

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**COLLABORATION FAMILLE-ÉCOLE LORS DE LA TRANSITION À LA
MATERNELLE DES JEUNES ENFANTS AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE
L'AUTISME**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
JEANNE CYR**

AOÛT 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Carmen Dionne

Prénom et nom

Directeur de recherche

Colombe Lemire

Prénom et nom

Codirecteur de recherche

Comité d'évaluation :

Colombe Lemire

Prénom et nom

Codirecteur de recherche

Jean-Yves Bégin

Prénom et nom

Évaluateur

Céline Chatenoud

Prénom et nom

Évaluateur

Sommaire

Cette recherche porte sur les pratiques collaboratives favorisant une transition de qualité à la maternelle pour les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Le TSA est un trouble neurodéveloppemental qui se présente précocement dans le développement de l'enfant (American Psychiatric Association [APA], 2013). Les difficultés que peuvent présenter les enfants ayant un TSA font en sorte que la transition dans un nouvel environnement est particulièrement ardue pour ceux-ci (Forest *et al.*, 2004; Marsh *et al.*, 2017). Ils ont davantage de risques, comparativement à leur pair, de subir des impacts négatifs lors de leur passage à l'école (Marsh *et al.*, 2017; McIntyre *et al.*, 2006). Précisons que le nombre de jeunes ayant un TSA fréquentant le milieu scolaire ne cesse d'augmenter depuis les dernières années (Poirier et Cappe, 2016).

Vu le nombre en hausse de cette clientèle dans le réseau scolaire et les difficultés reconnues pour ces jeunes et leur famille lors de la transition à la maternelle, il est nécessaire de mettre en place des stratégies pour favoriser une continuité des services (Fontil *et al.*, 2019; Girard *et al.*, 2019). Les pratiques reconnues pour assurer une transition de qualité sont documentées comme étant la planification, la communication ainsi que la collaboration entre les personnes impliquées dans le processus de transition (Fontil *et al.*, 2019; Girard *et al.*, 2019; Quintero et McIntyre, 2011).

Par contre, il est souligné par plusieurs auteurs que la collaboration lors de la transition de l'enfant ayant un TSA semble être un défi dans la réalité, plus particulièrement entre la famille et l'école (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Fontil *et al.*, 2019; Girard *et al.*, 2019; Marsh *et al.*, 2017; Nuske *et al.*, 2019; Starr *et al.*, 2016; Villeneuve *et al.*, 2013). D'ailleurs, certaines études indiquent un manque de clarté entourant les pratiques collaboratives. Ce manque de clarté s'explique par les perceptions différentes rapportées par les parents et les enseignants sur la nature et l'objectif de la collaboration (Dockett, 2018). Cette étude aura pour but de documenter les pratiques collaboratives utilisées lors de cette transition à la maternelle au Québec ainsi que de

documenter l'importance accordée à celles-ci selon les enseignants et les parents d'enfants présentant un TSA.

Pour ce faire, des questionnaires en ligne ont été utilisés pour récolter les expériences des participants. Par ses analyses descriptives, cette étude a soulevé que les pratiques de transition qui démontrent une grande utilisation sont la rencontre annuelle, l'inscription à la maternelle et la visite de l'école. Tandis que celles qui démontrent une plus faible utilisation sont des pratiques de communication et de planification de la transition. Puis, un fort nombre de pratiques de transition sont considérées importantes par la majorité des parents et des enseignants. Toutefois, des obstacles face à la mise en place des pratiques de transition ont été soulevés par les répondants de l'étude. Ces obstacles (p. ex., la COVID-19, les conflits d'horaires, le manque de ressources, etc.) peuvent rendre difficile la mise en place des pratiques de transition collaboratives.

Finalement, cette recherche permet de relever certaines retombées sur le plan clinique et sur le plan de la psychoéducation.

Table des matières

Sommaire	ii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux et des figures.....	viii
Remerciements	ix
Introduction	1
La transition à la maternelle	2
Adaptation à un nouveau milieu.....	2
Difficultés face à la transition	3
La transition à la maternelle pour les enfants ayant un TSA	4
Prévalence et inclusion en milieu scolaire	4
Défis de la transition et impacts possibles	5
La réalité des familles lors de la transition à la maternelle	6
Les pratiques collaboratives lors de la transition	7
Le besoin de collaboration des familles ayant un enfant qui présente un TSA	8
Problème et question de recherche.....	9
Cadre conceptuel.....	11
Définition du trouble du spectre de l'autisme	12
La transition vers la maternelle	13
Définition de la transition à la maternelle	14
Modèle explicatif de la transition à la maternelle pour les enfants ayant un TSA.....	15
La collaboration entre les parents et les enseignants en contexte de transition scolaire	16
La définition de la collaboration famille-école	17
La définition des pratiques de transition collaboratives.....	21
Documents gouvernementaux encadrant la transition au Québec	24
L'utilisation et l'importance des pratiques de transition collaboratives	27
Étude québécoise.....	27
Études américaines.....	28
Importance accordée aux pratiques de transition collaboratives.....	30

Objectifs de recherche	31
Méthode.....	32
Devis de recherche	33
Démarche d'échantillonnage	33
Critères de sélection	34
Méthode d'échantillonnage.....	34
Présentation des participants	35
Instruments de mesure.....	36
Family Experiences and Involvement in Transition	37
Teachers' Perceptions on Transition	38
Traitement et analyse des données	39
Considérations éthiques.....	40
Résultats	41
Pratiques de transition collaboratives utilisées.....	42
Importance accordée aux pratiques de transition collaboratives.....	44
Questions ouvertes	48
Pratiques additionnelles utilisées et souhaitées lors de la transition	48
Pratiques additionnelles utilisées par les parents	48
Pratiques souhaitées par les parents	49
Pratiques additionnelles utilisées par les enseignants	49
Pratiques souhaitées par les enseignants	49
Obstacles rencontrés lors de la transition.....	49
Discussion	51
L'utilisation des pratiques de transition collaboratives.....	52
L'inscription à la maternelle et les réunions annuelles avec l'enseignant	52
La visite des installations scolaires	53
La communication avec les parents	55
Les contacts mensuels	55
La réunion d'information et les communications écrites	56

Défi dans la communication aux parents	57
Les rencontres de planification de la transition.....	57
Défi pour les parents dans la participation des rencontres de planification	58
Obstacles face aux rencontres de planification	59
La visite à domicile	60
Importance accordée aux pratiques de transition collaboratives.....	61
Perception des parents	61
Les rencontres avec les parents	61
La visite de l'école	62
Communication avec les parents.....	63
Perception des enseignants.....	64
La transition à la maternelle sous l'angle de la psychoéducation	64
Perspective écosystémique.....	65
L'adaptation	66
L'apport de la psychoéducation dans la transition à la maternelle	66
Limites de l'étude.....	68
Conclusion.....	71
Références	75
Appendice A Lettre d'information et de consentement	85
Appendice B Questionnaire aux parents	89
Appendice C Questionnaire aux enseignants	93
Appendice D Certificat éthique.....	97

Liste des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1 Définitions des huit composantes de la collaboration (Traduction libre; Griffiths et al., 2020).....	17
Tableau 2 Définition des pratiques de transition recommandées pour les enfants ayant un TSA	22
Tableau 3 Sexe des enfants et type de SGEE fréquenté en nombre et en pourcentage	35
Tableau 4 Années d'expérience des enseignants en pourcentage	36
Tableau 5 Fréquence d'utilisation des pratiques de transition en pourcentage selon les parents (%).....	42
Tableau 6 Fréquence d'utilisation des pratiques de transition en pourcentage selon les enseignants (%)	44
Tableau 7 Importance accordée aux pratiques de transition selon les parents en pourcentage (%)	45
Tableau 8 Importance accordée aux pratiques de transition selon les enseignants en pourcentage	47

Figures

Figure 1 Le Modèle écologique et dynamique de la transition (Traduction libre; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).....	15
Figure 2 Modèle illustré du Building blocks of collaboration (Traduction libre, Griffiths et al., 2020).....	19

Remerciements

Au terme de la réalisation de ce mémoire, il m'importe de remercier toutes les personnes qui m'ont soutenu tout au long de cette démarche de recherche.

J'aimerais d'abord exprimer mes plus grands remerciements à mes co-directrices de recherche Carmen Dionne et Colombe Lemire. Je suis reconnaissante d'avoir pu débiter mes toutes premières expériences de recherche à vos côtés lors de ma première année d'étude au baccalauréat en psychoéducation. C'est ainsi qu'est né mon intérêt pour la recherche et plus particulièrement pour la petite enfance. Merci de m'avoir accordé cette confiance qui m'a permis de me développer professionnellement. Un remerciement spécial pour votre disponibilité, vos conseils et vos encouragements qui ont grandement contribué à l'accomplissement de la rédaction de ce mémoire.

J'adresse également mes remerciements à ma famille extraordinaire, sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible. Maman, merci de m'avoir appris à être douce envers moi-même et à avoir confiance en moi en me guidant avec bienveillance. Papa, merci pour les bons conseils, pour les dédramatisations lorsque je ne voyais pas la fin de ce processus et pour la confiance que tu m'accordes. Béa, merci de m'avoir fait rire, de t'être intéressée à mes études, mais surtout merci d'avoir toujours été disponible pour ta grande sœur. Un merci spécial à Éric et Anderson pour votre grand soutien. Sans oublier Puffy qui a été présent sur mes cuisses pour la majeure partie de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également de tout cœur mes amies et collègues de travail. Vous avez su, chacun à votre façon, m'encourager, me rassurer, m'écouter et me changer les idées tout au long de cette longue aventure. Un merci tout précieux à Camille, Océanne et Stéphanie qui m'ont écoutée me confesser de nombreuses heures autant lors de mes découragements que de mes réussites.

Un merci tout spécial à mon copain qui m'a poussé pour les derniers milles. Tu as su m'aider à mettre mes priorités aux bons endroits. Tu m'as redonné l'énergie qui me manquait pour arriver à terminer ce projet.

Enfin, je tiens à souligner l'implication de tous les participants à mon projet de recherche. Je vous souhaite, avec mon soutien pleinement bienveillant, que les résultats de ma recherche aient une influence, aussi petite soit-elle, sur la transition des enfants ayant un TSA vers la maternelle tant pour les parents, enseignants que pour les enfants.

Introduction

Ce chapitre expose les raisons pour lesquelles il est important de documenter les pratiques collaboratives entre la famille et les enseignants lors de la transition à la maternelle des jeunes enfants ayant un TSA. Il est notamment question des défis de la transition à la maternelle pour tous les enfants, ainsi que ceux précisément rencontrés par les enfants ayant un TSA. Ensuite, la réalité des familles lors de la transition à la maternelle sera discutée, mettant en lumière leur besoin de collaboration lors du processus de transition. Finalement, les difficultés entourant les pratiques de transition collaboratives seront présentées.

La transition à la maternelle

L'entrée à la maternelle est le premier contact de l'enfant dans un milieu éducatif plus formel, et donc, considérée comme déterminante pour sa trajectoire scolaire (Dockett, 2018; Kang *et al.*, 2017; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Cette première transition influence la capacité d'ajustement de l'élève face aux transitions futures (Ruel, Moreau, *et al.*, 2015). De fait, cette transition est reconnue comme une étape critique du développement de la petite enfance (Eckert *et al.*, 2008; Rimm-Kaufman *et al.*, 2000; Yelverton et Mashburn, 2018).

Adaptation à un nouveau milieu

Lors de la transition vers le milieu scolaire, les enfants doivent s'adapter à un nouvel environnement qui est différent par rapport aux contextes qu'ils ont déjà connus, tels que les services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) et les environnements familiaux (Yelverton et Mashburn, 2018). Cette transition entraîne l'apparition d'exigences scolaires caractérisées par des objectifs d'apprentissage plus formels centrés sur la littératie et la numératie, des changements dans les règles et routines, un plus grand nombre de transitions au cours d'une même journée et une complexité des environnements sociaux (Fontil *et al.*, 2019; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Les enfants peuvent aussi vivre des pertes de liens avec des personnes (p. ex., éducatrice du SGEE) qui leur étaient familières et certains peuvent voir une diminution du sentiment d'appartenance ainsi qu'une incertitude quant au nouveau rôle d'élève à adopter (Kennedy *et al.*, 2012).

Difficultés face à la transition

Les nombreuses différences entre les environnements scolaires, familiaux et des SGEE demandent des adaptations et pour certains enfants l'entrée à la maternelle peut être particulièrement complexe (Jiang *et al.*, 2021; Rimm-Kaufman *et al.*, 2000). Une étude de Jiang et ses collaborateurs (2021) réalisée aux États-Unis ayant pour but d'examiner la prévalence des difficultés liées à la transition vers la maternelle, révèle que, selon la perception des enseignants, 72 % des 688 élèves présentaient des défis dans minimalement un aspect. Plus précisément, près de la moitié des élèves avaient au minimum quelques difficultés dans les aspects suivants : 1) de l'organisation (56 %); 2) du travail en groupe (53 %); 3) dans la réponse aux exigences académique (54 %); 4) sur le plan social (50 %) et 5) difficultés à suivre les routines (37 %). En somme, les difficultés pouvant être rencontrées par ceux-ci étaient nombreuses et pour la plupart du temps interreliées, puisque 30 % de ces élèves démontraient des défis dans l'ensemble des cinq aspects (Jiang *et al.*, 2021). De plus, des résultats comparables ont été observés dans une enquête nationale américaine menée par Rimm-Kaufman et ses collaborateurs (2000) auprès d'enseignants de maternelle ($N = 3595$). Cette étude avait pour but d'identifier les perceptions des enseignants quant à la prévalence et aux formes de difficultés liées à la transition vers la maternelle. Les résultats mettent en lumière que la transition serait marquée par quelques problèmes pour 32 % des élèves et que 16 % auraient eu une entrée à la maternelle difficile, caractérisée par de multiples défis. Notamment, ces défis seraient : des difficultés à suivre les consignes et à travailler de manière autonome et sur le plan des prérequis académiques (Rimm-Kaufman *et al.*, 2000). Plus particulièrement, en contexte québécois, l'*Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle* (EQDEM) réalisée en 2017, dans le but de dresser un portrait du développement des enfants selon la perception des enseignants suite à la transition scolaire, identifie les défis liés à 1) la santé physique et le bien-être; 2) les compétences sociales; 3) la maturité affective; 4) le développement cognitif et langagier et 5) les habiletés de communication et les connaissances générales (Simard *et al.*, 2020). Les résultats de l'EQDEM ont révélé qu'environ un enfant sur quatre se montre vulnérable dans au moins un des cinq domaines de développement et qu'un enfant sur sept est considéré comme vulnérable dans au moins deux domaines au moment où ils entreprennent leur scolarité

(Simard *et al.*, 2020). Or, il est possible de constater que des défis sont présents lors de la transition pour certains enfants.

La transition à la maternelle pour les enfants ayant un TSA

En ce qui concerne les enfants ayant un TSA, ils peuvent être confrontés à de nombreux défis supplémentaires comparativement à leurs pairs au développement typique lors de la transition vers la maternelle en raison, entre autres, de leur sensibilité aux changements (Forest *et al.*, 2004; Marsh *et al.*, 2017). Par ailleurs, les enfants ayant un TSA sont de plus en plus représentés dans les classes ordinaires (Diallo *et al.*, 2017)

Prévalence et inclusion en milieu scolaire

Au Québec, on dénombrait 16 940 enfants de 1 à 17 ans avec un diagnostic de TSA entre 2014 et 2015 (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2017). La prévalence annuelle de ce trouble pour les enfants a augmenté, passant de 1/1000 en 2000-2001 à un taux de 4/1000 en 2014-2015 (INSPQ, 2017). Sur le plan de la prévalence et de l'incidence, l'étude de Diallo *et al.* (2018) met en évidence que le TSA ne cesse d'augmenter. Plus particulièrement en contexte éducatif, la situation est similaire où le nombre de jeunes ayant un TSA fréquentant le milieu scolaire augmente depuis les dernières années (Des Rivières-Pigeon *et al.*, 2012; Diallo *et al.*, 2017). En 2014-2015, un peu plus de 13 000 jeunes ayant un TSA fréquentaient le réseau de l'éducation, ce qui représentait la catégorie la plus nombreuse des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS], 2017). Effectivement, les enfants ayant un TSA représentent 53 % des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, dont 49 % sont intégrés dans des classes ordinaires (Diallo *et al.*, 2017).

Par ailleurs, il y a la présence d'un changement de culture au sein des écoles ordinaires qui tendent de plus en plus vers des pratiques inclusives (Rousseau *et al.*, 2015). Il est privilégié de considérer d'abord la classe ordinaire avec des adaptations et du soutien pour les enfants ayant un TSA avant de considérer les classes et écoles spécialisées (Ministère de l'Éducation, du Loisir

et du Sport [MELS], 2011; Poirier et Cappe, 2016). Ainsi, ces enfants sont plus nombreux à devoir s'adapter à un environnement scolaire inclusif.

Défis de la transition et impacts possibles

La nature imprévisible de la transition peut être insécurisante pour les jeunes enfants ayant un TSA qui ont besoin d'une routine stable en raison des difficultés qu'ils peuvent vivre face au changement et à l'imprévisibilité (APA, 2013; Denkyirah et Agbeke, 2010; Forest *et al.*, 2004; Marsh *et al.*, 2017). De plus, la présence de difficultés de communication peut limiter les contacts avec les enseignants et les pairs du groupe (Eisenhower *et al.*, 2015; Nuske *et al.*, 2019). Ces enfants peuvent demander un plus grand soutien de la part de l'enseignant afin de favoriser les relations avec les pairs vu les difficultés à participer activement à une discussion et à interpréter les signes verbaux et non verbaux (Eisenhower *et al.*, 2015). Puis, ces enfants peuvent présenter lors de l'entrée à l'école des retards significatifs dans les domaines socioémotionnels par rapport à leurs pairs au développement typique (Marsh *et al.*, 2017). Les habiletés socioémotionnelles sont considérées comme prédictives de la réussite scolaire et importantes pour bien faire face à la transition (Jones *et al.*, 2015; Rimm-Kaufman *et al.*, 2000; Turney et McLanahan, 2015; Yelverton et Mashburn, 2018). Par ailleurs, selon Forest *et al.* (2004), les habiletés acquises dans le contexte du milieu de garde seraient rarement transposées dans le nouveau milieu, notamment vu la difficulté observée par ces enfants de généraliser les acquis.

Les enfants présentant un TSA sont plus à risque que leur pair au développement typique de subir des impacts négatifs lors de leur adaptation à l'école (Marsh *et al.*, 2017; McIntyre *et al.*, 2006). Il ressort de l'étude de Nuske *et al.* (2019), que ces enfants vont présenter de l'anxiété face aux nouvelles routines ou à la désorientation physique dans le nouveau milieu. Ils auraient aussi de la difficulté à s'ajuster au nouveau milieu, aux enseignants et au programme d'enseignement (Nuske *et al.*, 2019). Le risque est plus élevé que l'enfant ayant un TSA adopte des comportements inadéquats en réponse à ses difficultés d'adaptation pouvant mener à des difficultés comportementales ou émotionnelles marquées ou non par de l'agressivité envers l'environnement ou envers lui-même (Gascon *et al.*, 2014; Marsh *et al.*, 2017).

Lors de cette transition, la famille d'un enfant ayant un TSA doit elle aussi mettre en œuvre des stratégies d'adaptation puisqu'elle peut voir son rôle changer durant cette période (DeCaro et Worthman, 2011; Dockett *et al.*, 2012). Pour les familles, cette première transition comporte son lot de défis et de préoccupations (DeCaro et Worthman, 2011; Harper, 2016; Wildenger et McIntyre, 2011).

La réalité des familles lors de la transition à la maternelle

Les parents d'enfants ayant des besoins particuliers ont significativement plus de préoccupations lors de la transition que les parents d'enfants au développement typique (McIntyre *et al.*, 2010). D'abord, les écrits qui s'intéressent aux expériences des parents d'enfants ayant un TSA lors de la transition scolaire soulignent le sentiment de stress comme étant une difficulté importante (Connolly et Gersch, 2016; Nuske *et al.*, 2019; Starr *et al.*, 2016). Les exigences et les attentes des écoles envers les parents seraient des sources anxiogènes. D'autant plus que les familles subissent des changements dans leurs routines familiales lors de l'entrée à l'école, ce qui semble avoir une incidence supplémentaire sur le stress parental vécu (DeCaro et Worthman, 2011).

La revue systématique de Nuske et ses collaborateurs (2019), portant sur les difficultés auxquelles sont confrontés les parents d'enfants ayant un TSA lors de la transition et comprenant des données recueillies sur quatre continents (Amérique du Nord, Europe, Afrique et Australie), met en lumière les nombreuses causes reliées au stress et à l'anxiété vécus par les parents. Ces auteurs mettent en évidence que certains parents ressentent un sentiment de culpabilité, d'impuissance et se sentent jugés. Les parents de l'étude nomment avoir l'impression de ne pas être écoutés par le personnel scolaire (Nuske *et al.*, 2019). Or, plusieurs craintes et préoccupations sont en lien avec le désir des parents de se faire comprendre par le personnel scolaire en ce qui concerne les particularités de leur enfant (Stoner *et al.*, 2007). Certains parents rapportent avoir le sentiment de mener un combat avec le personnel du milieu scolaire alors qu'ils tentaient de déterminer le meilleur placement éducatif et de faire comprendre les besoins de leur enfant ainsi que le soutien nécessaire pour ce dernier (Connolly et Gersch, 2016).

D'ailleurs, la compréhension des processus scolaires était éprouvante pour certains parents lors de la transition de leur enfant (Nuske *et al.*, 2019). Plusieurs ont vécu des difficultés face au langage clinique et juridique utilisé au sein de l'école ainsi que face aux procédures complexes lors de la transition de leur enfant vers l'école (Nuske *et al.*, 2019; Starr *et al.*, 2016; Villeneuve *et al.*, 2013). Dans certains cas, les parents ont dû apprendre ces notions eux-mêmes en se référant à des organismes externes à l'école (Starr *et al.*, 2016).

De plus, la communication entre la famille et l'école est moins fréquente à la maternelle comparativement à celle présente en SGEE (Welchons et McIntyre, 2015). Par exemple, en contexte québécois, les parents ont quotidiennement des interactions directes avec le personnel éducateur des centres de la petite enfance (Lehrer *et al.*, 2017), comparativement à trois rencontres obligatoires par année avec le personnel enseignant en maternelle (Bergeron et Deslandes, 2011).

Le processus de transition ne semble pas être un processus simple et de nombreuses familles démontrent des préoccupations face à l'entrée à l'école de leur enfant ayant un TSA (Connolly et Gersch, 2016; Nuske *et al.*, 2019; Starr *et al.*, 2016). Des pratiques sont à favoriser pour soutenir la réussite de la transition et afin de réduire les défis pouvant être vécus autant par les enfants ayant un TSA que leurs parents. Des études ont recommandé une collaboration entre les personnes impliquées dans le processus de transition, une communication fréquente et une planification de la transition (Fontil *et al.*, 2019; Girard *et al.*, 2019; Quintero et McIntyre, 2011).

Les pratiques collaboratives lors de la transition

Selon les résultats de Fontil *et al.* (2019) ayant réalisé une recension systématique d'écrits sur l'utilisation des pratiques de soutien à la transition vers la maternelle, la grande majorité des études (85 %) utilisent ou soulignent le besoin de mettre en place des pratiques collaboratives lors de la transition des enfants ayant un TSA. Toutefois, selon la recension narrative d'écrits de Girard et ses collaborateurs (2019), plusieurs pratiques considérées efficaces telles que la collaboration et la communication avec le personnel scolaire seraient trop peu utilisées. De fait, il

est exprimé par plusieurs auteurs que la collaboration semble être difficile dans la réalité des familles lors de la transition vers le milieu scolaire de leur enfant qui présente un TSA (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Fontil *et al.*, 2019; Girard *et al.*, 2019; Marsh *et al.*, 2017; Nuske *et al.*, 2019; Starr *et al.*, 2016; Villeneuve *et al.*, 2013).

Le besoin de collaboration des familles ayant un enfant qui présente un TSA

Les parents d'enfant ayant un TSA nomment vouloir travailler davantage en collaboration avec le personnel scolaire lors du processus de transition à la maternelle (Quintero et McIntyre, 2011). La vision des parents et celle des enseignants quant à la place qu'occupe et que doit occuper la collaboration lors de la transition semblent différer légèrement. Certaines études indiquent que les parents et les enseignants ne sont pas nécessairement d'accord sur la nature et l'objectif de la collaboration (Dockett, 2018). De plus, ce manque de compréhension commune quant aux pratiques collaboratives utilisées se reflète dans les perceptions rapportées par les parents et les enseignants (Dockett, 2018).

En effet, les parents disent vouloir être informés et consultés lors des prises de décision concernant leur enfant (Villeneuve *et al.*, 2013). Puis, les enseignants disent reconnaître l'importance de la création d'un partenariat avec le parent (Ruel, Poirier, *et al.*, 2015; Starr *et al.*, 2016). Pourtant, les mères de l'étude de Boucher-Gagnon et ses collaborateurs (2016) ont exprimés que pour obtenir une implication auprès de l'école, elles ont dû mettre beaucoup d'énergie jusqu'à un épuisement pour certaines d'entre-elles. Selon Connolly et Gersch (2016), les parents perçoivent un manque de reconnaissance de la part du personnel scolaire face à leurs compétences. Certains parents ressentent que le personnel scolaire porte plus attention aux informations données par des professionnels comparativement à celles qu'ils partagent (Connolly et Gersch, 2016).

De plus, l'expérience de collaboration des parents peut varier. Selon les parents, certains sont sollicités directement par les enseignants tandis que d'autres parents ont tenté de s'impliquer en vain (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016). Il y aurait des différences dans les niveaux d'implication

souhaités par les familles ainsi que celui possible en fonction de la réceptivité du personnel scolaire (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016). Puis, selon les enseignants, il y a des différences dans leur satisfaction rapportée face à l'implication des parents dans le processus de transition scolaire. Certains enseignants se disent satisfaits de la relation vécue avec les parents d'enfants ayant un TSA tandis que d'autres qualifient cette relation de difficile (Ruel, Poirier, *et al.*, 2015). Quelques enseignants dénoncent un manque d'implication de la part des parents, alors que d'autres perçoivent cette implication comme pouvant être stressante lorsque ceux-ci s'interrogent constamment sur les pratiques utilisées en classe (Ruel, Poirier, *et al.*, 2015; Starr *et al.*, 2016).

Il est d'ailleurs relevé par les parents d'enfants présentant un TSA que la qualité de la relation semble moins positive avec le personnel scolaire lors de la transition comparativement à la relation qui était établie avec les éducateurs en petite enfance (Fontil et Petrakos, 2015; Marsh *et al.*, 2017). Une diminution significative de la fréquence des rencontres et de l'authenticité de la relation avec le personnel scolaire pourrait expliquer en partie cela (Fontil et Petrakos, 2015; Girard *et al.*, 2019; Starr *et al.*, 2016). Somme toute, un manque de clarté quant aux pratiques collaboratives utilisées et souhaitées semble présent tant pour les parents que pour le personnel enseignant lors de la transition scolaire des enfants ayant un TSA.

Problème et question de recherche

En somme, la transition à la maternelle comporte son lot de défis en raison des nombreux changements auxquels les jeunes élèves doivent s'adapter. Une proportion importante des enfants du système d'éducation générale vit des difficultés lors de cette transition. Ces difficultés sont plus marquées chez les jeunes élèves présentant un TSA dû entre autres à la nature imprévisible de la transition qui est insécurisante pour ceux-ci (APA, 2013; Denkyirah et Agbeke, 2010; Forest *et al.*, 2004; Marsh *et al.*, 2017). Cela exige la mise en place de pratiques de qualité pour assurer une continuité lors de la transition de cette clientèle qui connaît une hausse constante dans le réseau scolaire. Parmi les pratiques recommandées, l'une des plus importantes, la collaboration entre les parents et les enseignants, serait difficile à actualiser selon plusieurs études (Girard *et al.*, 2019).

L'objectif de cette étude est de documenter dans un premier temps les pratiques de collaboration utilisées lors de la transition et dans un deuxième temps de cibler les pratiques collaboratives considérées importantes selon les enseignants et selon les parents. Ceci permettra d'élaborer certaines pistes d'action et des recommandations afin de favoriser une transition harmonieuse auprès des enfants ayant un TSA et leur famille.

Cadre conceptuel

La prochaine section abordera plus en détail les concepts suivants. D'abord, le TSA en s'attardant à définir les spécificités de ce trouble en contexte de transition scolaire. Ensuite, la définition de la transition vers la maternelle sera abordée selon le *Modèle écologique et dynamique de la transition* de Rimm-Kaufman et Pianta (2000). Puis, le concept de la collaboration en contexte scolaire sera expliqué selon le modèle *Building blocks of collaboration* de Griffiths *et al.* (2020) qui permet de comprendre ce qu'on entend par les pratiques de transition collaboratives. D'ailleurs, ces pratiques de transition recommandées pour les enfants ayant un TSA seront définies. Par la suite, les différents documents gouvernementaux qui encadrent cette transition au Québec seront présentés. Finalement, l'utilisation et l'importance accordées aux pratiques de transition collaboratives seront abordées selon la perspective des parents et des enseignants de maternelle.

Définition du trouble du spectre de l'autisme

Le TSA est un trouble neurodéveloppemental qui touche principalement les domaines de la communication et des interactions sociales ainsi que les comportements stéréotypés et intérêts restreints (APA, 2013; Fédération québécoise de l'autisme [FQA], 2020). Les déficits au niveau de la réciprocité sociale ou émotionnelle peuvent se manifester chez l'enfant par des anomalies dans l'approche sociale, un manque d'intérêt envers les interactions sociales jusqu'à un manque d'habileté pour amorcer l'interaction (APA, 2013; FQA, 2020). Au niveau de la communication, les enfants présentant un TSA ont de la difficulté à cerner les signaux non verbaux (FQA, 2020). Ils peuvent présenter des déficits au niveau de leur communication non verbale (p. ex., des anomalies dans le contact visuel et du langage du corps; APA, 2013). Puis, le caractère restreint et répétitif des comportements chez l'enfant présentant un TSA se manifeste entre autres par une intolérance au changement, une inflexibilité face aux routines ou à des modes comportementaux verbaux ou non verbaux ritualisés (APA, 2013). Un aspect important de ce trouble est le caractère hétérogène des profils chez ces enfants. En effet, ce trouble se manifeste de façon très variable. Pour certains, les difficultés sont mineures et pour d'autres, les déficits sont majeurs et affectent grandement leur niveau de fonctionnement (APA, 2013).

Comme mentionné précédemment, le nombre d'enfants ayant un TSA qui fréquente une école a augmenté au cours des dernières années (Poirier et Cappe, 2016). Afin de répondre adéquatement aux besoins de ces élèves, il est préférable de considérer les particularités que peuvent présenter ceux-ci en contexte scolaire (Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE-CSQ], 2018). Il est important de noter que chaque enfant est unique et que ceux-ci peuvent manifester leurs difficultés de diverses façons (Boucher et des Rivières-Pigeon, 2022). Par exemple, face au changement, l'enfant ayant un TSA peut sembler opposant ou résistant, cela peut entraîner des manifestations comportementales (p. ex. se balancer sur sa chaise, se donner de petites tapes sur la tête avec sa main, taper sur le bureau, crier, etc.) qui peuvent perturber l'ambiance de la classe (Gascon *et al.*, 2014; Marsh *et al.*, 2017). Puis, sur le plan des apprentissages, l'enfant ayant un TSA peut avoir de la difficulté à s'organiser dans l'espace et dans le temps, il est plus facile pour lui de travailler avec des outils visuels tels que des pictogrammes, des livres imagés ou la tablette électronique (Poulin *et al.*, 2020). L'enfant peut aussi être facilement hyperstimulé par son environnement sur les plans visuel, auditif, olfactif, gustatif et tactile, ce qui peut mener à une surcharge cognitive (Poulin *et al.*, 2020). Les surcharges cognitives peuvent occasionner des manifestations telles que se boucher les oreilles, fermer les yeux, tenter de s'éloigner de la source de surcharge ou réagir de façon exagérée à certains stimuli (Poulin *et al.*, 2020).

Ainsi, l'hétérogénéité des profils caractérisés par des symptômes autistiques variés demande d'individualiser, dès l'entrée à la maternelle, les services offerts aux enfants présentant un TSA (Boucher et des Rivières-Pigeon, 2022; Fahmi et Poirier, 2020a). Or, pour en arriver à une individualisation au cœur du processus de transition, il est nécessaire d'inclure et de reconnaître l'expertise parentale face à son enfant (Armstrong, 2020; Boucher et des Rivières-Pigeon, 2022). Ce processus de transition vers la maternelle sera présenté plus en détail.

La transition vers la maternelle

La transition à la maternelle est le premier contact de l'enfant dans un milieu scolaire plus formel (Dockett, 2018; Kang *et al.*, 2017). La présente section définira cette transition qui est

reconnue comme une étape critique du développement de la petite enfance (Eckert *et al.*, 2008; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000; Yelverton et Mashburn, 2018).

Définition de la transition à la maternelle

La transition à la maternelle est décrite comme un processus à l'intérieur duquel l'enfant passe du contexte de SGEE au contexte scolaire (Villeneuve *et al.*, 2013). Cette transition s'effectue habituellement vers l'âge de cinq ans, alors que l'enfant intègre le milieu scolaire. En effet, au Québec, malgré l'ajout de la maternelle quatre ans, la majorité des enfants débutent l'école à l'âge de cinq ans et sont sous la responsabilité du personnel enseignant en maternelle qui détient un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (Ministère de la Famille [MF], 2021).

Le processus de la transition débute avant le passage physique entre les deux milieux (Villeneuve *et al.*, 2013). Il inclut la planification ainsi que les expériences de l'enfant et sa famille lors de la première année scolaire (Marsh *et al.*, 2017; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000; Villeneuve *et al.*, 2013). À ce titre, la transition regroupe le temps qui s'écoule entre le moment où l'on prend conscience qu'une transition va se produire, l'installation dans le nouvel environnement et le moment où l'enfant est intégré de façon satisfaisante dans le nouveau milieu (Harper, 2016). Selon les instances au Québec, une transition efficace est celle qui se planifie et se déroule sur une période d'au minimum douze mois. Le processus est divisé en cinq moments clés qui sont les suivants : avant l'admission à l'école (août à décembre); lors de l'admission à l'école (janvier-février); après l'admission, mais avant la rentrée scolaire (mars à juin); autour de la rentrée scolaire (juin à septembre) et après la rentrée scolaire (octobre-novembre).

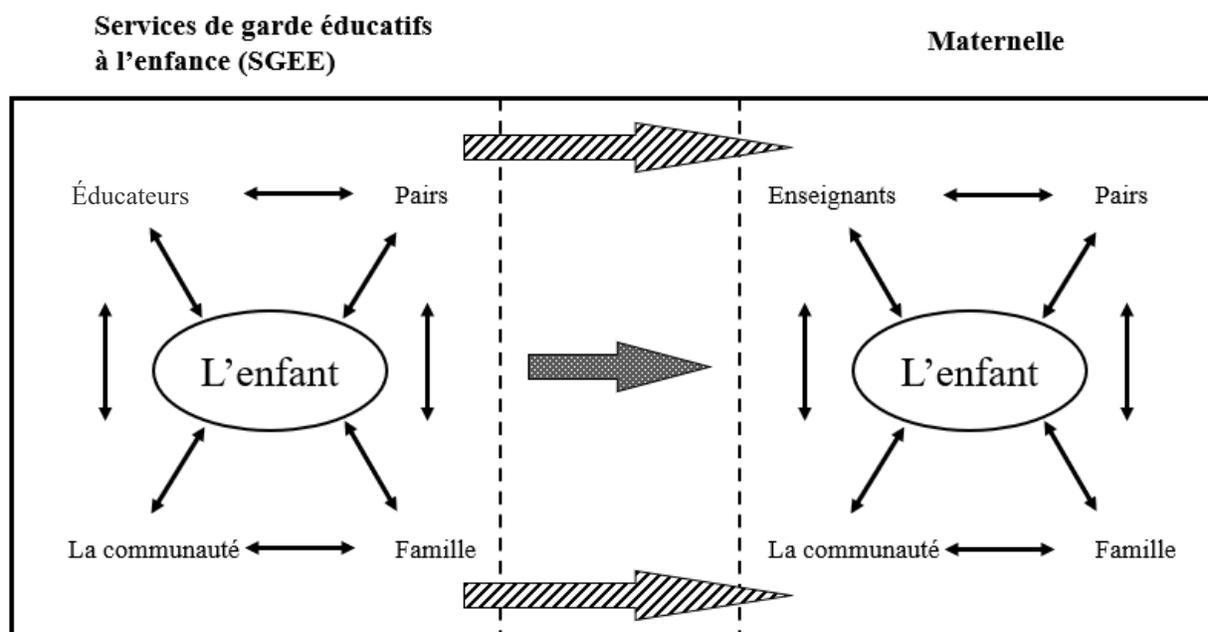
Afin de représenter les multiples interactions présentes dans le processus de transition, un modèle de la transition à la maternelle fréquemment utilisé dans les études s'intéressant aux enfants ayant un TSA, le *Modèle écologique et dynamique de la transition* (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000), sera expliqué.

Modèle explicatif de la transition à la maternelle pour les enfants ayant un TSA

Un grand nombre d'auteurs (Connolly et Gersch, 2016; Fontil *et al.*, 2019; Fontil et Petrakos, 2015; Quintero et McIntyre, 2011; Starr *et al.*, 2016) utilisent le *Modèle écologique et dynamique de la transition* proposé par Rimm-Kaufman et Pianta (2000), s'inspirant de la théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) pour illustrer le concept de la transition à la maternelle pour les enfants ayant un TSA. Dans ce modèle (voir Figure 1), les interactions entre les différents systèmes de l'enfant sont représentées comme un réseau dynamique ayant un impact direct ou indirect sur la transition vers la maternelle. Le *Modèle écologique et dynamique de la transition* postule que la transition, illustrée par la flèche centrale grise foncée, prend place dans des environnements (le SGEE et la maternelle) marqués par de maintes interactions changeantes entre l'enfant, la famille, l'école, les pairs et la communauté.

Figure 1

Le Modèle écologique et dynamique de la transition (Traduction libre; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000)



Les auteurs soulignent que si les relations entre les divers milieux sont caractérisées par des contacts fréquents, des objectifs communs et une attention accordée au bon développement de l'enfant, ils auront un impact positif sur la transition. Puis, dans le cas contraire, si les relations ont des déficits, ils vont plutôt contribuer au risque d'une transition négative (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). De plus, un accent est mis sur l'aspect évolutif des interactions selon les contextes, accordant une importance au développement des relations dans le temps. L'emphase n'est pas seulement mise sur les liens interdépendants entre l'enfant et son environnement, mais sur la façon dont ces interactions peuvent affecter la transition. Par exemple, le refus d'un parent d'assister aux réunions ou de participer aux activités scolaires pourrait s'expliquer en partie par ses souvenirs et ses expériences scolaires antérieures. Cet aspect est illustré dans le modèle par les flèches hachurées (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

Or, dans la perspective de ce modèle, les enseignants de maternelle doivent prendre le temps, par des contacts fréquents, de comprendre les besoins uniques des familles et des enfants ayant un TSA pendant la transition vers la maternelle. Par ailleurs, les enfants ayant un TSA ont des profils variables (APA, 2013) comme mentionné précédemment, ce qui demande une importante collaboration entre la famille et l'école (Boucher et des Rivières-Pigeon, 2022; Fahmi et Poirier, 2020a). À ce titre, les relations entre les parents, les enseignants ou les intervenants peuvent faciliter ou compromettre la transition (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

La collaboration entre les parents et les enseignants en contexte de transition scolaire

Tout d'abord, la collaboration est définie comme le facilitateur le plus important afin de garantir une réussite de l'entrée à l'école des enfants ayant un TSA (Connolly et Gersch, 2016; Denkyirah et Agbeke, 2010; Fontil *et al.*, 2019; Girard *et al.*, 2019; Schischka *et al.*, 2012). La collaboration est un concept large dont la définition varie d'une étude à l'autre (Griffiths *et al.*, 2020). D'ailleurs, différentes études se sont attardées aux pratiques de collaboration en contexte de transition scolaire pour les enfants en général ou à besoins particuliers (Fontil *et al.*, 2019; Griffiths *et al.*, 2020; Kemp, 2003; Puccioni, 2018; Schischka *et al.*, 2012). Ces études ont pris en compte une variété d'éléments afin d'évaluer et de définir la collaboration tels que l'implication

parentale, la fréquence des contacts, la communication, la confiance, le respect mutuel ainsi que les activités de transition (p. ex. visites, rencontres préparatoires et groupes de soutien). Pour les fins de cette présente étude, la définition du concept de la collaboration sera basée sur le modèle *Building blocks of collaboration* de Griffiths et ses collègues (2020).

La définition de la collaboration famille-école

Le modèle *Building blocks of collaboration* a été développé à l'aide d'une synthèse des écrits sur les modèles de la collaboration. Les chercheurs ont examiné les écrits publiés entre les années 1992 et 2017 dans le but d'extraire l'ensemble des modèles de collaboration autant théoriques qu'empiriques ainsi que les concepts et les mesures existants de la collaboration famille-école (Griffiths *et al.*, 2020). Ils définissent la collaboration comme un processus complexe pour lequel il n'existe pas de guide de procédures précis à suivre. La collaboration demande d'employer un ensemble d'attitudes basées sur le respect mutuel, la communication ouverte et des objectifs communs (Griffiths *et al.*, 2020; Malchar *et al.*, 2019). Elle inclut aussi les concepts de valeurs partagées entre les enseignants et les parents et une participation active des parties prenantes dans les prises de décision (Griffiths *et al.*, 2020). Le Tableau 1 présente les huit composantes du modèle *Building blocks of collaboration* définissant le concept de la collaboration en contexte scolaire.

Tableau 1

Définitions des huit composantes de la collaboration (Traduction libre; Griffiths et al., 2020)

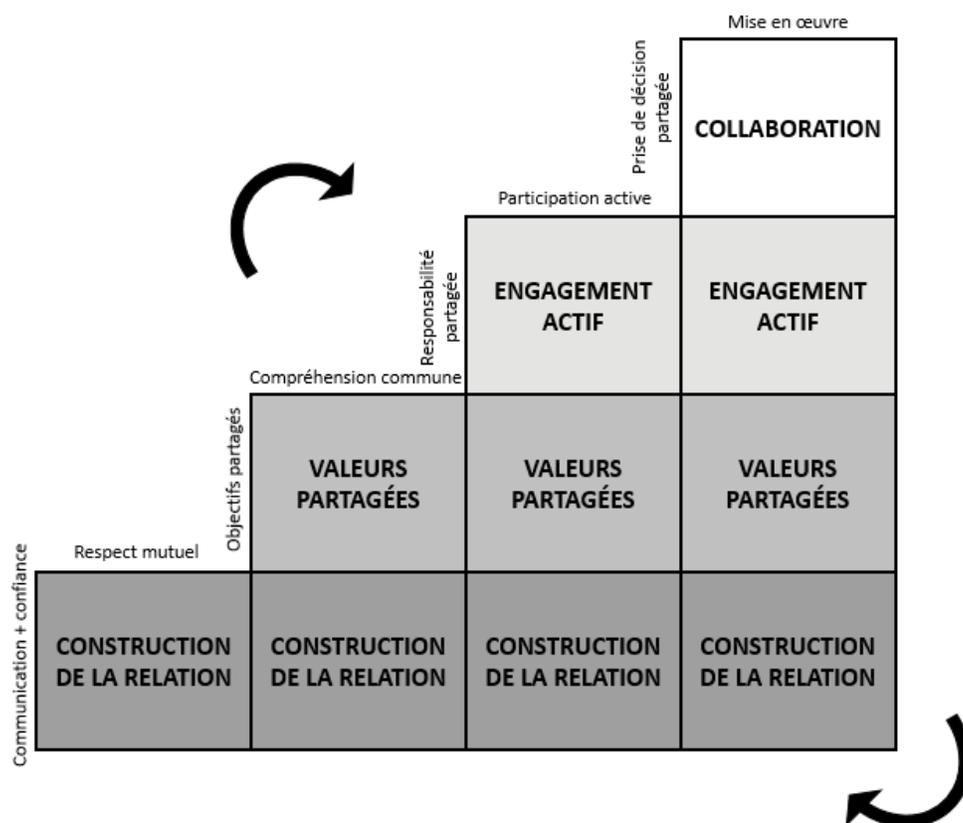
Composantes de la collaboration	Définitions
1. Communication ouverte	La communication ouverte regroupe toute forme de communication honnête et claire entre deux ou plusieurs acteurs. C'est lorsque toutes les parties sont en mesure d'exprimer aisément leurs idées de manière efficace. Elle tient compte de la gestion de conflits.

Composantes de la collaboration	Définitions
2. Confiance	Elle est liée à la communication, la confiance est définie comme la capacité à se rendre vulnérable, elle se développe lorsque du temps, des efforts et de l'énergie sont consacrés au développement d'un système de communication efficace.
3. Respect mutuel	Le respect mutuel comprend un respect des idées, des compétences et des connaissances des autres. Il comprend le respect des différences individuelles, la résolution des conflits, la reconnaissance culturelle et des différences dans la perception du pouvoir.
4. Objectifs partagés	Les objectifs partagés sont ceux qui sont déterminés par l'ensemble de l'équipe pour atteindre des résultats convenus d'un commun accord.
5. Compréhension commune	La compréhension commune est le fait que, malgré les différences d'idées, de compétences et de connaissances, les membres de l'équipe ont des perceptions globales similaires et des visions communes.
6. Responsabilité partagée	La responsabilité partagée comprend le recours judicieux et efficace des forces et des capacités des membres, une définition des rôles et une contribution égale.
7. Participation active	La participation active comprend une contribution égale où chaque membre de l'équipe assume son rôle spécifique; elle inclut la coopération, la résolution partagée des problèmes et l'engagement actif dans le processus.
8. Prise de décision partagée	La prise de décision partagée signifie que chaque membre de l'équipe a eu l'occasion d'apporter sa contribution et qu'il existe un consensus dans le processus de prise de décision.

La Figure 2 présente le modèle *Building blocks of collaboration* pour illustrer la façon dont chacune des composantes de la collaboration s'interinfluencent, afin d'aboutir à une collaboration dite efficace. Ce modèle démontre que le développement de la collaboration est un processus dynamique entre plusieurs systèmes. Une des particularités de ce modèle est l'importance qui est accordée à l'interaction constante pour en arriver à une réelle collaboration.

Figure 2

Modèle illustré du *Building blocks of collaboration* (Traduction libre, Griffiths et al., 2020)



Ce processus interactif et délibératif est important à toutes les étapes du développement de la relation (Griffiths *et al.*, 2020). La succession des blocs illustre la progression de la collaboration de l'équipe, qui pourrait être un parent et un enseignant par exemple, qui s'appuie sur les compétences développées à la fondation de la tour. Les auteurs ont utilisé des flèches afin de démontrer qu'il sera parfois nécessaire de faire des retours en arrière pour consolider des aspects de la relation avant de pouvoir continuer dans ce processus itératif (Griffiths *et al.*, 2020).

Plus particulièrement en présence de parents d'enfants ayant un TSA, les besoins de collaboration avec le personnel scolaire sont criants (Boucher et des Rivières-Pigeon, 2022; Tucker et Schwartz, 2013). Selon le modèle *Building blocks of collaboration*, la communication est à la base de la collaboration. D'ailleurs, le parent d'un enfant à besoins particulier devrait

avoir des interactions régulières et plus importantes avec le personnel scolaire que les familles d'enfants au développement typique (Tucker et Schwartz, 2013). En effet, les parents d'enfants ayant un TSA nomment le désir d'être informés sur les progrès, les interventions, les difficultés, etc. de leur enfant (Azad *et al.*, 2018; Cappe et Poirier, 2016). Toutefois, selon les enseignants de l'étude de Ruel, Poirier, *et al.* (2015), les contacts avec les parents d'enfant ayant un TSA seraient peu fréquents, se concentrant surtout sur les rencontres de bulletin ou de plan d'intervention. Aussi, une étude a montré que les parents et les enseignants d'enfants présentant un TSA peuvent avoir du mal à communiquer leurs préoccupations, ce qui nuit à la collaboration (Azad et Mandell, 2016). Puis, toujours selon le modèle *Building blocks of collaboration*, afin d'en arriver à une collaboration où le parent a une participation active lors des décisions, il doit se sentir respecté, considéré et impliqué dans l'élaboration et le choix des objectifs (Griffiths *et al.*, 2020). Par exemple, le simple fait d'assister à une réunion n'est pas suffisant pour le parent d'enfants ayant un TSA. Pour celui-ci, il est important d'être considéré tel un partenaire égal (LaBarbera, 2017; Tucker et Schwartz, 2013) qui lui permet une participation active lors des décisions qui le concernent lui et son enfant (Poirier et Vallée-Ouimet, 2015). Or, il est important d'individualiser le processus de transition et de tenir compte des besoins des parents et de l'enfant (Boucher et des Rivières-Pigeon, 2022; Fahmi et Poirier, 2020a). Alors, selon le modèle *Building blocks of collaboration*, le parent d'enfant présentant un TSA souhaite avoir l'occasion d'apporter sa contribution personnelle pour une prise de décision partagée, sans cela des lacunes seront présentes au plan du sentiment de collaborer avec l'enseignant (Armstrong, 2020; Griffiths *et al.*, 2020; Tucker et Schwartz, 2013).

D'ailleurs, en ce qui concerne la collaboration lors de la transition vers la maternelle, elle peut s'observer par la présence de pratiques dites collaboratives, à savoir des efforts du personnel scolaire pour mettre en place un partenariat avec les familles (LaBarbera, 2017). Celles-ci permettent la création d'une relation basée sur la confiance, qui démontre un respect mutuel et qui permet la participation des familles telle une partie prenante dans les prises de décision (LaBarbera, 2017), comme définie dans le modèle *Building blocks of collaboration* (Griffiths *et al.*, 2020). Ces pratiques de transition collaboratives seront présentées dans la prochaine section.

La définition des pratiques de transition collaboratives

Certaines études ont été réalisées dans le but d'identifier les pratiques à favoriser auprès des enfants ayant un TSA lors de leur transition à la maternelle. Le Tableau 2 présente les définitions des pratiques de transition ainsi que les références des études ayant recommandé ces pratiques pour les enfants ayant un TSA. Il est à noter que certaines variations dans les définitions sont possibles vu l'indépendance des écoles à mettre en place les pratiques telles qu'elles souhaitent ou peuvent selon leurs ressources (Fahmi et Poirier, 2020b). De plus, les termes utilisés pour présenter les pratiques de transition peuvent différer, certains auteurs utilisent aussi le terme « activité de transition », puisque les pratiques de transition sont définies telles des activités planifiées et organisées par les personnes entourant l'enfant (parents, enseignants, directeur, etc.) en vue de la transition (Ahtola *et al.*, 2016). Afin de simplifier le tableau, nous utiliserons le terme « pratique de transition ». Étant donné que cette étude s'intéresse plus particulièrement à la collaboration en contexte de transition, les pratiques de transition présentées sont celles qui permettent une collaboration entre les personnes entourant l'enfant (Ahtola *et al.*, 2016).

Il est à noter que d'autres pratiques de transition sont à favoriser pour les enfants ayant un TSA en addition des pratiques de transition collaboratives. D'abord, il est recommandé de préparer l'enfant aux changements de services et de milieux. Il peut s'agir de faire des scénarios sociaux, de travailler l'apprentissage d'un horaire typique de classe ou d'élaborer un album photo avec les endroits qui seront fréquentés par l'enfant (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Denkyirah et Agbeke, 2010). Il est préférable de permettre une rentrée scolaire progressive à l'enfant, afin qu'il puisse se familiariser graduellement à son nouveau milieu (Fahmi et Poirier, 2020b). Ensuite, la préparation des élèves de la classe à côtoyer l'enfant ayant des besoins particuliers est conseillée, afin que ceux-ci comprennent l'enfant ayant un TSA, l'acceptent et lui démontrent de l'intérêt (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016). Par la suite, d'autres pratiques sont recommandées telles que la création d'un portfolio de l'enfant (Denkyirah et Agbeke, 2010; Fahmi et Poirier, 2020b; Le Centre d'aide et de soutien aux intervenants et organismes en petite enfance [CASIOPE], 2021; Nuske *et al.*, 2019; Poirier et Goupil, 2015). Le portfolio est l'élaboration d'une page

Tableau 2

Définition des pratiques de transition recommandées pour les enfants ayant un TSA

Pratiques de transition recommandées	Définitions
<p>Communication avec les parents (Beamish <i>et al.</i>, 2014; Denkyirah et Agbeke, 2010; Fahmi et Poirier, 2020b; Fontil <i>et al.</i>, 2019; Marsh <i>et al.</i>, 2017; Nuske <i>et al.</i>, 2019)</p>	<p>Le partage d'information avec la famille permet aux parents de recevoir de l'information à propos de la transition (Beamish <i>et al.</i>, 2014; Marsh <i>et al.</i>, 2017). Cette communication permet de signaler les problèmes à résoudre et à favoriser des relations positives avec les parents (Nuske <i>et al.</i>, 2019). La communication peut être faite quotidiennement par des appels téléphoniques, des communications écrites, des courriels, des contacts en personne ou par des séances d'information (Fahmi et Poirier, 2020b; McIntyre <i>et al.</i>, 2007).</p> <p>Les séances d'information peuvent prendre le nom de « séances d'orientation » qui sont une rencontre où le personnel scolaire donne de l'information aux parents sur l'école, la transition et les services éducatifs complémentaires que l'enfant pourrait profiter lors de sa fréquentation scolaire (Fahmi et Poirier, 2020b). Cette rencontre peut être faite soit en modalité de groupe ou en individuel. Les parents peuvent être conviés à assister à ce type de rencontre où ils peuvent en faire la demande à l'école (Fahmi et Poirier, 2020b).</p>
<p>Calendrier de planification (Denkyirah et Agbeke, 2010; Girard <i>et al.</i>, 2019; Nuske <i>et al.</i>, 2019)</p>	<p>Le calendrier de planification consiste à préparer et planifier la transition. Le parent est impliqué dans ce processus (Denkyirah et Agbeke, 2010). De plus, il est recommandé que cette planification soit centrée sur l'élève, afin d'individualiser la transition en fonction des besoins de chaque enfant (Girard <i>et al.</i>, 2019; Nuske <i>et al.</i>, 2019).</p>
<p>Choix de placement (Beamish <i>et al.</i>, 2014; Denkyirah et Agbeke, 2010; Forest <i>et al.</i>, 2004; Marsh <i>et al.</i>, 2017)</p>	<p>Cette pratique consiste à discuter des options de placement scolaire pour l'enfant ayant un TSA avec la famille (Beamish <i>et al.</i>, 2014). Le but est d'offrir un support aux familles dans ce choix pour ainsi identifier la meilleure option pour l'enfant selon ses besoins (Beamish <i>et al.</i>, 2014). L'enfant peut soit être scolarisée dans une école ordinaire, en classe spécialisée ou dans une école spécialisée (MELS, 2011).</p>
<p>Établir une relation entre le SGÉE et l'école d'accueil (Beamish <i>et al.</i>, 2014; Denkyirah et Agbeke, 2010; Marsh <i>et al.</i>, 2017; Nuske <i>et al.</i>, 2019)</p>	<p>Il est recommandé d'établir des relations entre les deux milieux, c'est-à-dire entre le SGEE et l'école maternelle (Beamish <i>et al.</i>, 2014; Denkyirah et Agbeke, 2010; Marsh <i>et al.</i>, 2017). Cette pratique se traduit par des échanges informels et une collaboration entre les éducateurs de la petite enfance et l'enseignant de maternelle (Marsh <i>et al.</i>, 2017). Ceci permet d'assurer une préparation adaptée à l'enfant, d'échanger sur les besoins de l'enfant et sur le curriculum afin de mieux soutenir la transition de l'enfant ayant un TSA et sa famille (Beamish <i>et al.</i>, 2014).</p>

Pratiques de transition recommandées	Définitions
Assister à une journée portes ouvertes (Denkyirah et Agbeke, 2010; Fahmi et Poirier, 2020b)	La journée portes ouvertes est une journée où tout le monde est convié à l'école afin de visiter les installations scolaires ainsi que de rencontrer les intervenants scolaires (Denkyirah et Agbeke, 2010; Fahmi et Poirier, 2020b)
Visite de l'école (Beamish <i>et al.</i> , 2014; Fahmi et Poirier, 2020b; Fontil <i>et al.</i> , 2019; Forest <i>et al.</i> , 2004; Marsh <i>et al.</i> , 2017; Nuske <i>et al.</i> , 2019; Starr <i>et al.</i> , 2016)	La visite de l'école consiste à ce que le parent et son enfant visitent les installations scolaires (Fahmi et Poirier, 2020b). Il est préférable, si possible, que l'enfant ayant un TSA puisse visiter l'école avec les enseignants et/ou les parents avant la transition à plusieurs reprises (Nuske <i>et al.</i> , 2019). La visite peut inclure ou non la rencontre des intervenants scolaires qui seront en contact avec l'enfant (Fahmi et Poirier, 2020b).
Rencontre avec le personnel scolaire (Boucher-Gagnon <i>et al.</i> , 2016; Fahmi et Poirier, 2020b; Fontil <i>et al.</i> , 2019; Nuske <i>et al.</i> , 2019)	La rencontre avec le personnel scolaire de l'enfant est une pratique qui permet au parent de discuter et d'échanger sur diverses informations avec l'enseignant de maternelle (Fahmi et Poirier, 2020b; Nuske <i>et al.</i> , 2019). Elle peut être en modalité de groupe ou individuel selon les installations scolaires (Fahmi et Poirier, 2020b). Lors de cette rencontre, plusieurs personnes peuvent être présentes, dont le parent, la direction, l'enseignante, la technicienne en éducation spécialisée ou l'accompagnatrice (Boucher-Gagnon <i>et al.</i> , 2016). La rencontre avec le personnel scolaire peut être faite dans l'optique d'élaborer le plan d'intervention de l'enfant. Elle offre l'opportunité de partager les connaissances sur les besoins de l'enfant, ainsi que les interventions à prioriser (Boucher-Gagnon <i>et al.</i> , 2016).
Rencontre de planification de la transition (Denkyirah et Agbeke, 2010; Marsh <i>et al.</i> , 2017; Nuske <i>et al.</i> , 2019; Starr <i>et al.</i> , 2016)	La rencontre de planification de la transition a pour but d'informer le parent sur le processus de la transition scolaire en maternelle (Nuske <i>et al.</i> , 2019). D'ailleurs, cette rencontre permet au parent de poser ses questions entourant ce processus et, si tel est le besoin, d'accéder au soutien nécessaire (Nuske <i>et al.</i> , 2019). Elle permet une identification des objectifs et des défis face à la transition dès le départ, idéalement avant le début de l'entrée à la maternelle (Denkyirah et Agbeke, 2010; Nuske <i>et al.</i> , 2019). Cette rencontre se réalise en personne de préférence, mais elle peut aussi être faite virtuellement (Nuske <i>et al.</i> , 2019)
Identification d'une personne-ressource (Connolly et Gersch, 2016; Forest <i>et al.</i> , 2004; Marsh <i>et al.</i> , 2017; Nuske <i>et al.</i> , 2019)	Cette pratique suggère d'identifier une personne de référence que les parents peuvent contacter tout au long du processus de transition (Connolly et Gersch, 2016; Forest <i>et al.</i> , 2004; Marsh <i>et al.</i> , 2017; Nuske <i>et al.</i> , 2019). Cette personne rend le processus de transition plus efficace puisque toutes les communications transigent par celle-ci (Connolly et Gersch, 2016). Elle peut être chargée de superviser et d'évaluer la transition (Marsh <i>et al.</i> , 2017).

d'information importante décrivant l'enfant, il est entre autres question de ses forces, intérêts, besoins, comportements, particularités de communication ou interventions recommandées (Poirier et Goupil, 2015).

Par la suite, il est préférable d'identifier les ressources de soutien selon le besoin de l'enfant en prévision de la transition (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Denkyirah et Agbeke, 2010). Par exemple, il est possible, selon les besoins de l'enfant, qu'il nécessite l'accompagnement de ressources humaines (technicienne en éducation spécialisée, une orthopédagogue, une psychoéducatrice ou un psychologue), du matériel supplémentaire (technologie d'assistance, coquille, pictogramme, etc.) ou une adaptation de l'environnement scolaire (réduire le nombre d'élèves dans la classe, local de répit, etc.) pour faciliter l'inclusion dans la classe de maternelle (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; MELS, 2011). Finalement, il est favorable d'offrir de la formation aux enseignants sur le TSA (Denkyirah et Agbeke, 2010; Nuske *et al.*, 2019).

Certains documents ont été créés par les ministères du Québec afin de soutenir l'entrée à l'école des jeunes enfants et s'assurer d'une transition harmonieuse. Ces lignes directrices considèrent certaines composantes du *Modèle écologique et dynamique de la transition* (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000), ainsi que les pratiques de transition collaboratives recommandées dans les études présentées précédemment.

Documents gouvernementaux encadrant la transition au Québec

D'abord, le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* établi conjointement par le MELS, le ministère de la Famille et des Aînés (MFA) et le MSSS (2010) s'adresse à l'ensemble des jeunes enfants qui s'apprête à vivre leur transition à la maternelle. Il a pour but d'informer le personnel des milieux de garde ainsi que le personnel scolaire sur les principes à adopter pour une transition de qualité. Ce guide définit la transition de qualité comme un ajustement mutuel et une harmonisation entre les enseignants scolaires, les éducateurs des milieux de garde ainsi que la famille de l'enfant permettant une réussite de la première scolarisation de l'enfant (MELS *et al.*, 2010). En d'autres termes, cette proposition québécoise

considère la collaboration entre les divers acteurs tel un élément central de la transition ce qui rejoint le *Modèle écologique et dynamique de la transition* de Rimm-Kaufman et Pianta (2000). Ce guide mentionne différents principes pour favoriser et soutenir la transition dont : 1) la reconnaissance du parent comme premier responsable de l'éducation de son enfant, 2) le partage de la responsabilité de la qualité de la transition entre les acteurs concernés par des pratiques collaboratives, 3) une planification, l'organisation et l'évaluation continue des activités de transition, 4) la reconnaissance du temps et la mise en place des ressources requises, 5) l'implication de l'ensemble des parties prenantes et la personnalisation des pratiques transitionnelles, puis 6) la reconnaissance que l'entrée à l'école est déterminante dans le développement de l'enfant (MELS *et al.*, 2010). Le guide propose des exemples de pratiques efficaces qui incluent des pratiques de transition collaboratives telles que fournir des documents d'information sur la transition, effectuer une rencontre avec le personnel scolaire, organiser une journée portes ouvertes, assurer une communication fréquente, etc.

Par la suite, le programme éducatif *Accueillir à la petite enfance* décrit les bases et les pratiques éducatives que doivent respecter les SGEE sous la juridiction du MF (MF; 2019). Ce programme avait été créé afin de s'assurer d'une continuité éducative entre les SGEE, les familles ainsi que le milieu scolaire. D'ailleurs, ce programme défend que : « La transition entre le SGEE et l'école étant déterminante pour la réussite éducative future de l'enfant, le SGEE, les parents et les écoles sont invités à se concerter pour faciliter cette importante transition. » p.173 (MF, 2019)

Pour ce faire, des outils d'observation et de communication sont mis à la disposition des SGEE. Par exemple, le document *Passage à l'école* permet à l'éducatrice de dresser le portrait des forces et des défis de l'enfant et d'indiquer les stratégies gagnantes. Ce portrait peut être transmis à l'école afin de favoriser la continuité de l'expérience et des besoins de l'enfant lors de son passage à la maternelle (CASIOPE, 2021). Un second outil disponible est *La passerelle- Je me prépare pour la maternelle* qui permet le partage des connaissances pour favoriser une transition de qualité de l'enfant. Il a d'abord été conçu pour les enfants

ayant des besoins particuliers, puis adapté pour tous les enfants (Regroupement lavallois pour la réussite éducative [RLPRE], 2021). L'utilisation de ces outils n'est pas une obligation, ces documents sont remis aux parents qui pourront les remettre aux enseignants de maternelle, s'ils le désirent (Fahmi et Poirier, 2020b).

Plus récemment, dans la Stratégie 0-8 ans *Tout pour nos enfants*, parut en 2018, le MEES et le MF ont établi des mesures concrètes pour soutenir cette première transition. Par exemple, en instaurant un financement visant à soutenir différentes actions, notamment pour des visites dans les écoles par les SGEE, des échanges d'information entre les parents, enseignants, éducateurs ou encore en instaurant le déploiement d'agents en transition scolaire dans l'ensemble des commissions scolaires (MEES, 2018).

Néanmoins, il n'existe pas d'orientations gouvernementales claires en ce qui concerne le passage à la maternelle des enfants ayant un TSA. En effet, les documents gouvernementaux présentés ci-haut offrent des balises générales, sans pour autant expliquer une procédure commune pour la transition à la maternelle. Or, selon Quintero et McIntyre (2011), les balises génériques associées aux pratiques de transition scolaire seraient rarement individualisées et adaptées aux besoins particuliers de l'enfant. À notre connaissance, un seul programme au Québec à savoir *Transition vers ma classe de maternelle* du Centre de services scolaire de la Beauce-Etchemin, s'attarde spécifiquement à la transition des élèves ayant un TSA vers la maternelle (Gascon *et al.*, 2014). Ce programme vise cinq objectifs spécifiques qui sont de permettre à l'enfant de 1) rencontrer leur futur enseignant; 2) se familiariser avec l'environnement de la nouvelle école; 3) se familiariser avec les routines de leur nouvelle école; 4) mettre en pratique les habiletés développées dans les services d'intervention comportementale intensive (ICI); et 5) favoriser la collaboration entre toutes les parties prenantes (la direction de l'école, les parents et le personnel du centre de réadaptation; Gascon *et al.*, 2014).

Par ailleurs, une mesure du plan d'action sur le trouble du spectre de l'autisme 2017-2022 prévoit : « d'élaborer des lignes directrices interministérielles sur la transition vers la maternelle

pour les enfants recevant des services de réadaptation » p.13 (MSSS, 2017). En effet, ces lignes directrices ont pour but d'assurer le transfert de connaissances qui est essentiel pour favoriser une meilleure intégration scolaire, notamment entre les parents, les services de garde éducatifs et les milieux scolaires, en ce qui concerne les interventions à privilégier auprès de l'enfant (MSSS, 2017). L'élaboration de ces lignes directrices donnera lieu à une procédure commune sur la préparation de cette transition, peu importe les services antérieurs reçus par l'enfant ayant un TSA (programme ICI, services de réadaptation, etc.; MSSS, 2017).

Or, dans le but de mieux comprendre comment se déroule la collaboration lors du passage à la maternelle, quelques études ont été réalisées dans le but de recenser l'utilisation des pratiques de transition collaboratives (Fahmi et Poirier, 2020b; McIntyre *et al.*, 2007; Quintero et McIntyre, 2011; Wildenger et McIntyre, 2011). Ces études ont été effectuées auprès d'enfants au développement typique et à besoins particuliers qui ont fait leur l'entrée à l'école (Fahmi et Poirier, 2020b; McIntyre *et al.*, 2007; Quintero et McIntyre, 2011; Wildenger et McIntyre, 2011). Les résultats de ces études nous permettent d'apprécier la fréquence d'utilisation de ces pratiques de transition dans la réalité terrain de la première entrée scolaire.

L'utilisation et l'importance des pratiques de transition collaboratives

Récemment, une étude québécoise s'est intéressé à l'utilisation des pratiques de transition vers la maternelle auprès des enfants ayant un TSA (Fahmi et Poirier, 2020b). Toutefois, peu d'études portant sur ce sujet ont été réalisées au Québec, alors certaines études qui ont été menées en contexte américain seront présentées.

Étude québécoise

Une étude réalisée auprès de 88 parents d'enfants présentant un TSA dans la province du Québec avait entre autres comme objectif de déterminer la fréquence à laquelle certaines activités de transitions étaient mises en place pour préparer l'entrée à la maternelle (Fahmi et Poirier, 2020b). Selon les résultats, les pratiques de transition ayant une plus grande fréquence d'utilisation sont la rentrée scolaire progressive, la rencontre avec l'enseignante et la séance

d'information sur la maternelle. Il est à noter que ces dernières pratiques étaient utilisées par environ les deux tiers des participants de l'étude. Puis, certaines pratiques ont été utilisées par près de la moitié des parents dont la visite en groupe ou individuelle de l'école et le portfolio de l'enfant. Enfin, les pratiques ayant la moins grande fréquence d'utilisation sont : la journée portes ouvertes, le groupe de parents et les séances d'information sur les types de classe et les services offerts par l'école (Fahmi et Poirier, 2020b).

Études américaines

Les études qui suivent s'intéressent à la perception des parents lors de la transition à la maternelle de leur enfant. Il est à noter que les deux recherches qui suivent s'intéressent aux enfants à besoins particuliers pouvant inclure des enfants ayant un TSA. La première étude a utilisé le questionnaire *Family Experiences and Involvement in Transition* (FEIT) qui a été développé dans le cadre de l'étude de McIntyre *et al.* (2007) dans le but de décrire les activités liées à la transition du point de vue des familles. Un total de 132 familles d'un district scolaire du nord-est des États-Unis ont pris part à cette étude. Les résultats indiquent que les pratiques de transition les plus utilisées par les parents d'enfants à besoins particuliers sont de participer aux réunions annuelles à la maternelle et d'avoir des contacts mensuels avec l'enseignant de l'école maternelle. Toutefois, l'utilisation de celles-ci semble limitée, car c'est environ la moitié des parents qui ont mentionné en faire l'utilisation. D'ailleurs, une proportion assez élevée, 60 % des parents ont indiqué qu'ils auraient aimé recevoir des communications écrites de la part de l'enseignant de maternelle, ce qui n'a pas été réalisé lors de la transition. De plus, environ la moitié des répondants auraient aimé visiter la classe de l'école maternelle et plus du tiers ont dit qu'il aurait aimé prendre part à une réunion d'information sur la transition (McIntyre *et al.*, 2007).

La seconde étude s'intéressait à l'impact de la préparation de la transition sur les jeunes avec ou sans besoins particuliers dans une école maternelle dans le nord de l'État de New York (Wildenger, 2011). Sur le plan de l'implication des familles, les résultats de cette étude ont mis en lumière les pratiques les plus utilisées par les parents d'enfant ayant des besoins particuliers

(n = 43) lors de la transition. Celles-ci étaient de participer à l'inscription maternelle (97,7 %), les contacts mensuels avec l'enseignant de maternelle (90,7 %) et les rencontres annuelles avec l'école maternelle (93,0 %). À l'inverse, les pratiques qui ont été le moins mises en place selon les expériences des parents de cette étude sont de recevoir un appel téléphonique (23,3 %) ou une visite à domicile (4,7 %) de la part de l'enseignant de maternelle.

Par la suite, des études ont été réalisées dans l'optique d'explorer la perception des enseignants de maternelle qui accueillent un enfant ayant un TSA dans la classe. D'abord, la recherche de Quintero et McIntyre (2011) explore les pratiques de transition vers la maternelle chez les enfants ayant un TSA et chez les enfants présentant d'autres difficultés développementales ou handicaps. Un total de 19 enseignants d'enfants ayant un TSA ont participé. Les résultats indiquent que les pratiques utilisées par la grande majorité des répondants sont d'assister à une réunion de planification de la transition avec le personnel du milieu préscolaire (100 %), d'être un membre de l'équipe de transition (94,7 %) et de fournir de l'information écrite aux parents (94,7 %). Puis, un peu plus de 80 % des enseignants ont dit utiliser les contacts mensuels avec les parents, faire une rencontre avec l'équipe-école de l'élève et faire une rencontre de planification de la transition avec l'équipe de l'école de l'élève. À l'inverse, les pratiques les moins utilisées sont de visiter la classe de maternelle avec l'élève et de travailler avec l'éducateur sur le curriculum. Les enseignants ont utilisé en moyenne 9,68 pratiques de transition sur un total de 14.

Ensuite, une étude similaire a été réalisée, celle-ci s'intéressait à l'impact de la préparation de la transition sur les jeunes avec ou sans besoins particuliers dans une école maternelle dans le nord de l'État de New York (Wildenger, 2011). Les résultats de l'étude indiquent que les pratiques les plus utilisées lors de la transition à la maternelle par les enseignants (n = 32) sont de donner une séance d'orientation concernant la maternelle aux parents (96,5 %), d'avoir des contacts mensuels avec les familles (87,7 %) et de donner une séance d'orientation concernant la maternelle aux élèves (86 %). À l'opposé, les pratiques les moins utilisées lors de la transition sont d'effectuer une visite à domicile pour l'élève et de

travailler avec l'éducateur de l'ancien milieu préscolaire pour coordonner le programme d'enseignement (Wildenger, 2011).

Importance accordée aux pratiques de transition collaboratives

Certaines études se sont penchées plutôt sur l'importance qui est accordée aux pratiques de transition pour les enfants ayant un TSA. D'abord, l'étude de Beamish *et al.* (2014) s'intéressait à 36 pratiques de transition. Les résultats ont indiqué que l'ensemble des 36 pratiques de transition de l'étude ont été déclarées importantes ou très importantes par l'ensemble des enseignants répondants (n = 91). Les pratiques étant les plus supportées sont la visite initiale de l'enfant à l'école, que les parents reçoivent de l'information à propos de la transition, que les enseignants et éducateurs échangent sur les besoins de l'enfant ainsi que sur le curriculum, que les options de placement soient identifiées et que les options de placement soient discutées avec le parent.

Une seconde étude similaire avait pour objectif de déterminer l'importance perçue par les éducateurs en petite enfance, les enseignants de maternelle et les parents de trois enfants face à 25 pratiques de transition (Forest *et al.*, 2004). Les résultats de la recherche indiquent que les trois acteurs accordent un niveau d'importance élevé pour l'ensemble des 25 pratiques de transition. Les pratiques signalées les plus importantes sont d'identifier une personne de référence pour la transition, que l'enfant visite la classe de maternelle, d'identifier les ressources humaines et d'identifier les options de placements (Forest *et al.*, 2004).

Or, il semble que les enseignants de maternelle et les parents d'enfant ayant un TSA s'entendent pour dire qu'un grand nombre de pratiques sont considérées importantes pour la transition des enfants ayant un TSA à la maternelle (Beamish *et al.*, 2014; Forest *et al.*, 2004). Toutefois, il semble que l'utilisation des pratiques de transition a des limites selon les expériences rapportées par les parents précédemment (Fahmi et Poirier, 2020b; McIntyre *et al.*, 2007; Wildenger, 2011). Il s'avère pertinent de se pencher sur l'utilisation et l'importance

accordées aux pratiques de transition collaboratives dans la réalité des familles d'enfants ayant un TSA au Québec. La section qui suit présentera les objectifs guidant cette recherche.

Objectifs de recherche

Les études ont démontré que les pratiques collaboratives sont importantes pour soutenir la transition à la maternelle des enfants ayant un TSA. Par contre, à notre connaissance, peu d'information est présente dans les études québécoises concernant l'utilisation concrète de ces pratiques. Afin de dresser un portrait plus réaliste de ce qui est réalisé dans les écoles québécoises, il serait pertinent de vérifier auprès des parents et des enseignants les pratiques de transition collaboratives qui sont actuellement mises en place.

De plus, il s'avère pertinent de se pencher sur les pratiques qui sont perçues importantes et incontournables selon les parents ainsi que selon les enseignants accueillant l'enfant pour favoriser une transition de qualité. Ceci pourra éclairer sur les pratiques de transition pour lesquelles il serait plus pertinent d'investir.

Alors, les objectifs spécifiques suivants orientent la présente recherche : 1) identifier les pratiques de transition collaboratives utilisées selon les parents; 2) identifier les pratiques de transition collaboratives utilisées selon les enseignants; 3) documenter l'importance accordée aux pratiques de transition collaboratives selon les parents et 4) documenter l'importance accordée aux pratiques de transition collaboratives selon les enseignants.

Méthode

Dans ce chapitre, les différents éléments de la méthodologie sont définis. Tout d'abord, les paragraphes suivants justifient les choix associés à la méthode de cette recherche, plus précisément la méthodologie quantitative. Ensuite, la démarche d'échantillonnage est abordée et les participants de la recherche sont présentés. Par la suite, une description des instruments de mesures utilisées pour la collecte de données, soit des questionnaires en ligne, sera faite. Finalement, le processus d'analyse des données sera expliqué.

Devis de recherche

Cette recherche s'inscrit dans un devis de recherche quantitatif. La recherche quantitative se caractérise par l'obtention de résultats numériques, en chiffres, permettant de démontrer des faits en quantifiant un phénomène (Fortin et Gagnon, 2016). Elle permet d'analyser des comportements et des attentes en quantité. D'ailleurs, dans cette étude, il est question de la fréquence d'utilisation des pratiques de transition collaboratives et de l'importance accordée à celles-ci.

Plus précisément, il s'agit d'une étude quantitative de type descriptive. Ce type de recherche permettra d'acquérir des connaissances sur un concept et d'en faire un portrait auprès d'une population en particulier (Fortin et Gagnon, 2016). Ce choix est cohérent avec l'objectif de recherche qui est de mieux comprendre l'utilisation des pratiques de transition collaboratives selon les parents et les enseignants de maternelle lors de la transition scolaire des enfants ayant un TSA. De plus, ce type de recherche est à favoriser lorsqu'il y a peu de connaissances actuelles sur le sujet d'étude (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, peu de recherche a été réalisée auprès des pratiques de transition collaboratives utilisées dans le système scolaire québécois lors de l'entrée à la maternelle des enfants ayant un TSA (Fahmi et Poirier, 2020b).

Démarche d'échantillonnage

La population ciblée par cette étude est autant les enseignants de maternelle ayant accueilli un enfant ayant un TSA que les parents dont leur enfant présentant un TSA a fait une transition scolaire. D'abord, cette population est cohérente avec les objectifs de recherche.

Ensuite, ces acteurs ont été ciblés, afin d'assurer une cohérence avec le *Modèle écologique et dynamique de la transition* proposé par Rimm-Kaufman et Pianta (2000). En effet, ce modèle représente la façon dont les interactions entre les systèmes de l'enfant influencent la qualité de la transition. Ceci explique le choix de s'intéresser à la collaboration entre les enseignants et les parents qui semble avoir un impact important sur la transition de l'enfant ayant un TSA (Tucker et Schwartz, 2013).

Critères de sélection

Les critères de sélection pour les parents qui font partie de l'étude sont d'abord d'être le parent d'un enfant ayant un diagnostic du trouble du spectre de l'autisme. Ensuite, que cet enfant a vécu une transition à la maternelle dans les cinq dernières années. Puis, en ce qui concerne les enseignants, ils doivent avoir de l'expérience au niveau préscolaire (maternelle) et avoir déjà accueilli un enfant ayant un TSA dans sa classe. Les parents et enseignants ne répondant pas à ces critères ont été exclus de l'étude.

Méthode d'échantillonnage

Un échantillonnage accidentel a été la méthode utilisée jusqu'à l'obtention d'une taille satisfaisante de l'échantillon. Compte tenu de l'accès difficile à cette population due à la précision des critères recherchés, la meilleure option se voulait d'utiliser les réseaux sociaux afin de rejoindre le plus grand nombre de participants. Pour ce faire, des invitations ont été envoyées sur les réseaux sociaux pour encourager les participants à prendre part au projet. Les invitations ont été diffusées sur différentes pages de sites internet qui regroupent des parents d'enfants ayant un TSA ainsi que des pages de sites internet regroupant des enseignants de maternelle. Les plateformes telles que Facebook, le site de la Fédération québécoise de l'autisme et le site d'Autisme Québec ont été les endroits prioritaires par la démarche de recrutement.

Une affiche de recrutement a d'abord été publiée en novembre 2021 et une deuxième fois en janvier 2022. Un lien dirigeant vers le questionnaire en ligne se trouvait sur les invitations, alors les participants étaient libres d'y participer. Avant le début du questionnaire en ligne, les

participants étaient dirigés vers un formulaire d'information qui leur permettait de faire un choix éclairé et ainsi donner leur consentement à la participation de l'étude (voir Appendice A).

Présentation des participants

L'échantillon est constitué dans l'ensemble de 48 participants. En ce qui concerne les parents d'enfants ayant un TSA, un total de 28 parents ont pris part à l'étude. Le Tableau 3 présente le sexe des enfants qui font partie de l'étude et le type de SGEE fréquenté par ceux-ci. Or, les enfants étaient pour la majorité des garçons (79 %). Puis, ils provenaient de milieux éducatifs diversifiés, soient des centres de la petite enfance (32 %), des garderies privées (29 %) et des milieux familiaux (21 %). Quelques-uns provenaient d'un milieu autre que ceux nommés précédemment (18 %).

Tableau 3

Sexe des enfants et type de SGEE fréquenté en nombre et en pourcentage

	Nombre (n=28)	Pourcentage (%)
Genre de l'enfant		
Garçon	22	79
Fille	6	21
Type de SGEE fréquenté		
Centre de la petite enfance (CPE)	9	32
Garderie privée	8	29
Milieu familial	6	21
Milieu spécialisé	0	0
Autre	5	18

En ce qui concerne les enseignants qui ont pris part de l'étude, un total de 20 enseignants ont répondu au questionnaire en ligne. Le Tableau 4 présente les années d'expérience des enseignants, un peu plus de la moitié de ceux-ci avait plus de 15 années d'expérience en enseignement. Puis, 65 % des enseignants ayant participé à l'étude ont reçu une formation sur le TSA.

Tableau 4*Années d'expérience des enseignants en pourcentage*

Nombre d'années d'enseignement	[0-5[[5-10[[10-15[[15+
Pourcentage (%)	15	20	10	55

Instruments de mesure

Les données ont été recueillies à partir de deux questionnaires en ligne, soit le *Family Experiences and Involvement in Transition* (FEIT; McIntyre *et al.*, 2007) pour les parents répondants (voir Appendice B). Puis, le *Teachers' Perceptions on Transition* (TPOT; Quintero et McIntyre, 2011) pour les enseignants répondants (voir Appendice C). Ces questionnaires ont été sélectionnés puisqu'ils permettent d'explorer l'utilisation et l'importance de la majorité des pratiques de transition collaboratives recommandées dans les études s'intéressant à la transition scolaire des enfants ayant un TSA (Beamish *et al.*, 2014; Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Connolly et Gersch, 2016; Denkyirah et Agbeke, 2010; Fahmi et Poirier, 2020b; Fontil *et al.*, 2019; Forest *et al.*, 2004; Girard *et al.*, 2019; Marsh *et al.*, 2017; Nuske *et al.*, 2019; Starr *et al.*, 2016). Il est question notamment de la communication avec les parents, d'assister à une journée portes ouvertes, de visiter l'école, d'établir une relation entre l'école d'origine et d'accueil, des rencontres avec le personnel scolaire et des rencontres de planification de la transition.

Aussi, les items originaux de ces questionnaires sont en anglais. Une traduction de l'ensemble de ceux-ci a été réalisée par la chercheuse principale à l'aide de logiciel de traduction « DeepL Traducteur ». Ensuite, les items ont été révisés un à un avec les co-directrices de recherche afin de s'assurer que la traduction respecte mieux la version originale. Pour chaque item un consensus a été atteint. Une durée totale de 10 minutes est estimée pour remplir chacun des questionnaires. Ceux-ci ont été rempli à une seule reprise, au moment et au lieu qui convient aux participants. Ces deux questionnaires seront exposés dans les paragraphes suivants.

Family Experiences and Involvement in Transition

Le FEIT est le questionnaire utilisé afin d'obtenir l'expérience de transition vécue par les parents. En effet, ce questionnaire a été développé dans le cadre de l'étude de McIntyre *et al.* (2007), afin de mesurer les perceptions des familles face à leurs expériences de transition. Ce questionnaire est composé de 57 questions qui sont divisées en différentes échelles selon les thématiques suivantes : 1) l'historique éducatif de l'enfant ; 2) les préoccupations de la famille concernant la transition; 3) les besoins identifiés par la famille au cours de la transition; 4) la participation de la famille aux activités de transition; 5) les informations sociodémographiques sur la famille (McIntyre *et al.*, 2007). À notre connaissance, il n'y a aucune étude psychométrique de ce questionnaire qui a été réalisé. Toutefois, ce questionnaire a été utilisé dans quelques études s'intéressant à la transition des enfants à la maternelle (Hacıbrahimoglu, 2022; Marković et Jagodić, 2021; McIntyre *et al.*, 2010; Quintero et McIntyre, 2011; Wildenger et McIntyre, 2011).

Pour les fins de cette étude, seulement la quatrième échelle qui porte sur la thématique de la participation des familles aux activités de transition a été utilisée. Ce choix a été fait puisque c'est cette information précise qui sera utile afin de répondre aux objectifs de recherche. La version de l'échelle qui a été utilisée est celle de l'étude de Wildenger (2011) qui a adapté des items pour les familles ayant un enfant à besoin particulier. En effet, cette échelle permet d'identifier l'utilisation de 14 pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle de l'enfant ayant des besoins particuliers, ce qui inclut l'enfant ayant un TSA. Par exemple, ce questionnaire investigate l'utilisation des rencontres de planification à la transition, des visites de l'installation scolaire, des communications écrites entre l'enseignant et le parent et bien d'autres.

Pour chacune des pratiques de transition, les parents sont invités, dans un premier temps, à indiquer si la pratique a été réalisée lors de la transition de leur enfant soit par « oui », « non » ou « j'aurais aimé ». Cette dernière option indique que la pratique de transition n'a pas été réalisée selon l'expérience vécue par le parent, mais qu'il aurait souhaité que celle-ci soit réalisée. Puis, dans un deuxième temps, le parent indique l'importance qu'il accorde pour chacune des pratiques de transition sur une échelle Likert de 1 à 4 allant de « pas important » à «

très important ». Finalement, les deux dernières questions de cette échelle étaient des questions ouvertes qui permettent au parent de mentionner l'utilisation d'autres pratiques de transition qui n'ont pas été nommées dans les questions précédentes du questionnaire.

À la suite de ce premier questionnaire, deux questions ouvertes ont été ajoutées, afin de permettre aux parents de mentionner les barrières rencontrées lors de la transition et de permettre aux parents de partager tout autre commentaire pertinent.

Teachers' Perceptions on Transition

Le questionnaire utilisé afin d'obtenir l'expérience des enseignants est une traduction du TPOT (Quintero et McIntyre, 2011) qui porte sur l'utilisation de 14 pratiques de transition couramment utilisées. Ce questionnaire a été sélectionné puisqu'il est une version quasi équivalente de l'échelle de *la participation de la famille aux activités de transition* contenue dans le questionnaire FEIT (McIntyre *et al.*, 2007) qui est utilisé auprès des parents d'enfants ayant un TSA. Cela permettra d'apprécier les différences et les similitudes de certains items entre les perceptions des deux parties prenantes.

Le questionnaire TPOT a été élaboré dans le cadre de l'étude de Quintero et McIntyre (2011) dans le but d'explorer les pratiques de transition vers l'école maternelle des enfants ayant un TSA et les enfants présentant d'autres retards de développement. À notre connaissance, aucune étude psychométrique de ce questionnaire n'a été réalisée. Toutefois, quelques études s'intéressant à la transition des enfants en maternelle ont utilisé ce même questionnaire (Burrows Heald, 2020; Jellinek *et al.*, 2022; Welchons et McIntyre, 2017; Wildenger, 2011).

Pour ce qui est des items de ce questionnaire, les enseignants étaient d'abord invités à indiquer, pour les 14 pratiques de transition, le moment où elle a été réalisée, soit l'automne, le printemps, l'été, en continu ou ne la pratique pas. Ensuite, l'enseignant devait indiquer l'importance qu'il accordait pour chacune des pratiques de transition sur une échelle Likert de 1 à 4 allant de « pas important » à « très important ». Finalement, des questions ouvertes permettaient

aux enseignants de préciser toute autre forme de participation qu'ils avaient ou auraient souhaité avoir afin de faciliter la transition vers la maternelle, ainsi que les obstacles perçus à la mise en œuvre des pratiques de transition.

Traitement et analyse des données

L'utilisation d'un outil de collectes d'informations anonymes développé par l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), soit la Banque interactive de questions (BIQ) a permis de récolter les données. Cet outil a permis l'extraction des données anonymisées sous forme de tableaux Excel avec les statistiques descriptives.

Des analyses statistiques descriptives ont été réalisées afin d'établir des pourcentages de fréquence d'utilisation pour chacune des pratiques de transition contenues dans les questionnaires. Lors de l'analyse des données, il a été constaté que certaines questions étaient manquantes. En effet, quelques questions n'ont pas été complétées par la totalité des répondants. Chaque pourcentage d'utilisation a été calculé à partir du nombre de parents ou d'enseignants ayant répondu à l'item, le nombre variant entre 26 et 28 pour les parents et entre 19 et 20 pour les enseignants.

Le même processus d'analyse a été utilisé pour établir des pourcentages d'importance pour chacune des pratiques de transition contenues dans les questionnaires. Certaines questions n'ont pas été complétées par la totalité des répondants. Alors, chaque pourcentage d'importance a été calculé à partir du nombre de parents ou d'enseignants ayant répondu à l'item, le nombre variant entre 26 et 28 pour les parents et entre 15 et 20 pour les enseignants. L'évaluation du niveau d'importance accordée aux pratiques de transition a été mesurée sur une échelle de quatre points allant de pas important (1) à très important (4). Afin d'examiner le niveau d'importance, les échelles ont été regroupées pour démontrer plus clairement les pratiques considérées importantes versus celles qui le sont moins. Or, deux échelles ont été créées pour l'analyse soit « un peu importante et pas importante » et « importante et très importante ».

Enfin, les questionnaires contenaient chacun quatre questions ouvertes qui permettaient aux répondants de préciser toute autre forme de participation qu'ils avaient ou auraient souhaité avoir afin de faciliter la transition vers la maternelle, ainsi que les obstacles perçus à la mise en œuvre des pratiques de transition. L'analyse de ces questions a été faite par un regroupement des idées semblables pour calculer l'occurrence de celles-ci. Par exemple, pour ce qui est des obstacles perçus, toutes les idées qui concernaient la COVID-19 ont été regroupées pour dégager une fréquence d'apparition de cet obstacle.

Considérations éthiques

Cette recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique à la recherche de l'UQTR, assurant ainsi le respect de toutes les règles de confidentialité entourant un tel projet. Le numéro de certificat est le CER-21-279-07.27 (voir Appendice D).

Résultats

Ce chapitre présente, dans un premier temps, les résultats obtenus sur l'utilisation des pratiques de transition collaboratives selon la perspective des parents et des enseignants. Puis, les résultats portant sur l'importance accordée aux différentes pratiques de transition collaboratives selon leurs perspectives sont présentés. L'ensemble des données ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives de fréquence mis en pourcentage.

Pratiques de transition collaboratives utilisées

Le premier objectif de ce mémoire visait à identifier les pratiques de transition collaboratives utilisées selon la perspective des parents. Le Tableau 5 présente la fréquence d'utilisation en pourcentage, déclarée par les parents, des 14 pratiques de transition de collaboration qui font l'objet de cette étude. Les résultats permettent de faire ressortir trois pratiques de transition utilisées par plus de 80 % des parents. Ces pratiques sont : les réunions annuelles avec l'enseignant de la maternelle et/ou le personnel de l'école de l'enfant (96 %), la participation à l'inscription à la maternelle (96 %) et la visite de la classe de maternelle ou de l'école primaire avec l'enfant (81 %). Par ailleurs, respectivement 37 % des parents auraient voulu assister à une réunion de planification de la transition et 56 % auraient aimé faire partie de l'équipe de planification de la transition, ces dernières pratiques n'ayant pas été réalisées lors de la transition. Se basant sur l'expérience de l'ensemble des parents ayant pris part à l'étude, les visites à domicile ne seraient pas une pratique actualisée lors de la transition de leur enfant ayant un TSA.

Tableau 5

Fréquence d'utilisation des pratiques de transition en pourcentage selon les parents (%)

Pratiques de transition	Oui	Non	J'aurais aimé
Réunions annuelles avec l'enseignant de la maternelle ou le personnel de l'école de votre enfant	96	4	0
Participer à l'inscription à la maternelle	96	4	0
Visiter la classe de maternelle et/ou l'école primaire avec votre enfant	81	4	15

Pratiques de transition	Oui	Non	J'aurais aimé
Assister à une journée portes ouvertes à la maternelle	64	14	21
Contact mensuel (p. ex., téléphone, visite) avec l'enseignant de la maternelle de votre enfant	59	22	19
Assister à une réunion d'information sur la transition à la maternelle de votre enfant	58	15	27
Recevoir un appel téléphonique de l'enseignant de la maternelle de votre enfant	56	33	11
Assister à une réunion de planification de la transition avec l'équipe préscolaire de votre enfant	52	11	37
Recevoir une communication écrite concernant la transition de la part de l'école maternelle de votre enfant (p. ex., une lettre ou un dépliant)	50	32	18
Assister à une réunion de planification de la transition avec le personnel de la maternelle de votre enfant	48	15	37
Recevoir une communication écrite concernant la transition de la part de l'école (p. ex., une lettre ou un dépliant)	39	39	21
Assister à une séance d'orientation pour la maternelle	37	37	26
Faire partie de l'équipe de planification de la transition à la maternelle de votre enfant	30	15	56
Recevoir, à domicile, une visite de l'enseignant de maternelle de votre enfant pendant l'été	0	85	15

Le deuxième objectif s'intéressait aussi aux pratiques utilisées lors de la transition, mais selon la perspective des enseignants recevant un élève TSA dans leur classe de maternelle. Pour cet objectif, les enseignants répondaient au questionnaire TPOT (Quintero et McIntyre, 2011). Ils devaient indiquer l'utilisation de la pratique selon le moment soit l'automne, le printemps, l'été, en continu ou indiquer qu'ils ne la pratiquent pas. Pour la présentation des résultats, les données ont été traitées selon le fait que l'enseignant ait réalisé ou non la pratique qu'importe le moment sélectionné par ce dernier. Les résultats permettent de soulever que sur l'ensemble des 14 pratiques de transition faisant partie du questionnaire, huit pratiques sont utilisées par plus de 80 % des enseignants (voir Tableau 6). Ces pratiques sont les suivantes : des contacts mensuels (p. ex. téléphone, visite) avec les parents de l'élève (100 %), une rencontre avec l'équipe de l'école de l'élève (95 %), une réunion de planification de la transition avec l'équipe préscolaire de l'élève (80 %), une rencontre de planification de la transition avec l'équipe de l'école de l'élève (84%), une visite de l'école maternelle (100 %), une visite de la classe de maternelle qui leur est

Tableau 6

Fréquence d'utilisation des pratiques de transition en pourcentage selon les enseignants (%)

Pratiques de transition	Réalisé	Non réalisé
Contact mensuel (p. ex. téléphone, visite) avec les parents de votre élève	100	0
Les élèves visitent l'école maternelle	100	0
Rencontre avec l'équipe de l'école de votre élève	95	5
Donner une séance d'orientation concernant la maternelle aux parents	95	5
Les élèves visitent la classe de maternelle qui leur est assignée	89	11
Rencontre de planification de la transition avec l'équipe de l'école de votre élève	84	16
Réunion de planification de la transition avec l'équipe préscolaire de votre élève	80	20
Fournir une communication écrite concernant la transition à la famille de votre élève	80	20
Participer en tant que membre d'une équipe de planification de la transition	75	25
Travailler avec l'éducateur de l'ancien milieu préscolaire pour coordonner le programme d'enseignement	74	26
Donner une séance d'orientation concernant la maternelle à vos élèves	60	40
Recevoir un appel téléphonique de l'éducateur de l'ancien milieu préscolaire de votre élève	55	45
Avoir un éducateur de l'ancien milieu préscolaire qui visite votre classe	45	55
Effectuer une visite à domicile pour votre élève	0	100

assignée (89 %), une communication écrite concernant la transition à la famille de l'élève (80 %) et une séance d'orientation concernant la maternelle aux parents (95 %). Puis, selon l'expérience de l'ensemble des enseignants ayant pris part à la recherche, effectuer une visite à domicile de l'élève n'est pas une pratique actualisée.

Importance accordée aux pratiques de transition collaboratives

Le troisième objectif de l'étude s'intéressait à l'importance accordée aux pratiques de transition collaboratives, selon la perspective du parent. Ce dernier devait indiquer sur une échelle de type Likert pour chacune des 14 pratiques de transition si, selon lui, cette dernière

était : « pas importante », « un peu importante », « importante » ou « très importante ». Les échelles ont été regroupées selon que la pratique est « un peu importante et pas importante » ou « importante et très importante ». Cette décision a été prise afin de démontrer plus clairement quelles pratiques sont considérées plus importantes versus celles qui le sont moins.

Les résultats suggèrent que pour la totalité des parents, les réunions annuelles avec l'enseignant de la maternelle ou avec le personnel de l'école de l'enfant sont importantes ou même très importantes (voir Tableau 7). Il appert que six autres pratiques sont perçues importantes ou même très importantes par la grande majorité des parents (c.-à-d. plus de 85 %). Ces pratiques sont les suivantes : les contacts mensuels (p. ex. téléphone, visite) avec l'enseignant de la maternelle de leur enfant (86 %), assister à une réunion de planification de la transition avec le personnel de la maternelle de leur enfant (93 %), visiter la classe de maternelle et/ou l'école primaire avec leur enfant (93 %), faire partie de l'équipe de planification de la transition à la maternelle de leur enfant (86 %), assister à une réunion d'information sur la transition à la maternelle de votre enfant (89 %) et participer à l'inscription à la maternelle (86 %). Puis, recevoir, à domicile, une visite de l'enseignant de maternelle pendant l'été et recevoir une communication écrite concernant la transition de la part de l'école sont des pratiques jugées importantes et très importantes par seulement 11 % et 44 % des parents respectivement.

Tableau 7

Importance accordée aux pratiques de transition selon les parents en pourcentage (%)

Pratiques de transition	Un peu et pas important	Important et très important
Réunions annuelles avec l'enseignant de la maternelle ou le personnel de l'école de votre enfant	0	100
Assister à une réunion de planification de la transition avec le personnel de la maternelle de votre enfant	7	93
Visiter la classe de maternelle et/ou l'école primaire avec votre enfant.	7	93
Assister à une réunion d'information sur la transition à la maternelle de votre enfant	11	89

Pratiques de transition	Un peu et pas important	Important et très important
Contact mensuel (p. ex. téléphone, visite) avec l'enseignant de la maternelle de votre enfant	14	86
Faire partie de l'équipe de planification de la transition à la maternelle de votre enfant	14	86
Participer à l'inscription à la maternelle	14	86
Assister à une journée portes ouvertes à la maternelle	19	81
Assister à une réunion de planification de la transition avec l'équipe préscolaire de votre enfant	23	77
Recevoir un appel téléphonique de l'enseignant de la maternelle de votre enfant	32	68
Recevoir une communication écrite concernant la transition de la part de l'école maternelle de votre enfant (p. ex. une lettre ou un dépliant)	48	52
Assister à une séance d'orientation pour la maternelle	50	50
Recevoir une communication écrite concernant la transition de la part de l'école (p. ex. une lettre ou un dépliant)	56	44
Recevoir, à domicile, une visite de l'enseignant de maternelle de votre enfant pendant l'été	89	11

Le quatrième objectif de l'étude s'intéressait à l'importance accordée aux pratiques de transition collaboratives selon la perception de l'enseignant accueillant l'enfant TSA dans sa classe de maternelle. Pour ce faire, l'enseignant devait indiquer sur une échelle de type Likert, pour chacune des 14 pratiques de transition, si cette dernière était : « pas importante », « un peu importante », « importante » ou « très importante ». Les échelles ont été regroupées de manière identique à celles des parents répondants soit selon que la pratique est « un peu importante et pas importante » ou « importante et très importante ». Cette décision a été prise afin de ressortir plus clairement les pratiques de transition considérées plus importantes versus celles qui le sont moins. Le Tableau 8 indique que neuf pratiques sur 14 sont considérées importantes et très importantes par la majorité des enseignants (c.-à-d. plus de 85 %, dont trois pratiques par 100 % des enseignants). Les pratiques en question sont les suivantes : les contacts mensuels (p. ex. téléphone, visite) avec les parents de l'élève (100 %); rencontre avec l'équipe de l'école d'élève (95 %);

Tableau 8*Importance accordée aux pratiques de transition selon les enseignants en pourcentage*

Pratiques de transition	Un peu et pas important	Important et très important
Contact mensuel (p. ex. téléphone, visite) avec les parents de votre élève	0	100
Rencontre avec l'équipe de l'école de votre élève	0	100
Les élèves visitent l'école maternelle	0	100
Les élèves visitent la classe de maternelle qui leur est assignée	5	95
Donner une séance d'orientation concernant la maternelle aux parents	5	95
Rencontre de planification de la transition avec l'équipe de l'école de votre élève	6	94
Fournir une communication écrite concernant la transition à la famille de votre élève	10	90
Réunion de planification de la transition avec l'équipe préscolaire de votre élève	11	89
Participer en tant que membre d'une équipe de planification de la transition	20	80
Recevoir un appel téléphonique de l'éducateur de l'ancien milieu préscolaire de votre élève	22	78
Travailler avec l'éducateur de l'ancien milieu préscolaire pour coordonner le programme d'enseignement	29	71
Donner une séance d'orientation concernant la maternelle à vos élèves	31	69
Avoir un éducateur de l'ancien milieu préscolaire qui visite votre classe	37	63
Effectuer une visite à domicile pour votre élève	87	13

réunion de planification de la transition avec l'équipe préscolaire de l'élève (100 %); rencontre de planification de la transition avec l'équipe de l'école de l'élève (89 %); les élèves visitent l'école maternelle (94 %); les élèves visitent la classe de maternelle qui leur est assignée (100 %); participer en tant que membre d'une équipe de planification de la transition (95 %); fournir une communication écrite concernant la transition à la famille de votre élève (90 %); donner une séance d'orientation concernant la maternelle à vos élèves (95 %). Puis, la pratique d'effectuer

une visite à domicile chez l'élève est considérée importante par une minorité d'enseignants (13 %).

Questions ouvertes

Suite à la liste des pratiques de transition collaboratives, les participants étaient invités à répondre à quelques questions ouvertes. Cette section présentera les résultats de ces questions qui permettaient notamment aux répondants d'indiquer des pratiques de transition supplémentaires qui ne se retrouvaient pas dans la liste des pratiques de transition. Puis, les obstacles rencontrés lors de la transition ayant pu avoir des impacts sur la mise en place des pratiques de transition ont pu être indiqués. L'analyse de ces questions a été réalisée par un regroupement des termes identiques afin de calculer une occurrence de celles-ci. Par exemple, pour ce qui est des obstacles perçus, toutes les idées qui concernaient la COVID-19 ont été regroupées pour dégager une fréquence d'apparition de cet obstacle.

Pratiques additionnelles utilisées et souhaitées lors de la transition

Les parents et les enseignants ont soulevé des pratiques de transition qu'ils ont utilisées lors de la transition à la maternelle d'enfant ayant un TSA qui n'étaient pas nommées dans les questionnaires en lignes. Ces ajouts permettent d'avoir un portrait plus complet des pratiques de transition utilisées. Puis, les répondants pouvaient aussi mentionner des pratiques qu'ils auraient souhaité voir incluses dans le processus de transition.

Pratiques additionnelles utilisées par les parents. Les parents ont mentionné d'autres pratiques qu'ils ont utilisées lors de la transition dont l'un qui a nommé avoir fait une intégration progressive de l'enfant dans la classe au mois de juin précédent et un second qui a dit avoir accepté la remise du document « la passerelle » à l'école. Puis, deux parents ont évoqué une rencontre des enfants avant l'entrée en maternelle. Ensuite, deux autres parents soulignés avoir participé à une journée d'accueil qui leur a permis une prise de photo de l'environnement (la classe, l'enseignante) dans le but de préparer des pictogrammes pour l'enfant avant l'entrée à l'école.

Pratiques souhaitées par les parents. Les parents ont nommé d'autres formes de participation qu'ils auraient souhaitées voir incluses dans le processus de transition. D'abord, des rencontres multidisciplinaires avec les spécialistes, le personnel de soutien et les enseignants et la participation aux rencontres de plan d'intervention ont été nommées par quatre parents qui souhaitaient être impliqués dans celles-ci. Puis, un parent a mentionné avoir aimé recevoir des images des lieux que fréquentera l'enfant lors de la rentrée scolaire (photos de l'école, de la classe, de la cour, de l'enseignante, des toilettes, etc.).

Pratiques additionnelles utilisées par les enseignants. Pour ce qui est des enseignants, la pratique ayant été nommée par le plus grand nombre, c'est-à-dire par cinq enseignants, tel qu'une autre pratique utilisée est de collaborer avec les professionnels du réseau de la santé (intervenants du centre de réadaptation en déficience intellectuelle, psychoéducateurs, etc.). Puis, deux enseignants ont dit faire la lecture du dossier et des évaluations de l'enfant. Finalement, de préparer un petit album photo de l'école, des locaux et des adultes que l'enfant côtoiera à l'école et de visiter le milieu dans lequel l'élève était avant son entrée à la maternelle sont deux autres pratiques ayant été utilisées par un enseignant chacune.

Pratiques souhaitées par les enseignants. Quatre enseignants ont nommé une autre forme de participation qu'ils auraient souhaité voir incluse dans le processus de transition qui est d'avoir des rencontres avec les professionnels (p. ex., intervenants du réseau de la santé et du centre de réadaptation en déficience intellectuelle).

Obstacles rencontrés lors de la transition

Au niveau des obstacles rencontrés, les parents en ont soulevé plusieurs lors de la transition de leur enfant en maternelle. D'abord, l'obstacle ayant été le plus fortement nommé est dû à la COVID-19, en effet, sept parents ont évoqué ce défi. Les mesures sanitaires dans les établissements scolaires ont limité les opportunités de collaboration lors de la transition. D'ailleurs, certaines rencontres étaient en modalité virtuelle. Le second obstacle le plus récurrent est le conflit d'horaire, cinq parents ont mentionné avoir eu de la difficulté à avoir une

disponibilité commune avec le personnel scolaire. D'autres obstacles ont été soulevés, dont le manque de ressources au niveau du personnel de soutien, des changements de personnel, un manque d'invitation de la part de l'école et une absence de communication avec l'enseignant. D'ailleurs, deux parents ont perçu un manque de respect de l'expertise parentale et avaient l'impression d'être de trop, se sentant inutiles. Une mère a dit qu'elle avait : « l'impression que c'est mieux de laisser l'enseignante seule avec mon enfant ».

Du côté des enseignants, l'obstacle le plus courant est le manque de temps au niveau des tâches ainsi que les changements au niveau du personnel scolaire qui ont été nommés par respectivement cinq et trois enseignants. Ensuite, deux enseignants ont soulevé la COVID-19. Puis, la formation tardive des listes de classe, le manque de connaissance de la part des parents sur le fonctionnement interne de l'école et le retard dans le diagnostic ont été signalés par un seul enseignant tels que des obstacles à la collaboration. Enfin, deux enseignants ont évoqué avoir de la difficulté avec des familles qui collaboraient peu et que la collaboration n'était pas encouragée par l'école.

Discussion

La section suivante permet d'interpréter et de mettre en perspective les résultats de recherche obtenus. Certaines différences et ressemblances seront soulevées entre les expériences des parents et des enseignants quant aux pratiques de transition. Puis, une interprétation des résultats sera réalisée sous la perspective de la psychoéducation. Finalement, la présentation des limites et des implications conclura cette section.

L'utilisation des pratiques de transition collaboratives

Les deux premiers objectifs de cette étude sont d'identifier les pratiques collaboratives utilisées selon la perspective des parents et selon la perspective des enseignants lors de la transition à la maternelle de l'enfant ayant un TSA.

Selon les résultats, l'utilisation des pratiques de transition collaboratives semble plus marquée chez les enseignants qui mentionnent utiliser une majorité des pratiques de transition comparativement aux parents. En effet, les parents soulèvent plus faiblement l'utilisation des pratiques de transition collaboratives. Ces résultats sont cohérents avec l'étude de LaBarbera (2017) qui a démontré que les parents et les enseignants scolaires ne perçoivent pas leurs implications de la même façon dans le processus de collaboration. En ce sens, les enseignants perçoivent plus favorablement leurs pratiques que ce qu'en pensent les parents (LaBarbera, 2017). Les résultats seront discutés plus en détail dans les prochaines pages en abordant chacune des pratiques étudiées.

L'inscription à la maternelle et les réunions annuelles avec l'enseignant

Pour débiter, l'inscription à la maternelle et la réunion annuelle avec l'enseignant de maternelle sont les deux pratiques qui ont été utilisées par la quasi-totalité des parents répondants. Ces résultats sont cohérents avec d'autres études (Fahmi et Poirier, 2020b; Wildenger, 2011). D'abord, l'étude de Fahmi et Poirier (2020b) réalisée auprès de 88 parents d'enfants présentant un TSA dans la province du Québec avait, entre autres, comme objectif de déterminer la fréquence à laquelle certaines activités de transition étaient mises en place pour préparer l'entrée à la maternelle. Selon les résultats, la rencontre avec l'enseignante était l'une des plus fréquentes,

réalisée par près du deux tiers des parents. Une seconde étude, celle de Wildenger (2011) réalisée auprès de 43 parents d'enfants à besoins particuliers a mis en lumière les pratiques de transition les plus utilisées. Les pratiques ayant les plus fortes fréquences étaient semblables à celles de la présente étude, soit la participation à l'inscription à la maternelle et les rencontres annuelles avec l'école maternelle qui ont été utilisées par la quasi-totalité des parents.

Par ailleurs, ces résultats pourraient s'expliquer par le fait qu'au Québec, l'inscription à la maternelle correspond à la deuxième étape du processus de transition selon le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, soit lors de l'admission à l'école (MELS, 2010). Il est donc attendu que cette pratique démontre une grande utilisation chez les parents considérant qu'elle est obligatoire pour la rentrée scolaire. Puis, quant à la réunion annuelle, le ministère de l'Éducation exige aux enseignants de tenir cette rencontre avec le parent en début d'année scolaire (Bergeron et Deslandes, 2011). Elle permet au parent de discuter et d'échanger sur diverses informations avec l'enseignant de maternelle, dont les besoins et les particularités de l'enfant (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Fahmi et Poirier, 2020b; Fontil *et al.*, 2019; Nuske *et al.*, 2019). En résumé, ces deux pratiques sont courantes pour tout enfant qui fait son entrée à la maternelle, elles ne sont pas spécifiques aux enfants ayant un TSA (MELS, 2010).

La visite des installations scolaires

La visite de l'école et la journée portes ouvertes sont deux pratiques similaires qui consistent à visiter les installations scolaires (Denkyirah et Agbeke, 2010; Fahmi et Poirier, 2020b). L'utilisation de la visite de l'école est rapportée par l'ensemble des enseignants de l'étude. Puis, ces pratiques se classent au troisième et quatrième rang en ce qui concerne les pratiques utilisées selon les parents. Les résultats indiquent que la visite de l'école est utilisée par plus du trois quarts des parents et la journée portes ouvertes par les deux tiers des parents.

D'une part, ces résultats rejoignent les recommandations de nombre d'études, à savoir qu'auprès de cette clientèle, la visite de l'école maternelle est une pratique à mettre en œuvre (Beamish *et al.*, 2014; Fahmi et Poirier, 2020b; Fontil *et al.*, 2019; Forest *et al.*, 2004; Marsh *et*

al., 2017; Starr *et al.*, 2016). Il faut rappeler que les enfants ayant un TSA sont plus à risque de présenter de l'anxiété face à la désorientation physique dans le nouveau milieu selon Nuske *et al.* (2019). La visite de l'école et la journée portes ouvertes peuvent permettre à l'enfant ainsi qu'au parent de se familiariser avec le nouvel environnement et de rencontrer les intervenants scolaires. D'ailleurs, certains parents de la recherche ont exprimé que cette visite leur a permis la prise de photo de l'environnement pour faire des pictogrammes pour leur enfant en vue de la transition.

D'autre part, les résultats de la présente étude diffèrent un peu d'autres études s'intéressant à la réalité des parents (Fahmi et Poirier, 2020b; McIntyre *et al.*, 2007). D'abord, au cœur de l'étude Fahmi et Poirier (2020b), la visite individuelle de l'école serait moins réalisée. C'est environ la moitié des parents qui ont participé à une visite individuelle. Il demeure que ces parents considèrent que la visite de l'école est l'une des activités ayant facilité le plus la mise en place de services adaptés lors de la transition de leur enfant ayant un TSA. Puis, toujours selon l'étude Fahmi et Poirier (2020b), la participation à une journée portes ouvertes avait une moins grande fréquence d'utilisation soit près du tiers de l'échantillon que celle obtenu dans cette étude. Ensuite, les résultats de l'étude de McIntyre *et al.*, (2007) qui avaient entre autres comme objectifs de décrire les activités de transition à partir de la perspective des familles recevant de l'aide financière du gouvernement ($n = 55$) versus celles qui n'en reçoivent pas ($n = 75$) vont dans le même sens que l'étude de Fahmi et Poirier (2020b). En effet, la visite de la maternelle est réalisée par le tiers des familles recevant l'aide financière et par la moitié des familles ne recevant pas d'aide financière. Puis, cette même étude met en lumière que la moitié des répondants disent qu'ils auraient souhaité visiter la classe de l'école maternelle en prévision de la transition de leur enfant. Il est à noter que l'échantillon de l'étude de McIntyre *et al.*, (2007) était composé à la fois d'enfants au développement typique et d'enfants à besoins particuliers (environ 20 % de l'échantillon).

Ainsi, les résultats obtenus sont encourageants considérant que la visite de l'école semble une pratique désirée et pertinente selon les parents d'enfants ayant des besoins particuliers. Qui plus est, l'ensemble des enseignants affirment faire l'utilisation de la visite de l'école, ce qui

apparaît d'autant plus positif considérant les bénéfices pour l'enfant, sa famille et l'enseignant. Ajoutons que, pour l'enseignant, cette pratique permet une familiarisation avec son nouvel élève et la rencontre du parent tel que le souligne Nuske *et al.* (2019). Les enseignants ayant accueilli des enfants ayant un TSA de l'étude de Starr *et al.* (2016) ont mentionné que les personnalités des enfants sont plus que ce qui peut être écrit sur papier. Alors, la rencontre de l'enfant avant le début de l'année scolaire peut réduire les appréhensions et l'anxiété de l'enseignant face à l'enfant (Starr *et al.*, 2016).

La communication avec les parents

Les pratiques de transition qui permettent une communication avec les parents peuvent être réalisées par des contacts mensuels, des réunions d'information sur la transition, des communications écrites, des appels téléphoniques et des séances d'orientation. Les contacts mensuels sont la pratique de communication la plus utilisée chez le parent (par moins du deux tiers) et par les enseignants (par l'ensemble). Puis, les autres pratiques de communication sont utilisées par environ la moitié des parents de l'étude. Les résultats seront abordés plus en détail dans les paragraphes qui suivent.

Les contacts mensuels. D'abord, pour ce qui est de la fréquence d'utilisation des contacts mensuels, celle-ci est utilisée par un peu moins du deux tiers de l'échantillon de parents. Ceci est cohérent avec les résultats de l'étude de Ruel, Poirier, *et al.* (2015), alors que les enseignants ont affirmé que les contacts avec les parents d'enfants ayant un TSA seraient peu fréquents, se concentrant surtout sur les rencontres de bulletin ou de plan d'intervention.

Toutefois, selon la perspective des enseignants de l'étude actuelle, les contacts mensuels avec les parents sont utilisés par l'ensemble des enseignants. Ce résultat va à l'encontre de ce qu'affirment les enseignants de l'étude de Ruel, Poirier, *et al.* (2015), que les contacts seraient peu fréquents avec les parents. De surcroît, le pourcentage d'utilisation de cette pratique est plus élevé dans la présente étude que dans l'étude américaine de Quintero et McIntyre (2011) qui a exploré les pratiques de transition vers la maternelle pour les enfants ayant un TSA selon 19

enseignants. Ces derniers ont soulevé que 85 % des enseignants ont utilisé les contacts mensuels (Quintero et McIntyre, 2011).

Cette différence peut être expliquée en partie par le fait qu'au Québec, le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, considère la collaboration entre les divers acteurs tel un élément central de la transition (MELS *et al.*, 2010). De plus, la majorité des enseignants de l'échantillon ont une formation sur le TSA, ce qui peut avoir été influencé par la méthode de recrutement des participants. Les répondants ont choisi de participer à l'étude. En ce sens, les enseignants de l'étude ont fort probablement des connaissances et un certain intérêt envers les enfants ayant un TSA, ce qui peut favoriser l'utilisation des bonnes pratiques.

À ce titre, le résultat de la présente étude au plan des enseignants est encourageant considérant le fait que les contacts fréquents sont l'une des pratiques de transition recommandées dans les écrits pour les enfants ayant un TSA (Beamish *et al.*, 2014; Denkyirah et Agbeke, 2010; Fahmi et Poirier, 2020b; Fontil *et al.*, 2019; Marsh *et al.*, 2017; Nuske *et al.*, 2019). Puis, cette pratique est à la base de la construction de la collaboration selon le modèle *Building blocks of collaboration* (Griffiths *et al.*, 2020). Dans cette perspective, les contacts fréquents réfèrent à la communication entre le parent et l'enseignant de maternelle. D'ailleurs, le parent d'enfants ayant des besoins particuliers devrait avoir des interactions régulières et plus importantes avec le personnel scolaire que les familles d'enfants au développement typique (Tucker et Schwartz, 2013). Or, cette communication est cruciale afin de solidifier cette base de la construction de la relation qui pourra ultimement mener à une réelle collaboration (Griffiths *et al.*, 2020).

La réunion d'information et les communications écrites. Ensuite, pour ce qui est d'assister à une réunion d'information sur la transition et de recevoir des communications écrites, près de la moitié des parents de la présente étude utilise ces pratiques. Ces résultats se rapprochent de l'étude de McIntyre *et al.* (2007) qui a aussi obtenu des pourcentages d'utilisation pour ces pratiques se situant un peu en dessous de la moitié. Par la suite, les besoins d'informations réclamés par les parents de cette présente étude sont comparables aux résultats

d'autres recherches (Azad *et al.*, 2018; Cappe et Poirier, 2016; Wildenger et McIntyre, 2011) qui nomment le désir des parents d'obtenir de l'information concernant leur enfant à l'école. En effet, il a aussi été soulevé par l'étude de McIntyre *et al.* (2007) qu'environ la moitié des parents auraient voulu prendre part à une réunion d'information sur la transition et recevoir des communications écrites de la part de l'enseignant, ce qui n'avait pas été réalisé.

Défi dans la communication aux parents. En somme, les résultats obtenus indiquent que près de la moitié des parents utilise les pratiques de transition qui permettent une communication avec l'enseignant, que ce soit les contacts mensuels, des appels téléphoniques, des rencontres d'information ou des communications écrites. D'ailleurs, plus particulièrement pour les contacts mensuels, l'utilisation de cette pratique est moindre selon la perception des parents comparativement aux enseignants qui ont tous affirmé utiliser les contacts mensuels. D'une part, cela est cohérent avec d'autres études qui soulignent les perceptions des parents de ne pas avoir assez d'information sur la transition, sur le programme de maternelle ainsi que sur les enseignants (Wildenger et McIntyre, 2011). Puis, les études de Azad *et al.* (2018) et Cappe et Poirier (2016) soulèvent le désir nommé par certains parents d'enfants TSA d'être informés sur les progrès, les interventions et les difficultés de leur enfant à l'école. D'autre part, ce pourcentage est préoccupant considérant le fait que la communication est à la base de la création du lien collaboratif à l'égard du modèle *Building blocks of collaboration* (Griffiths *et al.*, 2020). Effectivement, c'est ce partage d'information qui permet aux parents de recevoir de l'information à propos de la transition, de signaler la présence de problèmes et de favoriser des relations positives entre le parent et l'enseignant (Denkyirah et Agbeke, 2010; Fahmi et Poirier, 2020b; Nuske *et al.*, 2019).

Les rencontres de planification de la transition

Les pratiques qui touchent plus précisément la planification de la transition sont réalisées par un peu moins de la moitié des parents (assister à une réunion de planification de la transition), voire par le tiers des parents (faire partie de l'équipe de planification de la transition). D'ailleurs, les parents ont évoqué leur intérêt en proportion assez grande pour ces deux pratiques de

planification. En effet, près du tiers des parents qui ont mentionné avoir voulu assister à une réunion de planification de la transition avec le personnel scolaire et la moitié auraient voulu faire partie de l'équipe de planification de la transition, ce qui n'a pas été possible selon leur expérience. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Quintero et McIntyre (2011) à savoir que les parents aimeraient travailler davantage en collaboration avec le personnel scolaire lors du processus de transition à la maternelle. Aussi, selon le modèle *Building blocks of collaboration* les parents souhaiteraient un meilleur engagement actif auprès de l'équipe école ce qui est la dernière étape avant de pouvoir atteindre une réelle collaboration (Griffiths *et al.*, 2020).

Pour ce qui est des enseignants, les résultats indiquent qu'une grande majorité de ceux-ci ont mentionné faire des rencontres de planification. Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus dans l'étude de Quintero et McIntyre (2011), où la réunion de planification de la transition avec le personnel du milieu préscolaire a été réalisée par l'ensemble des enseignants participant à cette étude. Ensuite, pour ce qui est de participer en tant que membre à une équipe de planification, les résultats de notre étude indiquent qu'une proportion importante d'enseignants, soit les trois quarts, ont mentionné être membres de cette équipe. Ce résultat semble un peu moindre que celui indiqué dans l'étude de Quintero et McIntyre (2011) où la grande majorité des enseignants ont rapporté être un membre de l'équipe de transition.

Défi pour les parents dans la participation des rencontres de planification. Il est à noter que pour ce qui est de la participation au cœur d'une équipe de planification de la transition à la maternelle ou d'assister à une rencontre de planification, selon les résultats, les enseignants semblent être plus présents dans ces rencontres que les parents. En effet, certains parents de la présente étude ont souligné un manque d'implication dans les rencontres de plans d'intervention et d'autres ont évoqué un manque de respect de l'expertise parentale. Ces parents disent avoir eu l'impression d'être de trop, se sentant inutiles. Une mère a dit qu'elle avait : « l'impression que c'est mieux de laisser l'enseignante seule avec mon enfant ». Il semble y avoir un défi pour certains à participer au processus de transition ou une insatisfaction de la manière dont elle est réalisée.

Il semble que les parents continuent de signaler le besoin d'être inclus dans le processus, malgré la présence de lignes directrices gouvernementales mettant en lumière l'importance d'impliquer le parent. Il est question du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* ainsi que la Stratégie 0-8 ans *Tout pour nos enfants* qui considèrent la collaboration entre les divers acteurs tel un élément central pour une transition positive (MELS *et al.*, 2010; MEES, 2018). Il faut rappeler que les réunions de planification à la transition ont été rapportées dans les études comme étant à favoriser auprès d'une clientèle ayant un TSA pour une transition à la maternelle positive (Denkyirah et Agbeke, 2010; Marsh *et al.*, 2017; Nuske *et al.*, 2019; Starr *et al.*, 2016).

Obstacles face aux rencontres de planification. Or, il est à se questionner sur ce qui peut justifier les divergences entre les recommandations ministérielles et scientifiques et la réalité terrain des familles. Il y a la présence de nombreuses barrières qui peut expliquer en partie la difficulté à réaliser cette pratique. D'abord, il a été nommé par les parents de l'étude que les mesures sanitaires dans les établissements scolaires, dû à la Covid-19, ont limités les opportunités de collaboration lors de la transition. D'ailleurs, une étude s'intéressant à l'impact de la Covid-19 sur les pratiques de transition collaboratives, soulève que les mesures habituelles de transition ont été interrompues ou transformées pour répondre aux mesures sanitaires, ce qui peut entraver les pratiques de planification de la transition (Duval *et al.*, 2021).

Une deuxième barrière soulevée par les parents de cette présente étude est la difficulté à avoir une disponibilité commune avec le personnel scolaire. Ce qui est cohérent avec les résultats de l'étude de Kang *et al.* (2020), où les parents ont nommé que les conflits d'horaire entre le travail et l'école sont des difficultés qui peuvent entraver leur implication auprès de l'école. Il est d'ailleurs reconnu dans les études que l'une des difficultés récurrentes est le manque de temps autant de la part des parents que de la part des enseignants, ce qui peut rendre difficile un grand nombre de pratiques de transition dont la planification d'une rencontre (Fontil *et al.*, 2019; Quintero et McIntyre, 2011; Welchons et McIntyre, 2015).

En addition, d'autres obstacles nommés par les parents de l'étude sont le changement de personnel et un manque d'invitation de la part de l'école qui ont pu les empêcher de participer aux pratiques de transition. Dans la littérature, la sortie tardive des listes de classes et le manque de personnel scolaire sont des obstacles soulevés qui rendent difficile une rencontre de planification (Fontil *et al.*, 2019; Quintero et McIntyre, 2011; Welchons et McIntyre, 2015).

En somme, il est possible de se questionner si certaines rencontres de planification de la transition sont réalisées sans la présence des parents, en raison des nombreux obstacles soulevés par ces derniers comme le manque de disponibilité commune, le changement de personnel et le manque d'invitation de la part de l'école. D'ailleurs, certains enseignants de l'étude ont évoqué avoir de la difficulté avec des familles qui collaboraient peu et d'autres mentionnaient que la collaboration n'était pas encouragée par l'école.

La visite à domicile

Finalement, selon les résultats, la visite à domicile de la part de l'enseignante de maternelle n'est pas une pratique actualisée autant selon la perception des parents que des enseignants. Ce résultat est cohérent avec les écrits scientifiques québécois qui ne soulèvent pas la présence de cette pratique de transition (Boucher et des Rivières-Pigeon, 2022; Cappe et Poirier, 2016; Fahmi et Poirier, 2020b; Villeneuve *et al.*, 2013). D'ailleurs, il en est de même dans les études de Wildenger (2011) et Quintero et McIntyre (2011) où cette pratique présente un très faible taux d'utilisation.

En addition, dans les centres de services scolaires québécois actuels, la visite à domicile ne fait pas partie de la culture de l'enseignant, bien que la collaboration avec les familles soit l'une des assises du référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. En fait, les actions éducatives du personnel enseignant prennent place dans les locaux scolaires (Ministère de l'Éducation, 2020). De plus, la visite à domicile ne se retrouve pas dans la description de tâche de l'enseignant. Dernièrement, les dispositions concernant les tâches de l'enseignant ont été modifiées dans une volonté de professionnaliser et d'éviter d'alourdir la tâche enseignante. Elle

se divise maintenant en deux volets, soit la tâche éducative qui occupe la majeure et les autres tâches professionnelles (Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones, 2022). Les rencontres avec les parents se retrouvent au cœur de ce dernier volet avec la correction, la surveillance, les formations, la planification, la préparation, etc. laissant peu de temps pour planifier une rencontre à l'extérieur de l'école. En outre, il est mentionné par plusieurs enseignants et parents ayant pris part à la présente étude que le manque de temps est l'un des obstacles aux pratiques de transition. La visite à domicile demande du temps ce qui pourrait aussi expliquer qu'elle n'est pas actualisée.

Importance accordée aux pratiques de transition collaboratives

Les deux derniers objectifs de l'étude sont de documenter l'importance accordée aux pratiques de transition collaboratives, dans un premier temps, selon les parents et dans un deuxième temps, selon les enseignants. Comme mentionné dans les résultats, ceux-ci ont identifié plusieurs pratiques d'une importance élevée dans le processus de transition de l'enfant ayant un TSA. Ces résultats seront discutés plus en détail.

Perception des parents

Premièrement, huit pratiques sur quatorze ont été identifiées « importante ou très importante » par une grande majorité des parents dont trois pratiques par près de l'ensemble des parents. Ces dernières sont les réunions annuelles avec l'enseignant de maternelle, d'assister à une réunion de planification de la transition avec le personnel de la maternelle et la visite de l'école. Deuxièmement, les parents sont partagés quant à l'importance des pratiques de communication. Finalement, la grande majorité des parents considère la visite à domicile de l'enseignante de maternelle « peu ou pas importante », ce qui est cohérent avec son faible taux d'utilisation. Ces résultats seront discutés dans les prochaines lignes.

Les rencontres avec les parents. D'abord, selon les résultats, près de l'ensemble des parents considèrent « importante ou très importante » les rencontres annuelles avec l'enseignant, d'assister à une réunion de planification de la transition, de faire partie de l'équipe de

planification et d'assister à une réunion d'information sur la transition. Ces résultats sont cohérents avec des études (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Denkyirah et Agbeke, 2010; Fahmi et Poirier, 2020a; Quintero et McIntyre, 2011) qui démontrent l'importance, du point de vue des parents, d'être impliqués dans le processus de transition de leur enfant. Pour ce faire, le parent se doit d'être présent lors des rencontres avec l'équipe école ce qui lui permet d'avoir une participation active lors des décisions qui le concerne lui et son enfant (Poirier et Vallée-Ouimet, 2015). Certains parents de la présente étude ont souligné vouloir être impliqués lors des rencontres multidisciplinaires avec les spécialistes, le personnel de soutien et les enseignants et lors des rencontres de plan d'intervention. D'ailleurs, l'étude de Boucher-Gagnon *et al.* (2016) qui avait pour but d'identifier les différentes formes d'implication adoptées par les mères québécoises dans le contexte d'intégration en classe ordinaire au primaire de l'enfant ayant un TSA, a obtenu des résultats similaires. L'ensemble des 18 mères ayant pris part à l'étude estiment que l'implication dans les rencontres de plan d'intervention est primordiale. Les mères qui ont eu l'opportunité de tenir un rôle actif lors de ces rencontres ont perçu avoir une réelle contribution à la réussite de l'intégration de leur enfant. En somme, les résultats de cette étude démontrent l'importance accordée par les parents d'enfant ayant un TSA d'être inclus dans les rencontres avec le personnel scolaire.

La visite de l'école. Cette pratique de transition est considérée « importante ou très importante » par près de l'ensemble des parents qui ont pris part à la présente étude. Un résultat similaire est présent dans l'étude québécoise de (Fahmi et Poirier, 2020b) qui indique que la visite des installations scolaires est la pratique qui a le plus facilité la mise en place des services lors de la transition selon les parents. En addition, plusieurs études recommandent cette pratique de transition pour les enfants ayant un TSA (Beamish *et al.*, 2014; Fahmi et Poirier, 2020b; Fontil *et al.*, 2019; Forest *et al.*, 2004; Marsh *et al.*, 2017; Nuske *et al.*, 2019; Starr *et al.*, 2016), ce qui démontre son importance pour favoriser une transition positive vers la maternelle. Or, les répondants de cette présente étude utilisent fortement cette pratique de transition, ce qui est encourageant vu les bienfaits que celle-ci peut apporter pour tous les acteurs impliqués dans la transition de l'enfant ayant un TSA.

Communication avec les parents. Pour ce qui est de la communication avec les parents, cette pratique peut prendre différentes formes (Fahmi et Poirier, 2020b; McIntyre *et al.*, 2007). La présente étude a investigué entre autres les contacts fréquents avec l'enseignant, les appels téléphoniques, les communications écrites et les séances d'orientations. Les résultats indiquent que le fait d'assister à une séance d'orientation pour la maternelle et de recevoir une communication écrite concernant la transition sont des pratiques où les parents sont partagés quant à leur importance. La moitié les considèrent « importante ou très importante » et l'autre moitié « peu ou pas importante ». Or, une communication écrite permet une transmission de l'information sur la transition, sans plus (Fahmi et Poirier, 2020b). Il a été souligné dans les études de Azad *et al.* (2018) et Cappe et Poirier (2016) qu'effectivement, les parents souhaitent recevoir de l'information sur la transition à la maternelle. Toutefois, il est possible que les parents de l'étude soient partagés en raison du besoin criant pour ceux-ci d'être impliqué tel un partenaire égal (LaBarbera, 2017; Tucker et Schwartz, 2013), ce qui est plus ou moins réalisable par une communication écrite ou une séance d'information.

En ce sens, les résultats de l'étude semblent indiquer que les parents vont favoriser une communication avec l'enseignant qui permet un échange d'information dans les deux sens. D'ailleurs, les contacts mensuels et l'appel téléphonique ont obtenu des rangs d'importance plus élevés comparativement à la communication écrite. Ce constat similaire a été soulevé dans l'étude de Blue-Banning *et al.* (2004), où les parents d'enfant ayant un TSA accordent de l'importance à une communication bidirectionnelle pour la transmission d'information provenant de l'enseignant de leur enfant.

Par ailleurs, il est possible de constater dans les résultats que l'importance est d'autant plus élevée pour les rencontres avec le personnel scolaire et la visite de l'école que pour les pratiques de communication avec l'enseignant. Ces dernières permettent d'obtenir de l'information sur le processus de transition tout en permettant une participation active aux parents. De surcroît, cette importance pour les contacts fréquents en présence d'objectifs communs entre les acteurs autour de l'enfant lors de la transition est défendue par le *Modèle*

écologique et dynamique de la transition (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) pour une transition positive. En outre, les résultats reflètent l'importance pour le parent de pouvoir être inclus et de participer dans le processus de transition.

Perception des enseignants

Au niveau des résultats des enseignants, ils ont qualifié d'« importante ou très importante » presque la totalité des pratiques de transition. D'ailleurs, une seule pratique de transition, la visite à domicile, est considérée « pas ou peu importante » selon les enseignants. Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus dans des études similaires qui se sont intéressées à l'importance des pratiques de transition du point de vue des enseignants (Beamish *et al.*, 2014; Forest *et al.*, 2004).

Plus précisément, les résultats de la présente étude rapportent « importante et très importante » trois pratiques de transition par l'ensemble des enseignants. Il est question des contacts mensuels avec les parents, la rencontre avec l'équipe de l'école et la visite de l'école. Les études de Beamish *et al.* (2014) et Forest *et al.* (2004) ont obtenu un résultat similaire. En effet, les pratiques étant les plus importantes étaient entre autres la visite de l'enfant à l'école.

En somme, les résultats indiquent que les répondants enseignants trouvent important d'utiliser les pratiques de transition qui permettent une collaboration avec les parents. Ces résultats vont dans le même sens que les études de Ruel *et al.* (2015) et Starr *et al.* (2016) qui soulignent que les enseignants disent reconnaître l'importance de la création d'un partenariat avec le parent.

La transition à la maternelle sous l'angle de la psychoéducation

L'approche psychoéducative consiste à être présent dans le quotidien de la personne qui vit des difficultés d'adaptation, de considérer ses forces, d'analyser l'ensemble de la situation et d'intervenir de façon adaptée aux réalités de la personne en impliquant son entourage (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2018). En d'autres mots, les

psychoéducateurs assistent, accompagnent et soutiennent la personne en difficulté d'adaptation dans un processus permettant de retrouver un équilibre dans leur fonctionnement autant personnel, social que familial (Douville et Bergeron, 2018).

Au cœur de la transition à la maternelle, l'enfant, sa famille ainsi que le milieu scolaire sont tous à risques de vivre des déséquilibres, d'où l'importance d'utiliser des pratiques de transition qui vont favoriser une adaptation de l'enfant à son nouveau milieu. Les notions cruciales de la psychoéducation en contexte de transition scolaire, soit la perspective écosystémique et l'adaptation seront mises en lien avec les résultats de la recherche. Ainsi, l'apport possible de la psychoéducation lors de ce processus pour les enfants ayant un TSA sera souligné.

Perspective écosystémique

Pour commencer, un élément qui distingue la psychoéducation est sa pratique professionnelle sur le terrain, ce qui permet une compréhension de la personne en interaction avec ses différents environnements (Renou, 2005). Autrement dit, c'est une perspective écosystémique qui consiste à analyser la personne en interaction avec les différents systèmes (familial, social, professionnel, etc.) qui gravitent autour d'elle (Douville et Bergeron, 2018). Bronfenbrenner (1979) différencie les diverses niches écologiques par l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème.

Dans le contexte de transition scolaire, il y a l'enfant ayant un TSA qui est l'ontosystème se trouvant au centre de tous les autres systèmes. Ensuite, les microsystèmes qui l'entourent sont sa famille, son école, son groupe de pairs, etc. qui vont tous avoir des liens entre eux, ce que l'on nomme le mésosystème. L'exosystème et macrosystème font plutôt référence aux lois et procédures mises en place par le gouvernement ainsi que les valeurs sociales et culturelles qui viennent influencer indirectement le processus de transition scolaire de l'enfant. Finalement, le chronosystème est la valeur temporelle, alors le moment où débute le processus de transition scolaire ainsi que la durée de celle-ci.

Or, cette vision de la transition qui est similaire au *Modèle écologique et dynamique de la transition* de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) demande sans doute une individualisation des pratiques. En effet, plusieurs éléments doivent être pris en compte dans le processus de transition, tel que les défis et les forces de l'enfant ayant un TSA, mais aussi ceux des parents, des enseignants et des intervenants, ce qui rend inévitablement unique l'expérience de transition de chacun. Les ressources disponibles de l'école au plan des ressources humaines et matérielles sont d'autres éléments pouvant avoir une influence sur la transition. D'ailleurs, il a été mentionné dans l'étude de Boucher et des Rivières-Pigeon (2022) qu'au niveau macrosystémique, des barrières organisationnelles à l'intégration des enfants ayant un TSA (p. ex. les politiques ministérielles ou les ressources financières et matérielles) sont présentes dans le système scolaire actuel. Ces barrières rendent difficile la réponse aux besoins individuels des enfants ayant un TSA, de leur famille et du personnel scolaire. Or, les politiques ministérielles qui permettent difficilement une individualisation des services ont un impact indirect important sur l'utilisation des pratiques de transition collaboratives (Boucher et des Rivières-Pigeon, 2022). Ceci influence, au final, la capacité d'adaptation de l'enfant présentant un TSA.

L'adaptation

Lors de la transition, le fonctionnement adaptatif de l'enfant en soi est mis à l'épreuve. Selon Renou (2005), l'adaptation englobe deux dimensions interreliées, soit la personne avec ses caractéristiques personnelles que l'on nomme potentiel adaptatif (PAD) et ce qu'offre l'environnement comme possibilités d'évolution que l'on nomme potentiel expérientiel (PEX). Or, cette adaptation sera possible en fonction des ressources de l'environnement en interaction avec la force vitale de la personne lui permettant de s'adapter (Douville et Bergeron, 2018).

L'apport de la psychoéducation dans la transition à la maternelle

Dans cette perspective psychoéducative, les pratiques de transition collaboratives sont des éléments que nous pouvons mettre en place et sur lesquelles nous avons du pouvoir afin de réduire l'écart entre les caractéristiques de l'enfant et l'environnement scolaire. En d'autres mots, elles permettent de réduire le déséquilibre entre le PAD de l'enfant ayant un TSA et le PEX de la

transition. Effectivement, l'enfant ayant un TSA a généralement une plus grande sensibilité face aux changements (APA, 2013; Denkyirah et Agbeke, 2010; Forest *et al.*, 2004; Marsh *et al.*, 2017), ce qui rend son potentiel d'adaptation plus à risque. Ajoutons à cela, les difficultés reconnues pour ces enfants présentant un TSA sur le plan de la communication (Eisenhower *et al.*, 2015; Nuske *et al.*, 2019) et les retards significatifs dans les domaines socioémotionnels (Marsh *et al.*, 2017) qui sont des habiletés importantes pour faire face à une transition scolaire (Jones *et al.*, 2015; Rimm-Kaufman *et al.*, 2000; Turney et McLanahan, 2015; Yelverton et Mashburn, 2018). En outre, des ressources doivent être mises en place dans l'environnement de l'enfant pour assurer une meilleure adaptation, il est question dans cette recherche de l'utilisation des pratiques de transition collaboratives entre les parents et les enseignants. En effet, les interactions mésosystémiques semblaient avoir un impact important sur la transition de l'enfant ayant un TSA et qui était soulevé par maintes études (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Fontil *et al.*, 2019; Girard *et al.*, 2019; Starr *et al.*, 2016; Villeneuve *et al.*, 2013).

Au terme de l'étude préliminaire, certaines forces ont pu être soulevées au cœur de cette collaboration. À ce titre, les résultats ont indiqué, entre autres, l'utilisation par un grand nombre des visites des installations scolaires, ce qui permet une familiarisation de l'enfant avec le nouvel environnement (Fahmi et Poirier, 2020b). Cependant, certains défis ont aussi été notés, un taux d'utilisation faible des pratiques de communication et des rencontres de planification de la transition avec les parents ont été soulevés. Ces résultats semblent indiquer que pour certains enfants, ces défis peuvent rendre difficile la transition à la maternelle, rendant l'écart trop élevé entre leurs PAD et le PEX. Les obstacles comme la difficulté à avoir une disponibilité commune avec le personnel scolaire et le manque de temps des enseignants peuvent expliquer la présence de ses défis.

En somme, puisque l'enseignant est peu disponible et qu'il semble difficile de réaliser des rencontres de planification en présence du parent, la contribution du psychoéducateur pourrait être une solution intéressante. Effectivement, cette étude semble indiquer que l'un des besoins des parents participants est d'être impliqué et comprendre le processus de transition. Certaines

études ont soulevé la pertinence d'avoir une personne-ressource que les parents peuvent contacter tout au long du processus de transition (Connolly et Gersch, 2016; Forest *et al.*, 2004; Marsh *et al.*, 2017; Nuske *et al.*, 2019). Récemment, dans la *Stratégie 0-8 ans tout pour nos enfants*, un financement a été accordé pour soutenir le déploiement d'agents en transition scolaire (MEES, 2018). Cette personne rend le processus de transition plus efficace puisque toutes les communications transigent par celle-ci (Connolly et Gersch, 2016). De par sa formation et son approche, le psychoéducateur détient les compétences nécessaires pour occuper ce rôle lors de la transition à la maternelle des enfants ayant un TSA (OPPQ, 2018) et pourrait contourner les obstacles soulevés par cette étude.

Limites de l'étude

Pour clore ce chapitre, il est important de noter que certaines limites et implications sont à considérer face à cette étude. Celles-ci seront discutées dans les prochains paragraphes.

D'abord, en ce qui concerne les limites de cette étude descriptive, un petit nombre de répondants faisaient partie de cette étude, ce qui permet un premier aperçu de l'utilisation des pratiques de transition collaboratives chez les parents et les enseignants d'enfants ayant un TSA. Cependant, cet échantillon n'est pas représentatif de la population en général. D'ailleurs, compte tenu de l'accès difficile à cette population due à la précision des critères recherchés, la meilleure option se voulait d'utiliser les réseaux sociaux afin de rejoindre le plus grand nombre de participants et donc d'utiliser une méthode de recrutement d'échantillonnage non probabiliste. Pour ce faire, des invitations ont été envoyées sur les réseaux sociaux pour encourager les participants à prendre part au projet. En effet, les plateformes telles que Facebook, le site de la Fédération québécoise de l'autisme et le site d'Autisme Québec ont été les endroits priorisés par la démarche de recrutement. Or, il y a la présence de nombreux facteurs pouvant influencer la participation à un sondage en ligne, tels que la visibilité et le moment où il est activé ou le visuel de l'affiche de recrutement (Gingras et Belleau, 2015). Un biais est présent en raison de l'autosélection des répondants à participer à l'étude. Ceci peut jouer un rôle important dans la fiabilité des résultats, puisque les répondants sont souvent plus intéressés par le sujet que la

population générale (Gingras et Belleau, 2015). Ajoutons à cela, la possibilité de biais de désirabilité sociale de la part des enseignants. En effet, il est probable que ces derniers souhaitaient se présenter sous un jour favorable. En outre, cela limite la capacité à généraliser les résultats au-delà de l'échantillon étudié dans cette recherche et cela demande de la prudence dans l'interprétation des résultats de l'étude.

Par la suite, les questionnaires qui ont été utilisés dans le cadre de l'étude, soit le FEIT et le TPOT, n'ont pas fait l'objet d'études de validation. D'ailleurs, la recension des écrits effectuée par Goldman et Burke (2019) sur la perception qu'ont les parents d'enfants ayant un TSA face à leur implication à l'école indique qu'il y a très peu de mesures de qualité afin d'évaluer les perceptions de l'implication parentale. Or, avant d'élargir à une cueillette de données plus intensive, il serait pertinent de s'assurer que les instruments de mesure utilisés respectent des standards élevés en matière de traduction et d'adaptation culturelle (DuBay et Watson, 2019).

Finalement, les mesures sanitaires dans les établissements scolaires dus à la Covid-19 ont sans doute eu un impact sur les résultats de la présente étude. En effet, étant donné le moment où la collecte de données a été réalisée, il est possible que les répondants fussent limités au niveau des opportunités de collaboration dans les dernières années. D'ailleurs, l'étude de Duval *et al.* (2021) s'intéressant à l'impact de la Covid-19 sur les pratiques de transition collaboratives, soulève qu'effectivement les mesures habituelles de transition ont été pour certaines interrompues ou transformées pour répondre aux mesures sanitaires.

Malgré ces limitations, les résultats de la présente étude ont des implications notables qui tendent à montrer l'importance de poursuivre les recherches sur le sujet des pratiques collaboratives lors de la transition vers la maternelle des enfants ayant un TSA. Les résultats de l'étude ont permis d'avoir un portrait préliminaire sur l'utilisation des pratiques de transition pour les enfants ayant un TSA. En effet, peu d'études québécoises se sont intéressées à ce sujet. Elle permet d'avoir un aperçu des pratiques pour lesquelles nous devons davantage déployer des efforts afin de favoriser une meilleure collaboration entre l'enseignant et le parent. Il est question

plus particulièrement des rencontres de planification de la transition. En fait, les parents souhaiteraient être davantage inclus dans ce processus. Cette implication parentale dans le processus semble être le plus grand défi soulevé par cette étude, en raison notamment du manque de temps et du changement du personnel enseignant. Une piste d'action plausible pour répondre à ce besoin serait d'inclure une personne-ressource qui permettra aux parents une meilleure implication dans le processus de transition à la maternelle. Pour ce faire, un processus clair de la transition à l'école maternelle devra être établi, mettant en évidence les rôles et responsabilités de chacun des acteurs (parents, enseignants, personne-ressource, direction). Toutefois, des changements sur le plan des politiques ministérielles devront être apportés afin que les parents d'enfant ayant un TSA puissent avoir accès à ce type de ressources.

Conclusion

En conclusion, l'utilisation des pratiques collaboratives pour la transition à la maternelle des enfants ayant un TSA apparaît comme incontournable. Or, à notre connaissance, peu d'informations sont présentes dans les études québécoises concernant l'utilisation sur le terrain de celles-ci. Vu le nombre en hausse des enfants ayant un TSA dans le réseau scolaire et les difficultés reconnues pour ces jeunes et leur famille lors de la transition à la maternelle, ce projet s'est attardé aux pratiques de transition collaboratives. Il visait de documenter l'utilisation de ces pratiques lors de cette transition à la maternelle au Québec, ainsi que l'importance accordée à celles-ci selon les enseignants et les parents d'enfants présentant un TSA.

D'abord, les pratiques de transition qui démontrent une grande utilisation, du point de vue des parents, sont la rencontre annuelle, l'inscription à la maternelle et la visite de l'école. Celles-ci sont des pratiques bien encadrées par le processus de transition du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (MELS et al., 2010). Puis, du côté des enseignants, plusieurs pratiques sont utilisées. Celles qui démontrent une plus grande utilisation sont les contacts mensuels, la visite de l'école, la rencontre avec l'équipe école et de donner une séance d'orientation concernant la maternelle aux parents.

D'un autre côté, les pratiques de transition qui démontrent une plus faible utilisation soit par environ la moitié des parents sont des pratiques de communication et de planification de la transition. Ce résultat est préoccupant considérant le fait que la communication est à la base de la création du lien collaboratif, ce qui permet une intervention individualisée selon les besoins. Or, selon les résultats de la présente étude, des efforts semblent nécessaires afin d'inclure les parents comme partie prenante dans le processus de transition à la maternelle. Il est d'ailleurs soulevé dans les écrits que lorsque le parent a le sentiment d'être impliqué dans les décisions et de jouer un rôle plus grand qu'un informateur, il est plus satisfait des services reçus (Goupil, 2014; Fahmi et Poirier 2020b; Fontil *et al.*, 2019).

En ce qui concerne l'importance accordée aux pratiques de transition, plusieurs pratiques de transition sont considérées importantes par la majorité des parents et des enseignants.

Certaines se sont tout de même démarquées plus fortement. Premièrement, les parents et les enseignants s'entendent sur l'importance de la visite des installations scolaire en vue de la transition à la maternelle. Deuxièmement, au niveau de la communication avec les parents, les résultats de l'étude semblent indiquer que les parents vont favoriser une communication avec l'enseignant qui permet un échange d'information dans les deux sens, tels les contacts en personne et l'appel téléphonique comparativement à la communication écrite. Troisièmement, les deux parties soulignent l'importance accordée aux rencontres entre les parents et le personnel scolaire que ce soit des rencontres de planification, des rencontres annuelles, etc. Toutefois, il est constaté qu'une proportion assez importante de parents nomment ne pas faire partie de ces rencontres tandis que la majorité des enseignants mentionnent être présent lors de ces rencontres. D'ailleurs, des obstacles face à la mise en place des pratiques de transition ont été soulevés par les répondants de l'étude. Ces obstacles (p. ex., la COVID-19, les conflits d'horaires, le manque de ressources, etc.) peuvent rendre difficile la mise en place des pratiques de transition collaboratives.

Suite aux résultats obtenus par cette étude, il serait intéressant d'investiguer davantage les raisons pour lesquelles il y a des difficultés dans la mise en place de certaines pratiques de transition. Il semble avoir la présence de plusieurs barrières entravant les pratiques de transition des enfants ayant un TSA pouvant rendre difficiles les expériences des familles. Ceci a d'ailleurs été constaté dans l'étude de Boucher et des Rivières-Pigeon (2022) où les propos des parents concernant l'accès à des services pour leurs enfants ou non semblaient plutôt liés à la « chance » et aléatoires. Il en est de même pour l'étude de Fahmi et Poirier (2020b) qui défend l'inconstance des pratiques de transition collaboratives selon chacune des écoles.

D'ailleurs, les acteurs importants dans la transition à la maternelle semblent être les directions des écoles, qui actuellement sont celles qui possèdent le pouvoir d'agir sur les pratiques de transition mises en place dans les établissements scolaires. Pourtant, à notre connaissance, peu, voire même aucune étude ne s'intéresse au point de vue des directions d'école lors de l'entrée à l'école des enfants à besoins particuliers. D'ailleurs, il a été soulevé que

l'organisation des services a un impact important sur la transition de l'enfant présentant un TSA (Boucher et des Rivières-Pigeon, 2022).

Les résultats de cette recherche démontrent la complexité du processus de transition scolaire de l'enfant présentant un TSA, puisqu'elle est multifactorielle. Des efforts ministériels et organisationnels semblent nécessaires afin de permettre une participation active des parents dans la planification de transition de leur enfant ayant un TSA, ce qui favorisera une individualisation du processus pour bien répondre aux besoins uniques de l'enfant.

Références

- Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M.-K., et Nurmi, J.-E. (2016). The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 168-181. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Armstrong, D. (2020). *Power and partnership in education: Parents, children and special educational needs*. Routledge.
- Azad, G., et Mandell, D. S. (2016). Concerns of parents and teachers of children with autism in elementary school. *Autism*, 20(4), 435-441. <https://doi.org/10.1177/1362361315588199>
- Azad, G. F., Marcus, S. C., Sheridan, S. M., et Mandell, D. S. (2018). Partners in school: An innovative parent-teacher consultation model for children with autism spectrum disorder. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4), 460-486. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1431550>
- Beamish, W., Bryer, F., et Klieve, H. (2014). Transitioning children with autism to Australian schools: Social validation of important teacher practices. *International Journal of Special Education*, 29(1), 130-142.
- Bergeron, I., et Deslandes, R. (2011). Teachers' first meeting with groups of parents of elementary students at the beginning of the school year: Parents' expectations and responses to these expectations. *International journal about parents in éducation*, 5(2), 43-55.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., et Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Boucher-Gagnon, M., des Rivières-Pigeon, C., et Poirier, N. (2016). L'implication des mères québécoises dans l'intégration scolaire en classe ordinaire de leur enfant ayant un TSA. *Revue de Psychoéducation*, 45(2), 313-341. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1039052ar>
- Boucher, C., et des Rivières-Pigeon, C. (2022). Regard de parents d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme sur les intervenantes et les services du milieu scolaire: des réalités multiples. *Revue de Psychoéducation*, 51(1), 203-229. <https://doi.org/10.7202/1088635ar>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

- Burrows Heald, J. (2020). *Through the door: A case study of kindergarten transition in one elementary school* [Thèse de doctorat inédite]. University of New Hampshire.
- Cappe, É., et Poirier, N. (2016). Les besoins exprimés par les parents d'enfants ayant un TSA: une étude exploratoire franco-québécoise. *Annales Médico-psychologiques*, 174(8), 639-643. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2015.06.003>
- Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones. (2022). *Guide d'application des nouvelles dispositions de la tâche enseignante et son aménagement : formation générale des jeunes*. <https://www.lafae.qc.ca/public/file/guide-tache-formation-generale-jeunes-fga-fae.pdf>
- Connolly, M., et Gersch, I. (2016). Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school. *Educational Psychology in Practice*, 32(3), 245-261. <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1169512>
- DeCaro, J. A., et Worthman, C. M. (2011). Changing family routines at kindergarten entry predict biomarkers of parental stress. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 441-448. <https://doi.org/10.1177/0165025411406853>
- Denkyirah, A. M., et Agbeke, W. K. (2010). Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 265-270. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0407-z>
- Des Rivières-Pigeon, C., Noiseux, M., et Poirier, N. (2012). Augmentation de la prévalence du TED: Causes multiples. *L'Express*, 12(5), 35-37.
- Diallo, F. B., Fombonne, É., Kisely, S., Rochette, L., Vasiliadis, H.-M., Vanasse, A., Noiseux, M., Pelletier, É., Renaud, J., et St-Laurent, D. (2018). Prevalence and correlates of autism spectrum disorders in Quebec. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 63(4), 231-239. <https://doi.org/10.1177/0706743717737031>
- Diallo, F. B., Rochette, L., Pelletier, É., et Lesage, A. (2017). *Surveillance du trouble du spectre de l'autisme au Québec*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2310_surveillance_trouble_spectre_autisme.pdf
- Dockett, S. (2018). Transition to school: Professional collaborations. *Australian Educational Leader*, 40(2), 16-19. <https://doi.org/10.3316/ielapa.732343059902094>
- Dockett, S., Perry, B., et Kearney, E. (2012). Family transitions as children start school. *Family Matters*, 90, 57-67. <https://doi.org/doi/10.3316/aeipt.195374>
- Douville, L., et Bergeron, G. (2018). *L'évaluation psychoéducative : l'analyse du potentiel adaptatif de la personne* (2^e éd.). Presses de l'Université Laval.

- DuBay, M., et Watson, L. R. (2019). Translation and cultural adaptation of parent-report developmental assessments: Improving rigor in methodology. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 62, 55-65.
- Duval, S., Lehrer, J., Pirard, F., et Housen, M. (2021). La pandémie, source de risques et d'opportunités pour la mise en place de pratiques de transition collaboratives lors de l'entrée à l'école. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 5(1). <https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41066>
- Eckert, T. L., McIntyre, L. L., DiGennaro, F. D., Arbolino, L., Perry, L. J., et Begeny, J. C. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children: A literature review of current processes, practices, and programs. Dans D. H. Molina (Dir.), *School psychology: 21st century issues and challenges* (p. 235-252). Nova Science Publishers.
- Eisenhower, A. S., Bush, H. H., et Blacher, J. (2015). Student-teacher relationships and early school adaptation of children with ASD: A conceptual framework. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 256-296. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1056924>
- Fahmi, N., et Poirier, N. (2020a). Individualisation dans le classement et continuité dans les services aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme en maternelle. *Revue de Psychoéducation*, 49(2), 359-383. <https://doi.org/10.7202/1074000ar>
- Fahmi, N., et Poirier, N. (2020b). La transition vers la maternelle des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au Québec : planification, activités de transition et implication parentale. *Revue de Psychoéducation*, 49(2), 331-357. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1073999ar>
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2018). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf
- Fédération québécoise de l'autisme. (2020). *Qu'est-ce que l'autisme?* Repéré le 17 janvier 2023 à <https://www.autisme.qc.ca/tsa/quest-ce-que-le-tsa.html>
- Fontil, L., Gittens, J., Beaudoin, E., et Sladeczek, I. E. (2019). 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, 1866–1881 <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>
- Fontil, L., et Petrakos, H. H. (2015). Transition to school: The experiences of Canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52(8), 773-788. <https://doi.org/10.1002/pits.21859>
- Forest, E. J., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T., et Todd, A. W. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of positive behavior interventions*, 6(2), 103-112. <https://doi.org/10.1177/10983007040060020501>

- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Gascon, H., Julien-Gauthier, F., Tétreault, S., et Garant, M. (2014). L'entrée à la maternelle de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme: Une transition à planifier. *Canadian Journal of Education*, 37(4), 1-29.
- Gingras, M.-È., et Belleau, H. (2015). *Avantages et désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte de données: une revue de la littérature*. Institut national de la recherche scientifique.
- Girard, S., Dugas, C., et Dionne, C. (2019). La transition vers la maternelle des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme: une revue narrative. 29, 76-87. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1066867ar>
- Goldman, S. E., et Burke, M. M. (2019). The perceptions of school involvement of parents of students with autism spectrum disorders: A systematic literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00157-y>
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., et Brady, J. (2020). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Hacıbrahimoglu, B. Y. (2022). The transition to kindergarten for children with and without special needs: Identification of family experiences and involvement. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 104-118. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.431.7>
- Harper, L. J. (2016). Supporting young children's transitions to school: recommendations for families. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 653-659. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0752-z>
- Institut national de santé publique du Québec. (2017). *Surveillance du trouble du spectre de l'autisme au Québec*. Gouvernement du Québec.
- Jellinek, E., Keller-Margulis, M., Mire, S. S., et Fan, W. (2022). Pre-service teachers' perspectives on transition to kindergarten practices for autistic children. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01367-6>
- Jiang, H., Justice, L., Purtell, K. M., Lin, T.-J., et Logan, J. (2021). Prevalence and prediction of kindergarten-transition difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 15-23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.006>

- Jones, D. E., Greenberg, M., et Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health, 105*(11), 2283-2290.
- Kang, J., Horn, E. M., et Palmer, S. (2017). Influences of family involvement in kindergarten transition activities on children's early school adjustment. *Early Childhood Education Journal, 45*(6), 789-800. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0828-4>
- Kang, L.-J., Hsu, Y.-W., et Hwang, A.-W. (2020). Validation of the Chinese version of family-professional partnership scale in early intervention. *Journal of Early Intervention, 42*(4), 381-395. <https://doi.org/10.1177/1053815120945025>
- Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: An Australian perspective. *International Journal of Disability, Development and Education, 50*(4), 403-433. <https://doi.org/10.1080/1034912032000155194>
- Kennedy, E.-K., Cameron, R., et Greene, J. (2012). Transitions in the early years: Educational and child psychologists working to reduce the impact of school culture shock. *Educational and Child Psychology, 29*(1), 19-31.
- LaBarbera, R. (2017). A comparison of teacher and caregiver perspectives of collaboration in the education of students with autism spectrum disorders. *Teacher Education Quarterly, 44*(3), 35-56. <https://www.jstor.org/stable/90010902>
- Le Centre d'aide et de soutien aux intervenants et organismes en petite enfance. (2021). *Passage à l'école*. <https://casiope.org/wp-content/uploads/2022/06/Passage-a-lecole-version-2021-.pdf>
- Lehrer, J., Bigras, N., et Laurin, I. (2017). Le rôle des centres de la petite enfance dans la préparation de la transition vers la maternelle des enfants et de leurs familles. *INITIO, 6*, 1-30.
- Malchar, S. E., Praytor, S. E., Wallin, A. C., Bistricky, S. L., et Schanding, G. T. (2019). Evaluating family-school collaboration: A preliminary examination of the family-school collaboration inventory. *Contemporary School Psychology, 24*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00227-2>
- Marković, I. H., et Jagodić, G. K. (2021). Transition to elementary school in Croatia: examining the determinants of children's early school adjustment. Dans S. T. Vorkapić et J. LoCasale-Crouch (Dir.), *Supporting children's well-being during early childhood transition to school* (p. 165-187). IGI Global.

- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., et Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 7(3), 184-196. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i3.184>
- McIntyre, L. L., Blacher, J., et Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x>
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., et Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0175-6>
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro Reed, F. D., et Wildenger, L. K. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: a comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 259-263. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0416-y>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Ministère de la Famille et des Aînés, et Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2010). *Guide pour soutenir la première transition scolaire de qualité*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Stratégie 0-8 ans: tout pour nos enfants*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille. (2021). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2017*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2017). *Plan d'action sur le trouble du spectre de l'autisme 2017-2022: des actions structurantes pour les personnes et leur famille*. Gouvernement du Québec.
- Nuske, H. J., Hassrick, E. M., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., Stahmer, A., Mandell, D. S., Mundy, P., Kasari, C., et Smith, T. (2019). Broken bridges-New school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties

and strategies for success. *Autism*, 23(2), 306-325.
<https://doi.org/10.1177/1362361318754529>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

Poirier, N., et Cappe, É. (2016). Les dispositifs scolaires québécois et français offerts aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Bulletin de psychologie*, 69(4), 267-278.
<https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0267>

Poirier, N., et Goupil, G. (2015). Une étude de cas: Le portfolio: un outil de transition vers la maternelle pour une fillette présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Journal on Developmental Disabilities*, 21(1), 61-69.

Poirier, N., et Vallée-Ouimet, J. (2015). Le parcours des parents et des enfants présentant un TSA. *Santé mentale au Québec*, 40(1), 203-226. <https://doi.org/10.7202/1032391ar>

Poulin, M.-H., Rousseau, M., et Bourassa, J. (2020). Les particularités et les conditions pouvant être associées au trouble du spectre de l'autisme. Dans M.-H. Poulin (Dir.), *L'autisme : comprendre et agir dans une perspective psychoéducative*. Presses de l'Université du Québec.

Puccioni, J. (2018). Parental beliefs about school readiness, home and school-based involvement, and children's academic achievement. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 435-454. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1494065>

Quintero, N., et McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 411-420. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0427-8>

Regroupement lavallois pour la réussite éducative. (2021). *La Passerelle - Je me prépare pour la maternelle*. <https://rlpre.org/wp-content/uploads/2021/04/la-passerelle-PDF-interactif.pdf>

Renou, M. (2005). *Psychoéducation: une conception/une méthode*. Béliveau éditeur.

Rimm-Kaufman, S. E., et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., et Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)

- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., et Tétréault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse* (Rapport de recherche publié par le Fonds de recherche québécois société et culture). Université du Québec à Trois-Rivières. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integrati-on-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9
- Ruel, J., Moreau, A. C., Bérubé, A., et April, J. (2015). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du « Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité »*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Evaluation_guideTransition.pdf
- Ruel, M.-P., Poirier, N., et Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de Psychoéducation*, 44(1), 37-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1039270ar>
- Schischka, J., Rawlinson, C., et Hamilton, R. (2012). Factors affecting the transition to school for young children with disabilities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 15-23. <https://doi.org/10.1177/183693911203700403>
- Simard, M., Lavoie, A., et Audet, N. (2020). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/eqdem-portrait-developpement-enfants-imdpe-quebec.pdf>
- Starr, E. M., Martini, T. S., et Kuo, B. C. H. (2016). Transition to kindergarten for children with autism spectrum disorder: A focus group study with ethnically diverse parents, teachers, and early intervention service providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(2), 115-128. <https://doi.org/10.1177/1088357614532497>
- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., et Bock, S. J. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(1), 23-39. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9034-z>
- Tucker, V., et Schwartz, I. (2013). Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health*, 5, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9102-0>
- Turney, K., et McLanahan, S. (2015). The academic consequences of early childhood problem behaviors. *Social science research*, 54, 131-145. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.06.022>

- Villeneuve, M., Chatenoud, C., Hutchinson, N. L., Minnes, P., Perry, A., Dionne, C., Frankel, E. B., Isaacs, B., Loh, A., Versnel, J., et Weiss, J. (2013). The experience of parents as their children with developmental disabilities transition from early intervention to kindergarten. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 4-43. <http://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=http%3a%2f%2fsearch.ebscohost.com%2flogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3dpsych%26AN%3d2013-28258-001%26site%3dehost-live>
- Welchons, L. W., et McIntyre, L. L. (2015). The Transition to Kindergarten for Children with and without Disabilities: An Investigation of Parent and Teacher Concerns and Involvement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 52-62. <https://doi.org/10.1177/0271121414523141>
- Welchons, L. W., et McIntyre, L. L. (2017). The transition to kindergarten: Predicting socio-behavioral outcomes for children with and without disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 83-93. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0757-7>
- Wildenger, L. K. (2011). *The transition to kindergarten: Impact of transition preparation on socio-behavioral outcomes for children with and without disabilities* [Thèse de doctorat inédite]. Syracuse University.
- Wildenger, L. K., et McIntyre, L. L. (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387-396.
- Yelverton, R., et Mashburn, A. J. (2018). A conceptual framework for understanding and supporting children's development during the kindergarten transition. Dans A. J. Mashburn, J. LoCasale-Crouch, et K. C. Pears (Dir.), *Kindergarten transition and readiness: Promoting cognitive, social-emotional, and self-regulatory development* (p. 3-29). Springer International Publishing.

Appendice A
Lettre d'information et de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	Collaboration famille-école lors de la transition à la maternelle des jeunes enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme.
Mené par :	Jeanne Cyr, étudiante, département de psychoéducation, maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.
Sous la direction de :	Carmen Dionne, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Professeure. Colombe Lemire, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Professeure

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre les pratiques collaboratives lors de la transition à la maternelle des jeunes TSA, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Nous vous invitons à communiquer avec le chercheur responsable du projet ou avec un membre de son équipe de recherche pour poser toutes les questions que vous jugerez utiles. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

La transition entre le milieu de garde et l'entrée à la maternelle est reconnue pour être une période charnière qui influence le parcours éducatif de l'enfant. Pour les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), ainsi que leurs familles, cette transition présente des défis supplémentaires. Afin de contrecarrer ces défis, il est nécessaire d'utiliser les pratiques reconnues telles que la planification ainsi que la communication et la collaboration pour assurer une transition de qualité (Fontil et al., 2019; Girard et al., 2019; Quintero et McIntyre, 2011). Par contre, plusieurs auteurs soulignent que la collaboration semble être difficile dans la réalité (Fontil et al., 2019; Girard et al., 2019; Nuske et al., 2019; Starr et al., 2016). À notre connaissance, il y a peu d'études qui se sont penchées sur les pratiques collaboratives en contexte de transition scolaire entre les milieux de garde et la maternelle. Alors, afin d'éclairer le concept de la collaboration famille-école lors de la transition scolaire des enfants ayant un TSA, mes objectifs sont :

- D'identifier les pratiques collaboratives utilisées selon les parents.
- D'identifier les pratiques collaboratives utilisées selon les enseignants de maternelle.
- De documenter les pratiques identifiées comme absentes par les parents et enseignants.
- De documenter l'importance accordée aux pratiques collaboratives selon les parents et les enseignants.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à un court questionnaire en ligne qui portera sur les activités réalisées en collaboration avec les enseignants ou les parents lors de la transition de votre élève/enfant. Le temps estimé pour compléter celui-ci est d'environ 10-15 minutes. Il est possible de compléter celui-ci à l'endroit qui vous convient ainsi qu'au rythme souhaité.

Risques et inconvénients

Il est possible que le fait de répondre à certaines questions suscite chez vous des sentiments désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à communiquer avec le chercheur. Celui-ci pourra vous guider vers une ressource en mesure de vous aider.

Voici une liste de ressources que vous pouvez consulter au besoin :

- Fédération québécoise de l'autisme : 514 270-7386 ou 1-888-830-2833 (sans frais) ou info@autisme.qc.ca
- Ressources selon votre région : <https://www.autisme.qc.ca/ressources/ressources-par-regions.html>
- Info-social (811)

Avantages ou bénéfiques

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la collaboration entre les parents et les enseignants lors de la transition dans le milieu scolaire des jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme est le seul bénéfice prévu à votre participation.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un outil de collecte d'informations anonymes développé par l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), soit la Banque interactive de questions (BIQ). Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront Jeanne Cyr, responsable de la recherche et étudiante à la maîtrise en psychoéducation, Carmen Dionne, co-directrice de la recherche, professeure au département de psychoéducation de l'UQTR, et Colombe Lemire, co-directrice de la recherche, professeure au département de psychoéducation de l'UQTR. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites deux ans après la fin de la recherche par suppression et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Jeanne Cyr à l'adresse suivante : Jeanne.cyr@uqtr.ca

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-21-279-07.27 a été émis le 14-10-2021

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Jeanne Cyr, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

CONSENTEMENT

En cliquant sur le bouton de participation, vous indiquez

- avoir lu l'information
- être d'accord pour participer

Oui, j'accepte de participer

Appendice B
Questionnaire aux parents

Questionnaire aux parents

Questions sociodémographiques

1) Date de naissance de votre enfant : _____ Âge: _____

2) Genre:

- 1) Garçon
- 2) Fille
- 3) Autre
- 4) Je ne veux pas répondre

4) Dans quel type de milieu éducatif votre enfant était-il inscrit ?

- 1) Centre de la petite enfance (CPE)
- 2) Garderie privée
- 3) Milieu familial
- 4) Spécialisé

5) Lors de la fréquentation de la garderie, est-ce que votre enfant recevait des services spécialisés ?

- 0) Non
- 1) Oui

6) Si oui, lesquels : _____

Family Experiences & Involvement in transition (FEIT; McIntyre et al., 2007)

7) Pour chacune des activités de transition suivantes, indiquez si celle-ci a été réalisée soit par **OUI**, **NON** ou **J'AURAI AIMÉ** (non réalisé, mais vous auriez aimé que celle-ci soit faite):

Ensuite, veuillez évaluer l'importance de chacune des activités à l'aide de l'échelle ci-dessous :

1=Pas important **2**=Un peu important **3**= Important **4**=Très important

	Oui	Non	J'aurais aimé	Importance
Contact mensuel (par exemple, téléphone, visite) avec l'enseignant de la maternelle de votre enfant.				
Réunions annuelles avec l'enseignant de la maternelle ou le personnel de l'école de votre enfant.				
Assister à une réunion de planification de la transition avec l'équipe préscolaire de votre enfant.				
Assister à une réunion de planification de la transition avec le personnel de la maternelle de votre enfant.				

Visiter la classe de maternelle et/ou l'école primaire avec votre enfant.				
Faire partie de l'équipe de planification de la transition à la maternelle de votre enfant.				
Assister à une réunion d'information sur la transition à la maternelle de votre enfant.				
Recevoir un appel téléphonique de l'enseignant de la maternelle de votre enfant.				
Recevoir, à domicile, une visite de l'enseignant de maternelle de votre enfant pendant l'été.				
Assister à une séance d'orientation pour la maternelle				
Recevoir une communication écrite concernant la transition de la part de l'école maternelle de votre enfant (par exemple, une lettre ou un dépliant).				
Recevoir une communication écrite concernant la transition de la part de l'école (par exemple, une lettre ou un dépliant).				
Participer à l'inscription à la maternelle.				
Assister à une journée portes ouvertes à la maternelle.				

8) Avez-vous eu d'autres formes de participation qui n'ont pas été mentionnées ci-dessus ?

9) Y a-t-il d'autres formes de participation que vous souhaiteriez voir incluses dans le processus de transition ?

10) Quels sont les obstacles qui, selon vous, ont pu vous empêcher de participer aux pratiques de transition ?

11) Autres commentaires:

14) Êtes-vous intéressé à recevoir les résultats de cette étude ?

Courriel :

Merci pour votre participation !

Appendice C
Questionnaire aux enseignants

Questionnaire aux enseignants

Questions sociodémographiques

1) Depuis combien d'années enseignez-vous ? _____

2) Avez-vous reçu une formation sur le trouble du spectre de l'autisme ?

OUI

NON

The Teachers' Perceptions on Transition (Quintero et McIntyre, 2011)

3) Quand et à quels types d'implication vous engagez-vous pendant la transition de votre élève vers la maternelle ? Veuillez cocher une seule case (Automne, Printemps, Été, En continue, Ne pratique pas) pour chaque activité.

Ensuite, veuillez évaluer l'importance de chacune des activités à l'aide de l'échelle ci-dessous :

1=Pas important 2=Un peu important 3= important 4=Très important

	Cocher une seule case					Noter sur une échelle de 1 à 4
	Automne	Printemps	Été	En continue	N/A	Importance
Contact mensuel (par exemple, téléphone, visite) avec les parents de votre élève.						
Rencontre avec l'équipe de l'école de votre élève.						
Réunion de planification de la transition avec l'équipe préscolaire de votre élève.						
Rencontre de planification de la transition avec l'équipe de l'école de votre élève.						
Les élèves visitent l'école maternelle.						

Les élèves visitent la classe de maternelle qui leur est assignée.						
Participer en tant que membre d'une équipe de planification de la transition.						
Recevoir un appel téléphonique de l'éducateur de l'ancien milieu préscolaire de votre élève.						
Effectuer une visite à domicile pour votre élève.						
Fournir une communication écrite concernant la transition à la famille de votre élève.						
Travailler avec l'éducateur de l'ancien milieu préscolaire pour coordonner le programme d'enseignement.						
Avoir un éducateur de l'ancien milieu préscolaire qui visite votre classe.						
Donner une séance d'orientation concernant la maternelle à vos élèves.						
Donner une séance d'orientation concernant la maternelle aux parents.						

4) Avez-vous eu d'autres formes de participation qui n'ont pas été mentionnées ci-dessus ?

5) Y a-t-il d'autres formes de participation que vous souhaiteriez voir incluses dans le processus de transition ?

6) Quels sont les obstacles qui, selon vous, ont pu vous empêcher de participer aux pratiques de transition ?

7) Autres commentaires:

8) Êtes-vous intéressé à recevoir les résultats de cette étude ?

Courriel :

Merci pour votre participation !

Appendice D
Certificat éthique



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE - PSYCHOLOGIE ET PSYCHOÉDUCATION

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche - Psychologie et Psychoéducation a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **Collaboration famille-école lors de la transition à la maternelle des jeunes enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme**

Chercheur(s) : Jeanne Cyr
Département de psychoéducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-21-279-07.27

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 14 octobre 2022 au 14 octobre 2023

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Charles Viau-Quesnel
Président du comité

Annie-Claude Villeneuve
Secrétaire du comité