scolaires, identifié en Suisse (Dutrévis et al., 2022), comme ailleurs (Rios et Buren, 2023). L'entrée en 1-2 HarmoS constitue en effet un moment charnière, marqué par un cadre organisationnel et relationnel nouveau, qui diffère sensiblement de ce que les familles avaient connu jusqu'alors. Cette diminution pourrait aussi s'expliquer par le fait que les parents perçoivent les services comme moins adaptés aux besoins de leur enfant au moment de l'entrée en scolarité, ou qu'ils manquent d'informations sur l'organisation, la cohérence et la continuité entre les pratiques préscolaires et scolaires (Chatenoud et al., 2025).

La perception de discontinuité apparaît ainsi compréhensible, voire attendue : l'enfant grandit, fait face à de nouvelles exigences. Les parents ajustent leur rôle, les professionnel·le·s scolaires étant davantage centrés sur l'éducation globale de l'enfant que sur un accompagnement individualisé de la famille. Cette impression de discontinuité traduit donc la forte adaptation que les familles doivent réaliser au moment de l'entrée à l'école. Elle souligne également la nécessité, pour les professionnel·le·s du préscolaire et de l'école, de mieux coordonner la transition et d'anticiper les besoins d'information des parents, en renforçant cohérence et accompagnement (Rous et Hallam, 2012). Cela implique la mise en place de procédures formalisées : rencontres interprofessionnelles planifiées, transmission systématique d'informations entre secteurs, élaboration d'un projet éducatif individualisé (Decker et al., 2022). Une telle coordination devrait aussi être construite en collaboration avec les

familles, rester flexible et reconnaître les compétences de chacun, afin d'améliorer la lisibilité de la trajectoire de transition (Fontil et al., 2020).

En conclusion, la Suisse dispose encore de peu de directives claires concernant le parcours éducatif et les trajectoires de services destinées aux familles de jeunes enfants à BEP. Cette étude met en lumière la nécessité de mieux comprendre l'expérience de ces familles et leur perception de la qualité de leur trajectoire de services, à partir d'indicateurs cohérents et comparables et de les consulter sur cet usage de manière située. Les résultats soulignent que l'accès précoce à des contextes inclusifs, combinant apprentissages entre pairs et soutien spécialisé, constitue un levier essentiel pour la mise en œuvre d'une éducation inclusive (Cologon, 2014). Enfin, une approche holistique et contextualisée des besoins des enfants et de leurs parents, dès la petite enfance, apparaît indispensable pour garantir des trajectoires de services de qualité (Ravenscroft et al., 2017).

5. Limites

Les résultats doivent être interprétés à la lumière des modalités de recrutement, par l'intermédiaire du SEI principalement et dans des cantons urbains et de la forte représentation de familles disposant d'un niveau d'instruction élevé. Des recherches futures gagneraient à inclure d'autres cantons, sur un plus grand nombre de famille, notamment ceux disposant de dispositifs plus centralisés et examiner plus finement l'effet des caractéristiques familiales sur la perception de la trajectoire par les familles. En dernier lieu, ces résultats ouvrent la voie à de futures recherches qualitatives portant sur les usages que les familles font des services, de manière à mieux saisir les différents points de vue qui façonnent l'offre et ses modalités de déploiement. Cette articulation des perspectives apparaît essentielle pour dégager une compréhension commune et identifier collectivement les pistes permettant de répondre aux besoins des familles (Lacharité, 2022).

Bibliographie

Anaby, D. R., Campbell, W. N., Missiuna, C., Shaw, S. R., Bennett, S., Khan, S., Tremblay, S., Kalubi-Lukusa, J., Camden, C. et GOLDs (Group for Optimizing Leadership and Delivering Services). (2019). Recommended practices to organize and deliver school-based services for children with disabilities: A scoping review. *Child: Care, Health and Development, 45*(1), 15-27. https://doi.org/10.1111/cch.12621.

Barelds, A., Goor, I. V. D., Heck, G. V. et Schols, J. (2010). Quality of care and service trajectories for people with intellectual disabilities: Defining the aspects of quality from the client's perspective. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 24*(1), 164–174. https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2009.00701.x.

Boulé, M., Rivard, M. et Mello, C. (2025). Parents' emotional journey throughout their participation in a well-being support group intervention. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *38*(4), e70107. https://doi.org/10.1111/jar.70107.

Broyon, M.-A., Memishi, A. et Akkari, A. (2025). *Les espaces et dispositifs d'encouragement précoce dans le canton de Genève : Consultation et perspectives.* https://archive-ouverte.unige.ch/unige:187690.

Brüderlin, M., Jaunin, A. et Savioz, M. (2025). *Accueil et prise en charge des enfants ayant des besoins spécifiques au sein des structures préscolaires dans le canton de Genève : Rapport final sur mandat de la Fondation pour le développement de l'accueil préscolaire (FDAP).* Service de la recherche en éducation (SRED).

Chatelanat, G. et Métral, E. (2009). *Accompagner des jeunes enfants en difficulté : L'exemple du Service éducatif itinérant genevois (SEI)* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, n° 125). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Chatenoud, C. et Odier-Guedj, D. (2025, 2–5 septembre). *Promoting family-centered practices for children with special educational needs (SEN) transitioning to kindergarten: Differentiating professional support for parental engagement* [Communication]. Advancing Comprehensive Early Childhood Intervention, 8th ISEI, Lisbonne, Portugal.

Chatenoud, C., Odier-Guedj, D., Camard, S., Rivard, M., Aldersey, H. et Turnbull, A. (2019). Avocacy de parents d'enfants ayant un trouble du développement et mécanismes d'exclusion préscolaires et scolaires : Étude de portée. *McGill Journal of Education, 54*(2), 388–406. https://doi.org/10.7202/1065664ar.

Chatenoud, C., Rivard, M., Millau, M., Aldersey, H., Chun-Yu, C., Souissi, F., Magnan, C. et Mestari, Z. (2025). Family needs and service trajectory during the transition to school for children with autism. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*. https://doi.org/10.1177/10443894251329423.

Cologon, K. (2014). *Inclusive Education in the Early Years: Right from the Start*. Oxford University Press.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2011). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS)*. https://www.edk.ch/fr/themen/sonderpaedagogik/interkantonale-vereinbarung.

Conus, X. et Knoll, A. (2020). Politiques et usages autour de l'accueil extrafamilial institutionnel des jeunes enfants en Suisse : Entre disparités et inégalités. *Enfances, Familles, Générations*, *35*. https://doi.org/10.7202/1077679ar.

Decker, K. B., Feigel, A. J., Foster, T. D. et Kepl, R. L. (2022). Press on, continue on: Rural parents' experiences of transitions within early intervention. *Rural Special Education Quarterly, 41*(4), 197–210. https://doi.org/10.1177/87568705221097080.

Dunst, C. J. (2002). Family-Centered Practices: Birth Through High School: Birth Through High School. *The Journal of Special Education*, *36*(3), 141-149. https://doi.org/10.1177/00224669020360030401.

Dutrévis, M., Cecchini, A. et Ducrey, F. (2022). *Vivre la 1P : Regards croisés sur les difficultés de l'entrée en scolarité*. Service de la recherche en éducation (SRED), Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse. https://edudoc.ch/record/224397.

Emery, R., Bacquelé, V. et Pelgrims, G. (2021). La collaboration parents-professionnels en contextes scolaires dits inclusifs. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 92*(6), 105–121. https://doi.org/10.3917/nresi.092.0105.

Fakolade, A., Stone, C. et Bobbette, N. (2023). Identifying research priorities to promote the well-being of family caregivers of Canadians with intellectual and/or developmental disabilities: A pilot Delphi study. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(22), 7072. https://doi.org/10.3390/ijerph20227072.

Fontil, L., Gittens, J., Beaudoin, E. et Sladeczek, I. E. (2020). Barriers to and facilitators of successful early school transitions for children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities: A systematic review. *Journal of Autism and* Developmental Disorders, 50(6), 1866–188. https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w.

Frantz, R., Hansen, S. G. et Machalicek, W. (2018). Interventions to promote well-being in parents of children with autism: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 5*(1), 58-77. https://doi.org/10.1007/s40489-017-0123-3F

Fulceri, F., Gila, L., Caruso, A., Micai, M., Romano, G. et Scattoni, M. L. (2023). Building bricks of integrated care pathways for autism spectrum disorder: A systematic review. *International Journal of Molecular Sciences*, *24*(7), 6222. https://doi.org/10.3390/ijms24076222.

Garrau, M. (2018). *Politiques de la vulnérabilité*. CNRS Éditions.

Guralnick, M. J. et Bruder, M. B. (2025). Inclusion in preschool as a catalyst to enhance the quality of community-based early childhood programs. *Infants et Young Children, 38*(4), 262-279. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000304.

Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. et Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal, 35*, 479-485. https://doi.org/10.1007/s10643-007-0217-0.

King, G., Cathers, T., King, S., et Rosenbaum, P. (2001). Major Elements of Parents' Satisfaction and Dissatisfaction With Pediatric Rehabilitation Services. *Children's Health Care*, *30*(2), 111–134. https://doi.org/10.1207/S15326888CHC3002_3.

Koliouli, F., Pinel-Jacquemin, S. et Zaouche-Gaudron, C. (2021). Enfants en situation de handicap à la crèche : l'expérience maternelle. Dans C. Zaouche-Gaudron, avec A. Dupuy, C. Menesson et M. Kelly-Irving Espaces de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance (p. 133-142). érès. https://doi.org/10.3917/eres.zaouc.2021.01.0133.

Lacharité, C., Balsells, M. A., Milani, P., Ius, M., Boutanquoi, M. et Chamberland, C. (2022). Protection de l'enfance et participation des familles : Cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles. Dans D. De St-Laurent, K. Dubois-Comtois et C. Cyr (dir.), *La maltraitance : perspective développementale et écologique* (p. 341–364). Presses de l'Université du Québec.

Lanners, R. (2020). Nouveaux regards sur la pédagogie spécialisée en Suisse : Analyse de la récente statistique suisse. *Revue suisse* de pédagogie spécialisée, 10(2), 39–46. https://ojs.szh.ch/revue/article/view/119.

McCrimmon, A. W. et Gray, S. M. (2021). A systematic review of factors relating to parental satisfaction with the diagnostic process for autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 8*(3), 334-349. https://doi.org/10.1007/s40489-020-00224-9.

Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant.* https://www.ohchr.org/fr/.

Noël, I. (2024). La parole des jeunes en situation de handicap et de leurs parents dans les recherches sur l'éducation inclusive. Quand la recherche révèle en creux les « voix cachées ». *Revue internationale de communication et socialisation*, *11*(1), 104-116. https://doi.org/10.7202/1112591ar.

Odier-Guedj, D. et Chatenoud, C. (2024). Redimensionner ensemble les paramètres de la collaboration famille-école-communauté dans une recherche action participative : Faire et apprendre ensemble. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, *101*(4), 35–62. https://doi.org/10.3917/nresi.101.0035.

Organisation de coopération et de développement économiques**.** (2022). *Regards sur l'éducation: Les indicateurs de l'OCDE.* https://doi.org/10.1787/8b532813-fr.

Østerud, K. L. et Anvik, C. H. (2024). "It's not really Michael who wears me out, it's the system": The hidden work of coordinating care for a disabled child. *Critical Social Policy, 44*(1), 67-86. https://doi.org/10.1177/02610183231199661.

Piérart, G., Albertini Früh, E., Gulfi, A. et Kvarme, L. G. (2020). La perception parentale des soutiens aux familles migrantes ayant un enfant avec des besoins spéciaux en Suisse et en Norvège. *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle*, *9*(1), 125-137. https://doi.org/10.7202/1075256ar.

Pro Enfance. (2025). *L'accueil de l'enfance au cœur des politiques de promotion de l'égalité des chances : Enjeux et perspectives pour un dispositif inclusif et cohérent*. https://proenfance.ch/accueil-enfance-aucoeur-des-politiques-de-promotion-egalite-des-chances.

Ravenscroft, J., Wazny, K. et Davis, J. M. (2017). Factors associated with successful transition among children with disabilities in eight European countries. *PLOS ONE*, *12*(6), e0179904. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179904.

Rios, K. et Buren, M. (2023). Parents' experiences transitioning from early intervention services to school services. *Journal of Early Intervention, 46*(1), 58-75. https://doi.org/10.1177/10538151231159634.

Rivard, M., Magnan, C., Chatenoud, C., Millau, M., Mejia-Cardenas, C. et 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. https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/13380.

Rivard, M., Mello, C., Mercier, C., Lefebvre, C., Millau, M., Morin, M., Morin, D., Abouzeid, N. et Chatenoud, C. (2020). Development of a questionnaire to assess the quality of service trajectories in autism spectrum disorder from families' perspective. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *33*(6), 1500-1511. https://doi.org/10.1111/jar.12777.

Rivard, M., Millau, M. et 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*. Éditions JFD.

Rous, B. S. et Hallam, R. A. (2012). Transition services for young children with disabilities: Research and future directions. *Topics* in Early Childhood Special Education, 31(4), 232-240. https://doi.org/10.1177/0271121411428087.
Salvino, C., Spencer, C., Filipe, A. M. et Lach, L. M. (2022). Mapping of financial support programs for children with neurodisabilities across Canada. *Journal of Disability Policy Studies, 33*(3), 168-177. https://doi.org/10.1177/10442073211066776.
Sapiets, S. J., Totsika, V. et Hastings, R. P. (2021). Factors influencing access to early intervention for families of children with developmental disabilities: A narrative review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 34*(3), 695–711. https://doi.org/10.1111/jar.12852.
Smith-Young, J., Chafe, R. et Audas, R. (2020). "Managing the Wait": Parents' Experiences in Accessing Diagnostic and Treatment Services for Children and Adolescents Diagnosed With Autism Spectrum Disorder. *Health services insights*, *13*, 1178632920902141. https://doi.org/10.1177/1178632920902141.
Stahmer, A. C., Vejnoska, S., Iadarola, S., Straiton, D., Luelmo, P., Morgan, E. H., Lee, H. S. et Javed, A. (2019). Caregiver voices: Cross-cultural input on improving access to autism services. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, *6*(4), 752-773. https://doi.org/10.1007/s40615-019-00575-y.
Thommen, E., Zbinden Sapin, V. et Wiesendanger, S. (2009). Les familles d'enfants atteints d'autisme: les stress, les soutiens et les relations au monde professionnel. Dans V. Guerdan, G. Petitpierre, J.-P. Moulin et M. C. Haelewyck (dir.), *Participation et responsabilités sociales. Un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle*. (p. 152-162). Peter Lang.
UNICEF (2021). *Annual report Innocenti. 2021: Turning research into action for children and young people*
UNICEF Innocenti. (2021). *Annual report 2021: Turning research into action for children and young people*. UNICEF. https://www.unicef.org/innocenti/reports/annual-report-202.
Wilder, J. et Lillvist, A. (2022). Teachers' and parents' meaning making of children's learning in transition from preschool to school for children with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education, 37*(2), 340–355. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1889847.
Zanon, O. et Solcà, P. (2021). La coconstruction d'une culture de l'enfance entre crèches, familles et services au Tessin. Dans *Espaces de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance* (p. 55–67). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.zaouc.2021.01.0055.

Mots-clefs: éducation précoce spécialisée ; trajectoire éducative ; qualité des services ; partenariat familles–professionnel·le·s ; transition scolaire

Qualität der Verläufe von Unterstützungsangeboten in der Schweiz: Perspektiven von Eltern von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf (BBB) von der frühen Kindheit bis zum Schuleintritt

Zusammenfassung

Dieser Artikel analysiert die Bildungswege von 50 Kindern mit besonderem Bildungsbedarf (BBB) und die Verläufe ihrer Unterstützungsangebote, die sie und ihre Familien in der Schweiz von der frühen Kindheit bis zum Schuleintritt in Anspruch nehmen. Die Studie stützt sich auf fünf Indikatoren zur Beurteilung der elterlichen Qualitätswahrnehmung: Flexibilität, Zugänglichkeit, Validität, Kontinuität und die Familien-Fachpersonen-Beziehung (ETAP-Modell). Die Ergebnisse verdeutlichen die Herausforderungen eines konti-nuierlichen Zugangs zu spezialisierten Unterstützungsangeboten sowie die organisatorische Komplexität der Verläufe. Sie zeigen zudem von Eltern getragene Belastung und die Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Übergang in die Schule auf und heben die Bedeutung einer intersektoralen Kontinuität sowie eines ganzheitlichen Ansatzes hervor, um den Bedürfnissen der Familien gerecht zu werden.

Schlagwörter: frühkindliche Sonderpädagogik; Bildungstrajektorie; Dienstleistungsqualität; Familien-Fachper-

Qualità delle traiettorie di servizi in Svizzera: prospettive dei genitori di bambini con bisogni educativi speciali (BES) dalla prima infanzia all'ingresso a scuola

Riassunto

Questo articolo analizza i percorsi educativi e le traiettorie di servizi di 50 bambini con bisogni educativi speciali (BES) e delle loro famiglie in Svizzera, dalla prima infanzia all'ingresso a scuola. Lo studio si basa su cinque indicatori per valutare la percezione della qualità da parte dei genitori: flessibilità, accessibilità, validità, continuità e la relazione famiglie–professionisti (modello ETAP). I risultati evidenziano le sfide legate all'ac-cesso continuo ai sostegni specializzati e la complessità organizzativa delle traiettorie. Rivelano inoltre il carico

assunto dai genitori e le difficoltà legate alla transizione scolastica, sottolineando l'importanza di una continuità intersettoriale e di un approccio olistico per rispondere ai bisogni delle famiglie.

Parole chiave: educazione precoce specializzata; traiettoria educativa; qualità dei servizi; partenariato famiglie–professionisti; transizione scolastica

Quality of service trajectories in Switzerland: perspectives of parents of children with special educational needs (SEN) from early childhood to school entry

Abstract

This article analyzes the educational pathways and service trajectories of 50 children with special educational needs (SEN) and their families in Switzerland, from early childhood to school entry. The study draws on five indicators for assessing parental perception of quality: flexibility, accessibility, validity, continuity, and the family–professional relationship (ETAP model). The findings highlight the challenges of accessing specialized support in a sustained manner, as well as the organizational complexity of service trajectories. They also reveal the burden borne by parents and the challenges associated with the transition to school, underscoring the importance of cross-sectoral continuity and a holistic approach to meeting families' needs.

Keywords: early childhood special education; educational trajectory; quality of services; family–professional partnership; school transition

Céline Chatenoud est professeure en éducation précoce spécialisée à l'UNIGE (FPSE), où elle dirige l'équipe PRINSEPS (https://www.unige.ch/fapse/prinseps/accueil). Ses recherches portent sur les pédagogies inclusives, la participation des enfants à besoins éducatifs particuliers, leur autodétermination, la qualité des services spécialisés et la collaboration familles-professionnel·le·s-communautés. Elle s'intéresse également aux mécanismes d'exclusion en contextes préscolaires et scolaires.
Université de Genève, Boulevard du Pont-d'Arve 40, 1205 Genève
Courriel : celine.chatenoud@unige.ch

Delphine Odier Guedj est professeure ordinaire à la HEP Vaud et co-responsable de PARAFÉ. Fort d'un parcours international (Canada, Australie) et d'une formation en sociolinguistique, elle œuvre pour l'école inclusive. Ses recherches portent sur la scolarisation des élèves à besoins particuliers, la voix des jeunes, les communautés d'apprentissage, la participation des familles et la Conception Universelle de l'Apprentissage. Par des méthodes créatives, elle promeut la diversité comme levier d'une société inclusive.
Haute École Pédagogique Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne
Courriel : delphine.odier-guedj@hepl.ch

Marie Millau est collaboratrice scientifique à l'Université de Genève, dans l'équipe PRINSEPS. Elle a obtenue son docteure en psychologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux portent sur les trajectoires de services, l'accès au diagnostic et l'accompagnement des familles d'enfants ayant des BEP, en particulier celles issues de l'immigration. Psychologue clinicienne de formation, elle a exercé dans plusieurs milieux, notamment au CHU Sainte-Justine, Canada.
Université de Genève, Boulevard du Pont-d'Arve 40, 1205 Genève
Courriel : marie.millau@unige.ch

Mélina Rivard est professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal, chercheure à l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et autisme et à l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal. Ses travaux visent à développer, évaluer et déployer des interventions de qualité, pérennes et accessibles à grande échelle pour soutenir les enfants ayant des trajectoires de développement atypique ainsi que leur famille, dans un système de services intégrés et plus équitables.
Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succursale Centre-ville, Montréal (QC) H3C 3P8, Canada
Courriel : melina.rivard@uqam.ca