

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LA TRANSITION INCLUSIVE ET DE QUALITÉ DU MILIEU DE GARDE ÉDUCATIF À
LA PETITE ENFANCE AU MILIEU SCOLAIRE CHEZ LES ENFANTS À BESOINS
PARTICULIERS

ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
SARAH LISE TÉTREAULT-BANHA

JUIN 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
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Annie Paquet

Prénom et nom

Directrice de recherche

Colombe Lemire

Prénom et nom

Codirectrice de recherche

Comité d'évaluation :

Annie Paquet

Prénom et nom

Directrice de recherche

Yves Lachapelle

Prénom et nom

Évaluateur

Résumé

L'entrée en maternelle s'avère être la première transition scolaire vécue par les enfants (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010). Ce changement important peut avoir un impact significatif sur la trajectoire scolaire et l'ensemble de leur vie (Cook et Coley, 2017; Fontil *et al.*, 2020). En effet, le passage du milieu de garde à la scolarité peut être une étape stressante (Rimm-Kaufman *et al.*, 2000), particulièrement chez les enfants ayant des besoins particuliers et leur famille (Rous *et al.*, 2007). Cet essai vise à répertorier les pratiques suggérées par les écrits scientifiques dans le but de favoriser une transition inclusive et de qualité des enfants ayant des besoins particuliers. Pour ce faire, une recension des écrits a été réalisée dans cinq bases de données. Un total de 13 articles a été retenu. L'analyse des résultats a permis d'identifier six thèmes : 1) la préparation de l'enfant, 2) le soutien aux parents, 3) la préparation du personnel enseignant et du milieu scolaire, 4) la préparation des autres enfants de la classe, 5) la collaboration entre les partenaires et le partage d'information et 6) la planification de la transition. Les résultats soulignent des pratiques favorisant une transition vers la maternelle inclusive et de qualité pour les enfants ayant des besoins particuliers.

Table des matières

Introduction	1
Objectif.....	1
Cadre conceptuel	5
Enfants ayant des besoins particuliers.....	5
Transition	5
Éducation inclusive	6
Modèle écologique	7
Modèle écologique et dynamique de la transition.....	7
Méthode.....	9
Élaboration du protocole de recension et identification des écrits.....	9
Sélection des études	9
Processus d'analyse.....	11
Résultats	13
Description des études retenues	13
Participants	14
La préparation de l'enfant (ontosystème).....	14
La préparation des acteurs concernés (microsystème).....	16
Le soutien aux parents.....	16
La préparation du personnel enseignant et du milieu scolaire	16
La préparation des autres enfants de la classe.....	17
La collaboration entre les partenaires et le partage d'information (mésosystème).....	17
Collaboration entre les parents et le milieu scolaire	18
Collaboration entre les parents, le milieu de garde et le milieu scolaire.....	19
Collaboration et implication des services externes	19
La planification de la transition (chronosystème).....	20
Discussion	21
L'enfant	22
Les parents.....	24
Les collaborations	26
La planification	28

Implications pour la pratique psychoéducative.....	29
Forces et limites de l'essai	31
Conclusion.....	32
Références	33

Listes des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1	Synthèse des mots clés utilisés dans les bases de données.....	10
-----------	--	----

Figures

Figure 1	Modèle écologique et dynamique de la transition.....	8
Figure 2	Synthèse des études identifiées et sélectionnées.....	12

Introduction

La maternelle constitue la première expérience scolaire vécue par une majorité d'enfants québécois (Ruel *et al.*, 2015). En effet, pour l'année 2020-2021, 88 266 enfants fréquentaient la maternelle à l'âge de cinq ans (gouvernement du Québec, 2021). Au Québec, la maternelle est un programme éducatif préscolaire non obligatoire (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019). En novembre 2019, l'article 461.1 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) fut modifié par la *Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans* (MEES, 2019). En fonction de cette nouvelle loi, la maternelle 4 ans doit être accessible pour tous les enfants en âge d'y accéder. Dans le cadre de projets pilotes, en 2013, la maternelle 4 ans a d'abord été implantée dans certaines régions. L'objectif était de favoriser le développement des enfants vivant en milieux défavorisés pour les préparer à la scolarité (MELS, 2013). Plus récemment, le gouvernement a implanté le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* et ainsi, élargi la population ciblée (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021a). Ce programme s'adresse à tous les enfants inscrits en maternelle 4 ans et 5 ans.

Par ce programme, le gouvernement du Québec souhaite « favoriser le développement global de tous les enfants et mettre en œuvre des interventions préventives » (MEQ, 2021a, p.3). En d'autres mots, ce programme éducatif permet, entre autres, le dépistage précoce des difficultés d'apprentissage et fournit les services adéquats afin que les enfants puissent développer au maximum leur potentiel (MEQ, 2021b). Pour l'année scolaire 2020-2021, 995 classes de maternelle 4 ans étaient accessibles partout au Québec, ce qui a permis à 11 889 enfants de bénéficier de ce nouveau programme éducatif préscolaire (MEQ, 2021b). Il n'a donc pas été possible de rejoindre l'ensemble des enfants dont les familles désiraient recourir à ces classes de maternelles, contrairement à ce que le gouvernement souhaitait à compter de l'année scolaire 2023-2024 (MEES, 2019). Le contexte pandémique des dernières années a retardé le projet jusqu'en 2025-2026 (MEQ, 2021c).

Par ailleurs, la majorité des enfants a fréquenté un service de garde éducatif avant l'entrée à l'école. En effet, selon l'*Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle (EQPPEM)*, 92 % des enfants de la maternelle ont bénéficié d'un service de garde durant leur petite enfance en 2016-2017 (Institut de la Statistique du Québec [ISQ], 2019). Or, dans la foulée de la mise en œuvre des maternelles 4 ans, il faut souligner que la transition vers le monde préscolaire est devancée pour les jeunes enfants. Plutôt que de fréquenter les écoles à l'âge de 5 ans, il est désormais possible d'intégrer l'environnement scolaire dès 4 ans.

Ce changement important qu'est la transition vers le milieu scolaire est susceptible d'avoir un impact significatif sur la trajectoire scolaire (Cook et Coley, 2017), mais également pour l'ensemble de la vie (Fontil *et al.*, 2020). Le début de la scolarité est une période critique qui établit les bases du parcours scolaire (Cook et Coley, 2017). La possible discontinuité entre les services reçus, par exemple en milieu de garde et à l'école, devient un facteur de risque important à considérer (Pianta et Kraft-Sayre, 2003). Pour Ruel et Moreau (2012), cette discontinuité peut notamment engendrer de l'anxiété et des problèmes d'ajustement chez l'enfant. Au contraire, la continuité éducative entre les services améliore l'adaptation de l'enfant (Ruel et Moreau, 2012). De plus, elle contribue au maintien des acquis précédents et aux nouveaux apprentissages. Elle facilite l'identification des difficultés et la mise en place de solutions (Institute of Medicine and National Research Council, 2015). La continuité éducative peut être définie comme « la poursuite des expériences vécues entre les différentes sphères de la vie de l'enfant et de ses proches » (Ruel et Moreau, 2012, p.72).

De façon générale, le passage obligatoire du milieu de garde au milieu scolaire est une expérience remplie de défis pour les enfants (Rimm-Kaufman *et al.*, 2000). En effet, l'augmentation des transitions quotidiennes, le changement dans les règles et les routines, la transformation du ratio élèves/personnel enseignant, ainsi que l'augmentation et l'évolution des attentes et des exigences envers l'enfant peuvent créer un déséquilibre chez celui-ci (Pianta et Kraft-Sayre, 2003). Par ailleurs, pour les enfants ayant des besoins particuliers, ces défis peuvent s'avérer encore plus importants (Rous *et al.*, 2007). Les enfants ayant des besoins particuliers englobent notamment ceux présentant une déficience physique ou intellectuelle, un trouble du

spectre de l'autisme (TSA), un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), etc. Or, à titre d'exemple, les difficultés dans le domaine du comportement adaptatif et cognitif des enfants présentant une déficience intellectuelle peuvent être un défi supplémentaire lors de l'entrée à l'école (McIntyre *et al.*, 2006). De plus, les enfants ayant un TSA ont des limitations significatives sur le plan de la communication, de la socialisation et des apprentissages scolaires qui peuvent avoir des répercussions sur l'adaptation à l'école (MELS, 2007).

Au Québec, en 2020-2021, 5 410 élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) étaient inscrits en maternelle 4 ans ou 5 ans, ce qui représente un taux de 4,96 % (Direction des indicateurs et des statistiques du ministère de l'Éducation du Québec, communication personnelle, 3 mai 2022). La majorité de ces enfants fréquente une maternelle 4 ou 5 ans pouvant se qualifier d'inclusive à savoir une classe ordinaire avec des pairs du même âge qu'eux, dès leur entrée à l'école. En effet, pour l'année scolaire 2020-2021, 67,2 % des enfants EHDAA fréquentaient une classe ordinaire au préscolaire (Direction des indicateurs et des statistiques du ministère de l'Éducation du Québec, communication personnelle, 5 juillet 2022) c'est-à-dire un milieu où l'enseignement répond aux besoins de la majorité des élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

Dans une optique de favoriser la transition, la préparation de l'enfant à l'école a longtemps été une intervention préconisée (Ruel *et al.*, 2015). Néanmoins, le *Modèle écologique et dynamique de la transition* suggéré par Rimm-Kaufman et Pianta (2000) porte un regard plus large sur la transition. Ce modèle se base sur le *Modèle des systèmes contextuels* de Pianta et Walsh (1996) et sur le *Modèle bioécologique* de Bronfenbrenner et Moris (1998). Selon ce modèle théorique, la réussite de la transition ne dépend pas seulement des caractéristiques de l'enfant, mais également des différents contextes directs et indirects autour de celui-ci (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Les intervenants des milieux de garde et scolaires ont la capacité d'accompagner les élèves vers un passage positif et inclusif. C'est pourquoi il est primordial d'outiller efficacement les intervenants qui gravitent autour des enfants à besoins particuliers lors de la transition du milieu de garde vers le préscolaire.

Objectif

Cette recherche vise à répertorier les pratiques documentées par les écrits scientifiques pouvant être mises en œuvre par le personnel des milieux de garde et scolaires afin de favoriser une transition inclusive et de qualité des enfants ayant des besoins particuliers. Alors, comment outiller le personnel enseignant, le personnel éducateur et le personnel intervenant dans l'accompagnement des enfants à besoins particuliers lors de la transition du milieu de garde vers le milieu scolaire inclusif? Avant de présenter la démarche réalisée pour atteindre cet objectif, les principaux concepts associés à cet essai sont définis.

Cadre conceptuel

Cette section propose de définir les concepts qui sont au cœur de cet essai. Ainsi, il sera question 1) d'enfants ayant des besoins particuliers, 2) de transition, 3) d'éducation inclusive, 4) du *Modèle écologique* (Bronfenbrenner, 1979) et 5) du *Modèle écologique et dynamique de la transition* (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

Enfants ayant des besoins particuliers

D'abord, de nombreuses définitions se retrouvent dans la littérature pour désigner les enfants ayant des besoins particuliers. Dans le cadre de cet essai, les définitions du ministère de la Famille et du ministère de l'Éducation du Québec ont été retenues étant donné leur mandat auprès des milieux de garde de la petite enfance et des milieux scolaires. Tout d'abord, le ministère de la Famille (2020) identifie comme enfants présentant des besoins particuliers ceux ayant des besoins psychosociaux, un handicap ou ceux provenant de milieux défavorisés. Ces caractéristiques balisent l'octroi de subventions par le gouvernement du Québec au milieu de garde afin de soutenir l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. De son côté, le ministère de l'Éducation considère comme ayant des besoins particuliers « tout élève qui éprouve des difficultés dans son cheminement scolaire au regard de la triple mission de l'école, soit instruire, socialiser et qualifier » (MEES, 2017, p. 7). En d'autres mots, ce sont les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (MEES, 2017). Par ailleurs, Ferland (2017) regroupe dans le terme « besoin particulier » tous ceux présentant une déficience physique, sensorielle ou intellectuelle, un retard global de développement, un TSA, un TDA/H et une difficulté de traitement de l'information sensorielle (cécité, surdité).

Transition

L'autre concept central de cet essai se veut la transition. La troisième édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation* définit la transition en contexte scolaire comme « une période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain » (Legendre, 2005, p.1404). Durant son parcours scolaire, l'enfant vivra

plusieurs transitions, soit celle de la petite enfance à la maternelle, de la maternelle au primaire, du primaire au secondaire et du secondaire au postsecondaire ou à la vie d'adulte (Office des personnes handicapées du Québec, 2018). Dans le cadre de cet essai, la transition qui nous intéresse est la première vécue par les enfants, c'est-à-dire le passage de la petite enfance à la scolarité, mais particulièrement celle du milieu de garde à la maternelle.

Une transition adéquate nécessite une collaboration et une adaptation conjointe de toutes les parties et doit être convenable pour l'enfant et son entourage, c'est-à-dire qu'elle est adaptée à leurs besoins (MELS, 2010). De plus, dans son guide sur la transition scolaire, le MELS (2010) énumère plusieurs résultats possibles d'une transition de qualité qui permet à l'enfant un bien-être et de se sentir en sécurité dans son nouvel environnement académique. Elle favorise le développement d'attitudes et d'émotions positives face à l'apprentissage et à la scolarité. Elle facilite l'identification de ses compétences et le développement de la confiance en ses réussites. Elle encourage le développement de relations sociales positives. Finalement, une transition adéquate contribue à la continuité entre les services, ce qui favorise le développement de l'enfant.

Éducation inclusive

Finalement, cet essai aborde le concept d'éducation inclusive. Un système éducatif dit inclusif s'appuie sur les principes suivants :

Sait s'adapter à l'ensemble des besoins des élèves et des étudiants ; tire profit de la diversité culturelle, sociale et individuelle et la conçoit comme une richesse (culture inclusive) ; offre un accès équitable à tous à l'éducation, y compris à la formation tout au long de la vie ; s'intéresse au développement d'une société plus juste. (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p. 1).

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2017), l'éducation inclusive est la finalité d'un continuum débutant par l'intégration scolaire et suivie par l'inclusion scolaire. Ces trois termes souvent perçus comme synonymes sont très distincts. L'intégration scolaire est lorsqu'un enfant ayant des besoins particuliers est placé en classe ordinaire et doit s'adapter au rythme d'enseignement et à ses camarades. Inversement, l'inclusion sociale est l'adaptation de l'établissement scolaire à l'élève ayant des besoins particuliers afin qu'il soit en mesure de

s'épanouir dans une classe ordinaire. De son côté, l'éducation inclusive se veut une adaptation à la diversité des élèves.

Modèle écologique

Le modèle écologique est un modèle théorique utilisé pour analyser l'évolution du développement humain. Développé par Bronfenbrenner (1979), ce modèle explique que le développement humain est influencé par l'interaction bidirectionnelle de l'individu en constante évolution avec son environnement, qui est également en transformation. En d'autres mots, ce modèle propose que le développement humain soit influencé par des interactions bidirectionnelles entre des systèmes dans lesquels évolue l'individu (Bronfenbrenner, 1979). De prime abord, Bronfenbrenner (1979) présentait seulement quatre systèmes (microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème). Il aurait ensuite ajouté le chronosystème (Bronfenbrenner, 1986). De nos jours, ce modèle est composé de six systèmes : (1) l'ontosystème (les caractéristiques de l'individu), (2) le microsystème (milieux avec lesquels l'individu est en interaction directe), (3) le mésosystème (les interactions entre les microsystèmes), (4) l'exosystème (éléments externes ayant une influence directe sur l'individu), (5) le macrosystème (regroupement de croyances, de valeurs, de normes et d'idéologies provenant de la communauté) et 6) le chronosystème (facteur temporel) (Bouchard, 1987).

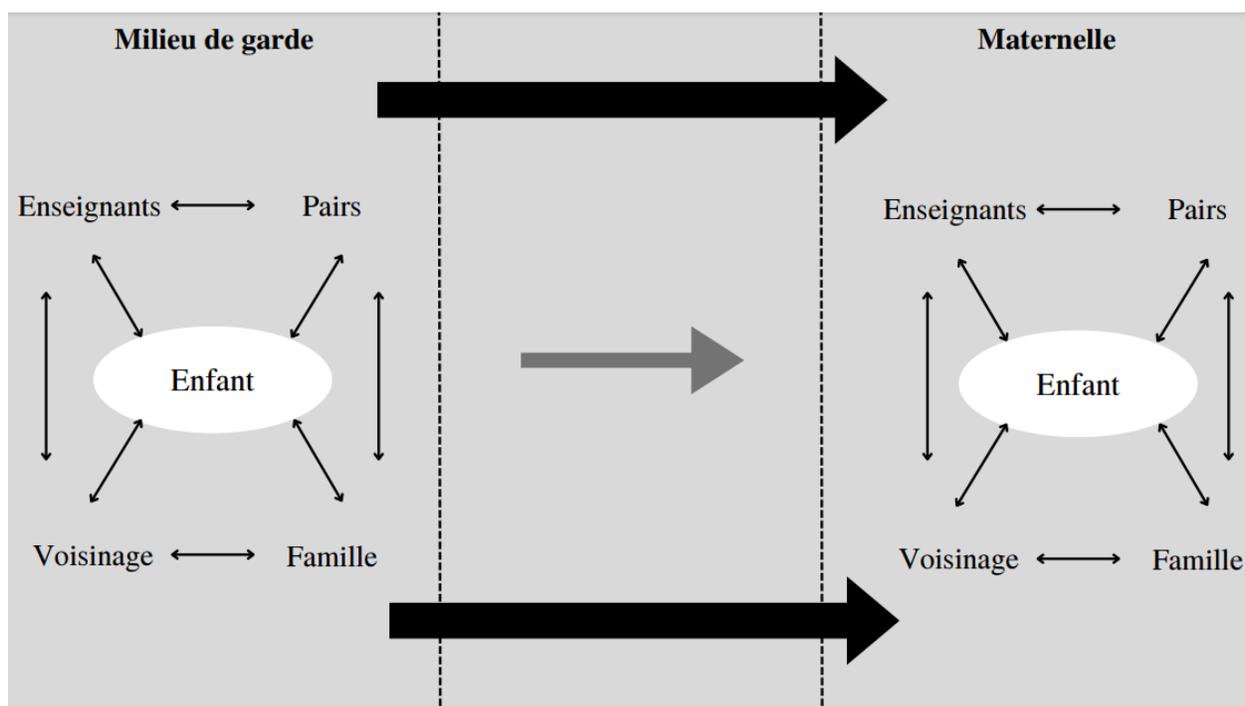
Modèle écologique et dynamique de la transition

Selon le *Modèle écologique et dynamique de la transition* (voir figure 1) de Rimm-Kaufman et Pianta (2000), l'interaction entre les caractéristiques de l'enfant et son environnement (le personnel enseignant, les pairs, le voisinage et la famille) a une influence au fil du temps sur son développement, sur la réussite de la transition à la maternelle et sur les résultats scolaires. Selon ce modèle, « la transition vers l'école se déroule dans un environnement défini par les nombreuses interactions changeantes entre l'enfant, l'école, la classe, la famille, et les facteurs communautaires » (Traduction libre, Rimm-Kaufman et Pianta, 2000, p. 499). Dans cette perspective, l'entourage de l'enfant, tout comme le personnel du milieu de garde et du milieu

scolaire, est au premier plan de cette première transition vécue par les enfants (Rimm-Kauffman et Pianta, 2000).

Figure 1

Modèle écologique et dynamique de la transition (Traduction libre, Rimm-Kaufman et Pianta, 2000, p.497)



Méthode

Dans le cadre de cet essai, la recension des écrits est effectuée selon une analyse narrative (Page *et al.*, 2021). Le protocole de recension a été approuvé par une bibliothécaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières, formée à la recherche bibliographique en psychoéducation, afin de valider les mots clés et les bases de données utilisées.

Élaboration du protocole de recension et identification des écrits

L'identification des écrits a débuté en décembre 2021, dans les bases de données électroniques (APA PsychInfo, ERIC, Cairn et Érudit). Les mots clés ont été choisis selon les quatre concepts étudiés, soit la transition, les besoins particuliers, les milieux de garde et les milieux scolaires. Bien que la recherche concerne les enfants d'âge préscolaire, ce concept n'a pas été utilisé afin d'alléger l'équation de recherche et de s'assurer de repérer les articles centrés sur l'entrée en milieu scolaire. Néanmoins, les deux derniers concepts permettent de cibler la bonne clientèle. Une synthèse des mots clés est présentée dans le Tableau 1. Le moteur de recherche *Google Scholar* a été exploré afin d'identifier des références non répertoriées dans les bases de données utilisées. Cette stratégie d'identification des écrits a permis d'identifier un total de 76 références. De plus, 5 articles ont été obtenus via *Google Scholar*. Un examen de ces 81 références a permis de retirer 17 doublons et ainsi conserver 64 documents.

Sélection des études

L'analyse des titres et des résumés des 64 documents retenus après l'examen des doublons a été effectuée par l'auteure en fonction des critères d'inclusion et d'exclusion établis dans le protocole de recension. Les critères d'inclusion sont :

1. Articles scientifiques présentant des travaux empiriques ;
2. Langue de publication en français ou en anglais ;
3. Études s'intéressant à des enfants d'âge préscolaire ayant des besoins particuliers ;
4. Études rapportant des résultats sur les pratiques inclusives qui favorisent la transition du milieu de garde vers le milieu scolaire.

Dans le cadre de cet essai, nous excluons les études présentant des facteurs de vulnérabilité autre (p. ex., des enfants provenant de milieux défavorisés ou présentant des besoins psychosociaux). Par ailleurs, les revues systématiques, les thèses et les mémoires sont exclus de cet essai.

Tableau 1

Synthèse des mots clés utilisés dans les bases de données

	Concept 1 : Besoins particuliers	Concept 2 : Milieu de garde	Concept 3 : Milieu scolaire	Concept 4 : Transition
Mots clés en anglais	([*development* OR Mental OR Anxiet* OR Academic OR Learning OR Adjustment OR Intellectual OR physical OR language OR attention] N0 [disorder* OR disabilit* OR deviation* OR Difficult* OR Disturbance*]) OR “Cerebral palsy ” OR Autis* OR “ special need* ” OR ADHD OR “ Down syndrome ” OR “ trisomy 21 ”	(Childcare OR “child care” OR “day-care” OR “day care”) N0 (center* OR service* OR provider*) OR kindergarten OR preschool OR “pre-school ”	“Educational environment*” OR “primary school*” OR “elementary school*”	Transition*

Suite à la lecture des titres et des résumés, 28 articles scientifiques ont été retenus. Quatre études provenant des références d’articles recensés ont également été ajoutées. Une lecture intégrale de ces écrits (n=32) a permis d’exclure 19 références puisqu’elles ne répondaient pas

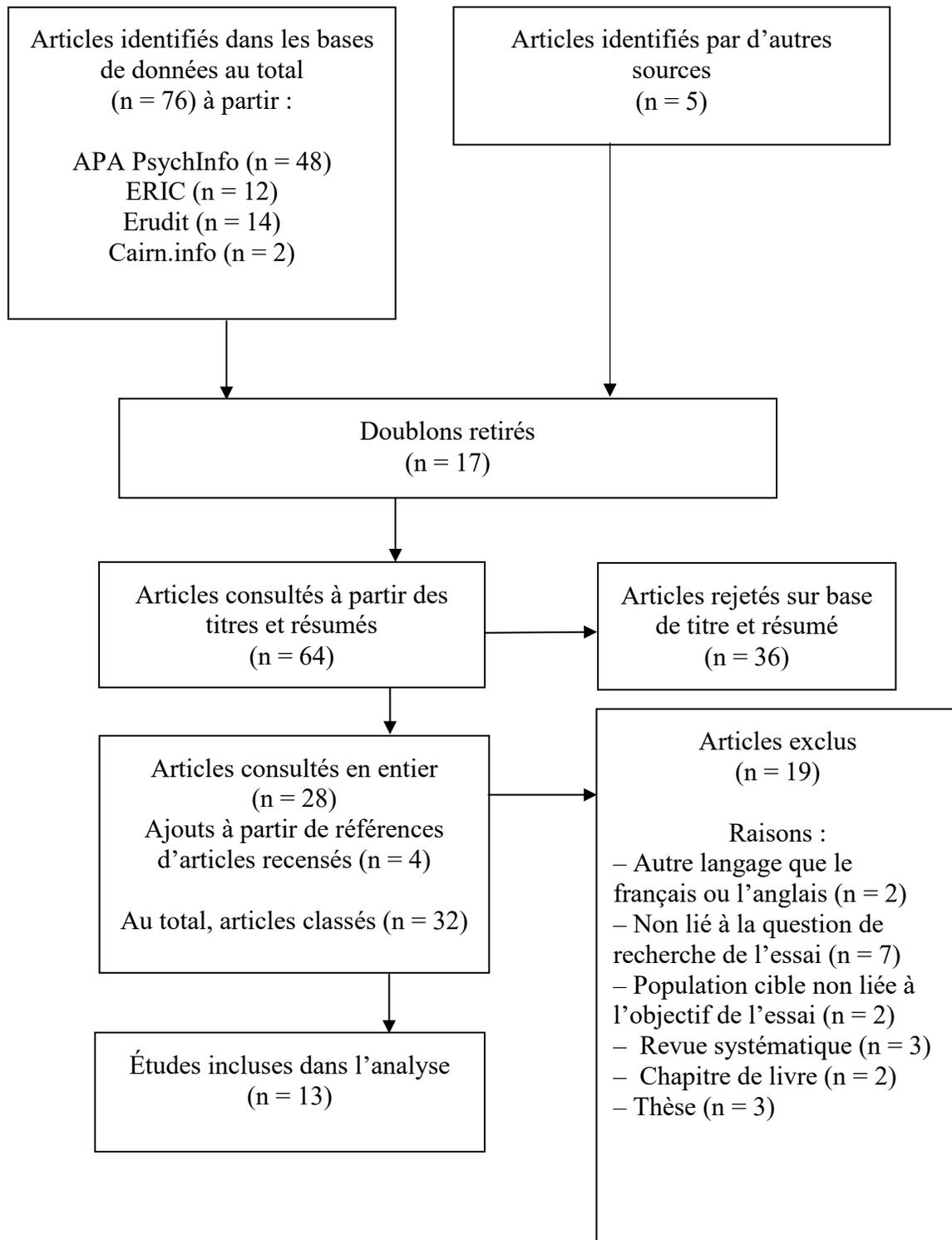
aux critères d'inclusions préétablis. La démarche d'identification et de sélection des écrits est présentée par le diagramme PRISMA (Page *et al.*, 2021) à la Figure 2. Finalement, 13 articles ont été conservés pour l'analyse.

Processus d'analyse

Après la sélection des articles de cette recension, une lecture approfondie et l'identification des pratiques favorisant une transition inclusive et de qualité vers la maternelle chez les enfants ayant des besoins particuliers ont été effectuées. Les éléments importants des articles retenus ont été surlignés et insérés dans le tableau d'extraction des données. Cette technique a permis de mettre en évidence diverses pratiques. Les résultats similaires ont été regroupés ensemble et ont permis de former six catégories de pratiques favorables à une transition inclusive et de qualité, soit 1) la préparation de l'enfant, 2) le soutien aux parents, 3) la préparation du personnel enseignant et du milieu scolaire, 4) la préparation des autres enfants de la classe, 5) la collaboration entre les partenaires et le partage d'information et 6) la planification de la transition.

Figure 2

Synthèse des études identifiées et sélectionnées



Résultats

Cette recension détaille les pratiques qui favorisent la réussite de la transition du milieu de garde à la maternelle chez les enfants ayant des besoins particuliers. Une préparation efficace de cette grande étape pourrait diminuer les impacts de la transition (Quintero et McIntyre, 2011), tels que le changement dans les règles et les routines ou l'évolution des attentes envers l'enfant (Pianta et Kraft-Sayre, 2003). D'ailleurs, un soutien adéquat permettrait un passage positif et une meilleure adaptation (Janus *et al.*, 2008). L'analyse de cette recension est réalisée selon une perspective écologique (Bouchard, 1987; Bronfenbrenner, 1979). C'est-à-dire que l'enfant (ontosystème) est au centre du processus, entouré par ses microsystèmes (la famille, le milieu de garde, le milieu scolaire et les autres enfants) qui sont interreliés entre eux (mésosystème), et ce à travers le temps (chronosystème) (Bronfenbrenner, 1979). Tout d'abord, les caractéristiques des études retenues sont présentées. Ensuite, les principaux résultats des études sont catégorisés en six thèmes : 1) la préparation de l'enfant, 2) le soutien aux parents, 3) la préparation du personnel enseignant et du milieu scolaire, 4) la préparation des autres enfants de la classe, 5) collaboration entre les partenaires et le partage d'information et 6) la planification de la transition.

Description des études retenues

Dans le cadre de cet essai, un total de 13 études réalisées entre 1998 et 2020 a été retenu. Les études ont été effectuées auprès d'enfants, de personnel enseignant, de personnel éducateur et de parents situés au Canada (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Fahmi et Poirier, 2020; Fontil et Petrakos, 2015; Ruel *et al.*, 2008; Starr *et al.*, 2016; Tétreault *et al.*, 2001), aux États-Unis (Forest *et al.*, 2004; Jewett *et al.*, 1998; McIntyre *et al.*, 2006; Quintero et McIntyre, 2011), en Australie (Kemp, 2003) et en Nouvelle-Zélande (Schischka *et al.*, 2012). De plus, l'une des études retenues a été réalisée à la fois aux États-Unis et au Ghana (Denkyirah et Agbeke, 2010). Les études sélectionnées sont des articles scientifiques qui ont été révisés par un comité de pairs et ayant des devis qualitatifs (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Jewett *et al.*, 1998; Ruel *et al.*, 2008; Schischka *et al.*, 2012; Starr *et al.*, 2016; Tétreault *et al.*, 2001) et quantitatifs (Denkyirah et Agbeke, 2010;

Fahmi et Poirier, 2020; Fontil et Petrakos, 2015; Forest *et al.*, 2004; Kemp, 2003; McIntyre *et al.*, 2006; Quintero et McIntyre, 2011).

Participants

D'abord, pour la majorité des études (n = 8), les échantillons étaient constitués des parents (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Fahmi et Poirier, 2020; Fontil et Petrakos, 2015; Tétreault *et al.*, 2001) ou des parents et du personnel enseignant (Forest *et al.*, 2004; McIntyre *et al.*, 2006; Quintero et McIntyre, 2011; Schischka *et al.*, 2012). Pour les autres études, les échantillons regroupaient : du personnel enseignant (Denkyirah et Agbeke, 2010), du personnel éducateur en petite enfance (Jewett *et al.*, 1998), des parents, du personnel enseignant et du personnel intervenant (Ruel *et al.*, 2008), des parents, du personnel enseignant et du personnel de direction (Kemp, 2003), ainsi que des parents, du personnel enseignant, du personnel éducateur et du personnel intervenant (Starr *et al.*, 2016). Pour toutes les études, les participants avaient un lien direct avec un enfant ayant des besoins particuliers. L'âge des enfants des études se situait entre 3 ans et 8 ans. Ils présentaient des diagnostics variés : TSA (diagnostiqué ou en hypothèse), autres troubles développementaux, déficience intellectuelle, retard de développement léger, déficience physique, déficience visuelle, déficience auditive, retard de langage, paralysie cérébrale, trouble du comportement, besoins particuliers, etc.

La préparation de l'enfant (ontosystème)

Plusieurs études considèrent la préparation de l'enfant comme étant bénéfique pour la transition à la maternelle (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Fahmi et Poirier, 2020; Jewett *et al.*, 1998; Kemp, 2003; McIntyre *et al.*, 2006; Quintero et McIntyre, 2011; Ruel *et al.*, 2008; Schischka *et al.*, 2012; Tétreault *et al.*, 2001). Selon les études consultées, il est recommandé de préparer l'enfant à son entrée scolaire, et ce, en favorisant le développement d'habiletés dans certains domaines de développement, ainsi qu'en lui permettant de se familiariser avec l'environnement scolaire. En effet, Fahmi et Poirier (2020) suggèrent de soutenir le développement des prérequis à la maternelle, notamment les habiletés sociales, de langage et de

jeux (Kemp, 2003; McIntyre *et al.* (2006). Pour Schischka *et al.* (2012), l'enseignement de certains concepts scolaires peut être favorable (p. ex., apprendre l'alphabet).

Par ailleurs, certaines études recommandent que l'enfant visite sa future école et sa classe, avec ses parents, afin qu'il puisse se familiariser avec son nouvel environnement (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Fahmi et Poirier, 2020; Jewett *et al.*, 1998; Kemp, 2003; Quintero et McIntyre, 2011; Ruel *et al.*, 2008, Schischka *et al.*, 2012; Tétreault *et al.*, 2001). Plus précisément, une étude recommande des visites individuelles (Fahmi et Poirier, 2020). Kemp (2003) propose des visites multiples et longues (Kemp, 2003). Ruel *et al.* (2008) précisent que ces visites devraient débiter au printemps précédant l'entrée scolaire. Dans l'étude de Boucher-Gagnon *et al.* (2016), certains parents nomment que l'utilisation de scénarios sociaux, ainsi que d'un album photo de l'environnement est favorable pour préparer l'enfant à son nouvel environnement. L'étude de Ruel *et al.* (2008) suggère d'aller jouer dans la cour de l'école durant l'été, afin de se familiariser à l'environnement avant la rentrée scolaire. De plus pour les enfants qui ont à utiliser un autobus ou un autobus adapté, il est recommandé de faire le trajet avec l'enfant au printemps (Ruel *et al.*, 2008). Schischka *et al.* (2012) rapporte la stratégie de plusieurs parents de leur étude de transférer leur enfant en service de garde public environ six mois avant la transition. Le but de cette stratégie est que l'enfant s'adapte graduellement à l'augmentation du nombre d'enfants dans son groupe, ainsi qu'au changement dans le ratio afin de le préparer à l'entrée scolaire (Schischka *et al.*, 2012). Aussi, une préparation initiale de l'enfant à l'horaire et à la routine scolaire permettrait de favoriser son adaptation et de diminuer son stress, ainsi que celui de ses parents (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016). Finalement, plusieurs auteurs recommandent une entrée progressive en maternelle (Fahmi et Poirier, 2020; Kemp, 2003; Ruel *et al.*, 2008), notamment en débutant par des demi-journées (Fahmi et Poirier, 2020). La préparation de l'enfant à la transition scolaire est primordiale, mais le soutien des parents demeure essentiel.

La préparation des acteurs concernés (microsystème)

Plusieurs catégories d'acteurs sont concernées par la transition de l'enfant ayant des besoins particuliers, en commençant par les parents, mais aussi les intervenants des milieux de la petite enfance.

Le soutien aux parents

Plusieurs pratiques éducatives permettent de soutenir les parents durant cette période stressante (Denkyriah et Agbeke, 2010; Fahmi et Poirier, 2020; Jewett *et al.*, 1998; Kemp 2003). Avant même que la transition débute, il est recommandé d'informer et de soutenir les parents concernant le choix de l'établissement scolaire (Kemp, 2003). Un soutien de la famille est à prioriser durant les différentes étapes du processus de transition (avant, pendant, après) (Denkyriah et Agbeke, 2010; Jewett *et al.*, 1998; Kemp, 2003). Jewett *et al.* (1998) recommandent aux intervenants et au personnel enseignant travaillant auprès des familles d'être à l'écoute de leurs besoins et leurs préoccupations. Finalement, le soutien entre les parents d'enfants ayant des besoins particuliers durant cette transition peut être favorable, notamment par l'implication de parents ayant déjà traversé cette étape (Kemp, 2003), ou par des groupes de parents (Fahmi et Poirier, 2020). Les enfants et les parents ne sont pas les seuls nécessitant un soutien particulier durant la transition, le personnel enseignant également.

La préparation du personnel enseignant et du milieu scolaire

Dans la littérature la préparation du personnel enseignant et de l'environnement scolaire lors de la transition d'un enfant ayant des besoins particuliers sont des éléments essentiels à considérer (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Denkyriah et Agbeke, 2010; Jewett *et al.*, 1998; Kemp, 2003; Ruel *et al.*, 2008 ; Schischka *et al.*, 2012; Starr *et al.*, 2016; Tétreault *et al.*, 2001). D'abord, une préparation préalable du personnel enseignant est recommandée, notamment par des formations et de la sensibilisation du personnel aux difficultés de l'enfant (Ruel *et al.*, 2008; Kemp, 2003). Il est aussi recommandé que le personnel enseignant visite le milieu de garde de l'enfant (Jewett *et al.*, 1998; Ruel *et al.*, 2008; Starr *et al.*, 2016; Tétreault *et al.*, 2001), notamment pour y

rencontrer l'enfant et discuter avec le personnel éducateur (Ruel *et al.*, 2008). Ces visites permettent un partage d'information et de stratégies entre le personnel enseignant et le personnel éducateur, une préparation pour le personnel enseignant et l'enfant, l'établissement d'une collaboration entre les deux milieux et des recommandations pour adapter l'environnement scolaire, ce qui favorise la continuité éducative (Ruel *et al.*, 2008). Sur le plan de l'environnement scolaire, les auteurs suggèrent que le milieu scolaire recueille différentes informations sur les intérêts, les préférences (Denkyirah et Agbeke, 2010), les forces et les besoins des enfants (Jewett, 1998), ainsi que sur les interventions à préconiser (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016). En effet, les adaptations effectuées par l'école doivent se faire selon le processus de différenciation, c'est-à-dire qu'elles sont personnalisées aux besoins de chaque enfant (Schischka *et al.*, 2012). Une préparation et une adaptation initiale de l'environnement par l'école peuvent être bénéfiques (Schischka *et al.*, 2012; Tétreault *et al.*, 2001). Par exemple, dans l'étude de Schischka *et al.* (2012), une enseignante avait déplacé les matelas et les meubles pour que l'environnement soit plus sécuritaire pour un enfant avec des difficultés visuelles. Finalement, le soutien et la préparation du personnel enseignant sont particulièrement importants, mais la préparation des autres enfants de la classe est également essentielle.

La préparation des autres enfants de la classe

Jewett *et al.* (1998) et Ruel *et al.* (2008) recommandent de préparer les autres enfants de la classe avant la transition d'un enfant ayant des besoins particuliers. Les auteurs conseillent de sensibiliser et d'informer les élèves concernant la transition de l'enfant ayant des besoins particuliers et de répondre à leurs questions, et ce avant la rentrée scolaire (Jewett *et al.*, 1998; Ruel *et al.*, 2008). Dans ce sens, ils proposent d'envoyer une lettre aux parents pour les informer, d'organiser une rencontre de sensibilisation avec les parents et d'animer une activité de sensibilisation auprès des enfants de la classe (Ruel *et al.*, 2008).

La collaboration entre les partenaires et le partage d'information (mésosystème)

La littérature souligne l'importance de la collaboration et du partage d'information entre les différents partenaires lors de la transition du milieu de garde au milieu scolaire chez les enfants

ayant des besoins particuliers (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Denkyirah et Agbeke, 2010; Fahmi et Poirier, 2020; Fontil et Petrakos, 2015; Forest *et al.*, 2004; Jewett *et al.*, 1998; Kemp, 2003; McIntyre *et al.*, 2006; Quintero et McIntyre, 2011; Ruel *et al.*, 2008; Schischka *et al.*, 2012; Starr *et al.*, 2016; Tétreault *et al.*, 2001). Plus précisément, Schischka *et al.* (2012) proposent de développer une équipe incluant des membres du personnel de l'école ayant la responsabilité de planifier et d'actualiser la transition scolaire de l'enfant selon ses besoins. Selon Forest *et al.* (2004), il est important d'identifier le rôle de chacun des partenaires durant le processus de transition. De plus, Jewett *et al.* (1998) recommandent un partage des responsabilités entre les membres du personnel qui gravitent autour de l'enfant ayant des besoins particuliers.

Collaboration entre les parents et le milieu scolaire

Les auteurs suggèrent d'établir une bonne collaboration et une communication entre la famille et l'école avant et après le début de la transition, ainsi que d'impliquer les parents dans ce processus (Denkyirah et Agbeke, 2010; Fahmi et Poirier, 2020; Fontil et Petrakos, 2015; Jewett *et al.*, 1998; Kemp, 2003; McIntyre *et al.*, 2006; Quintero et McIntyre, 2011; Schischka *et al.*, 2012; Starr *et al.*, 2016). Quintero et McIntyre (2011) recommandent l'utilisation d'un système de communication par écrit entre les parents et le personnel enseignant, mais également de contacter la famille au moins une fois par mois, et ce dès le printemps précédent la transition vers le milieu scolaire. De plus, les auteurs (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Denkyirah et Agbeke, 2010; Jewett *et al.*, 1998; Kemp, 2003; Starr *et al.*, 2016) conseillent des rencontres individuelles entre le personnel enseignant, les parents et l'enfant afin de faire un transfert de l'information pertinente. Fahmi et Poirier (2020) proposent de transférer de l'information aux parents concernant l'établissement scolaire (p. ex., fonctionnement, horaire, routine, programme éducatif, services). Denkyirah et Agbeke (2010) abordent la nécessité pour le personnel enseignant d'obtenir de l'information sur l'enfant, notamment par le biais d'un portfolio présenté par les parents avant la rentrée scolaire (Fahmi et Poirier, 2020; Ruel *et al.*, 2008). Finalement, Fontil et Petrakos (2015) précisent que la collaboration entre les parents et l'école doit considérer les principes suivants : l'empathie, la bienveillance et la compréhension.

Collaboration entre les parents, le milieu de garde et le milieu scolaire

Une collaboration et une communication efficace sont également recommandées entre les milieux de garde et l'école (Denkyrah et Agbeke, 2010; Jewett *et al.*, 1998; Quintero et McIntyre, 2011; Ruel *et al.*, 2008; Starr *et al.*, 2016; Tétreault *et al.*, 2001). En ce sens, Tétreault *et al.* (2001) conseillent au personnel enseignant et au personnel éducateur des milieux de garde d'établir une relation entre eux afin de se transférer de l'information pertinente concernant l'enfant. Certains auteurs suggèrent une collaboration entre ces trois partenaires (famille, milieu de garde et école) (Quintero et McIntyre, 2011; Ruel *et al.*, 2008; Starr *et al.*, 2016). Schischka *et al.* (2012) proposent des rencontres au milieu de garde de l'enfant avec la famille et le personnel enseignant scolaire, afin d'identifier les besoins de l'enfant concernant la transition scolaire. Ruel *et al.* (2008) propose de favoriser les opportunités d'échange, d'établir un moyen de communication et d'entretenir une ouverture dans la collaboration entre les parents, le milieu de garde et le milieu scolaire. Aussi, les auteurs recommandent une collaboration entre le personnel de l'école concerné par la transition scolaire de l'enfant ayant des besoins particuliers, notamment par des rencontres d'équipe (Jewett *et al.*, 1998; Kemp, 2003; Quintero et McIntyre, 2011).

Collaboration et implication des services externes

Fahmi et Poirier (2020) et Ruel *et al.* (2008) recommandent l'implication des intervenants des services spécialisés des établissements de la santé et des services sociaux. Lors du processus de transition du milieu de garde vers le milieu scolaire. Cette collaboration avec les intervenants des services spécialisés permet d'accompagner davantage les parents et le milieu scolaire dans cette aventure, mais également de leur transmettre de l'information spécifique concernant les enfants ayant des besoins particuliers (Fahmi et Poirier, 2020). Fahmi et Poirier (2020) conseillent d'inclure ces intervenants qui ont un suivi avec l'enfant, lors des rencontres de planification de la transition avec l'école et les parents. De plus, Ruel *et al.* (2008) proposent que les rapports des professionnels soient remis et expliqués au personnel enseignant afin de mettre en place des adaptations et des interventions selon les besoins de l'enfant.

La planification de la transition (chronosystème)

Afin de réaliser toutes les activités proposées et de préparer l'enfant, ses parents et les différents acteurs impliqués dans la transition, il est nécessaire de bien planifier cette étape. En effet, la planification de la transition a été rapportée dans la littérature comme un élément essentiel à la réussite du passage du milieu de garde vers le milieu scolaire (Denkyirah et Agbeke, 2010; Fahmi et Poirier, 2020; Forest *et al.*, 2004; Kemp, 2003; Quintero et McIntyre, 2011; Ruel *et al.*, 2008; Tétreault *et al.*, 2001). Selon Tétreault *et al.* (2001), il est important de prévoir un suivi rigoureux de la planification et du processus de transition. Ils proposent d'identifier régulièrement les besoins des enfants, d'établir un échéancier et de rédiger des notes concernant la progression du processus de transition (Tétreault *et al.*, 2001). En ce sens, Tétreault *et al.* (2001) suggèrent d'uniformiser le processus de transition dans les centres de services scolaires dans le but d'améliorer l'efficacité des suivis et de favoriser l'inclusion sociale des enfants présentant des besoins particuliers. De plus, Forest *et al.* (2004) soulignent que l'*Elements for transition to kindergarten* (ETK), un questionnaire permettant d'évaluer la transition pourrait s'avérer utile pour planifier et apprécier cette dernière. Cet outil comporte 25 questions concernant le processus de transition et une question évaluant sa réussite (Forest *et al.*, 2004). Certains auteurs recommandent une préparation et une planification précoce (Denkyirah et Agbeke, 2010; Forest *et al.*, 2004; Ruel *et al.*, 2008). Plus précisément, Denkyirah et Agbeke (2010) suggèrent de commencer six mois avant la rentrée scolaire, tandis que Forest *et al.* (2004) proposent un début de la planification un an avant. De plus, Denkyirah et Agbeke (2010) conseillent de mettre en place une équipe pour la planification de la transition, de déterminer préalablement des objectifs et d'identifier les défis possibles durant le processus de transition, notamment par la collaboration entre les partenaires. Fahmi et Poirier (2020) recommandent l'élaboration d'un plan de transition.

Discussion

L'entrée à l'école est reconnue comme étant une période critique définissant les bases du parcours scolaire (Cook et Coley, 2017). En effet, la transition du milieu de garde vers le milieu scolaire est accompagnée de divers défis pour les enfants (Pianta et Kraft-Sayre, 2003), particulièrement chez ceux présentant des besoins particuliers (McIntyre *et al.*, 2006). Dans le cadre de cet essai, l'objectif visé était de répertorier différentes pratiques pour favoriser un passage harmonieux du milieu de garde vers la maternelle inclusive chez les enfants présentant des besoins particuliers. Les résultats ont permis d'identifier différentes recommandations en lien avec la préparation de la transition du milieu de garde vers le milieu scolaire chez les enfants ayant des besoins particuliers. Ces recommandations ont été présentées en six thématiques dans une perspective écologique (Bouchard, 1987; Bronfenbrenner, 1979), soit (1) la préparation de l'enfant, (2) le soutien aux parents, (3) la préparation du personnel enseignant et du milieu scolaire, (4) la préparation des autres enfants de la classe, (5) la collaboration entre les partenaires et le partage d'information et (6) la planification de la transition. Cette perspective est d'ailleurs cohérente avec celle décrite par Moreau et Ruel (2012), voulant que la préparation de l'enfant, lors de l'entrée à l'école, ne soit pas le seul déterminant de la réussite de la transition, nécessitant de considérer ce passage selon une perspective écologique. D'ailleurs, les résultats de cette recension seront mis en perspective avec ce qui est recommandé dans les guides de soutien à la transition proposés au Québec (Gascon *et al.*, 2013; MELS, 2010; Projet partenaire pour la réussite éducative en Estrie [Projet PRÉE], 2019), de même que selon le *Modèle écosystémique adapté pour une éducation inclusive de la petite enfance* (Bartolo *et al.*, 2019) et le *Modèle écologique et dynamique de la transition* (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) présenté plus haut et qui permet d'illustrer l'interaction entre les caractéristiques de l'enfant et son environnement.

Cette section permet de discuter les principaux résultats de l'essai en fonction des différents systèmes, soit l'enfant, la famille et le personnel des milieux éducatifs, ainsi que les interactions entre eux. Des implications pour la pratique psychoéducative, ainsi que les forces et les limites de l'essai sont également abordées.

L'enfant

Le premier des quatre constats soulevés par la majorité des études de cette recension est l'importance de la préparation de l'enfant ayant des besoins particuliers lors du passage à la maternelle. En ce sens, les résultats de cet essai suggèrent de favoriser le développement d'habiletés qui faciliteront l'intégration à la maternelle, mais également de le préparer aux nouveaux environnements et à la nouvelle routine, notamment par des visites de l'école, l'utilisation de scénarios sociaux et d'albums photo, ainsi qu'en pratiquant le trajet d'autobus si nécessaire. Ainsi, ces résultats font écho à ceux de la revue systématique de Marsh *et al.* (2017) qui identifie plusieurs stratégies pour favoriser une transition vers la maternelle chez les enfants présentant un TSA, dont les visites avec les parents et l'enfant, ainsi que la préparation de l'enfant par l'utilisation de scénarios sociaux.

De plus, le guide et le programme québécois *Transition vers ma classe de maternelle* (Gascon *et al.*, 2013), le *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire* (Projet PRÉE, 2019) et le *Guide pour soutenir une transition de qualité* (MELS, 2010) intègrent parmi les recommandations, certaines visant spécifiquement la préparation de l'enfant. Par exemple, il y est proposé que l'enfant puisse prendre l'autobus au moins une fois avant le début de l'entrée scolaire, jouer dans la cour d'école, regarder des albums photo de l'école et visiter l'école, ce qui va dans le sens des résultats de notre essai. Par ailleurs, seulement le guide de Gascon *et al.* (2013) recommande une transition progressive au milieu scolaire. Par exemple, ils suggèrent que les enfants présentant un TSA devraient commencer leur intégration en maternelle par trois demi-journées par semaine pendant cinq semaines (Gascon *et al.*, 2013), ce qui va également dans le sens des résultats présentés dans le cadre de cet essai. Le guide d'accompagnement (Projet PRÉE, 2019) propose d'offrir des opportunités à l'enfant pour se familiariser avec l'environnement scolaire. Cette recommandation va dans le sens de notre essai, mais ce guide ajoute des exemples nouveaux, tels que de participer à des activités communautaires à l'école ou d'inscrire l'enfant au camp de jour dans son école.

Aussi, nous constatons que ces guides ne font pas mention de la préparation de l'enfant en lien avec le développement des habiletés utiles à la maternelle. Pourtant l'importance de ces éléments a été soulevée par les auteurs de notre recension. L'absence de ces recommandations pourrait être expliquée par le fait que deux des guides (MELS, 2010; Projet PRÉE, 2019) s'adressent à la transition en maternelle pour les enfants en général et non seulement pour les enfants ayant des besoins particuliers.

Sous l'angle de différents modèles théoriques, il est possible de constater la centralité de l'enfant dans son processus de transition vers la maternelle. En effet, le *Modèle écologique et dynamique de la transition* (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) illustre l'enfant au centre du processus en interaction bidirectionnelle avec son environnement. C'est-à-dire que les caractéristiques et les apprentissages ont un impact sur l'évolution de l'enfant (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). En ce sens, certaines études recensées dans le présent essai (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Fahmi et Poirier, 2020; Jewett *et al.*, 1998; Kemp, 2003; McIntyre *et al.*, 2006; Quintero et McIntyre, 2011; Ruel *et al.*, 2008; Schischka *et al.*, 2012; Tétreault *et al.*, 2001) mettent de l'avant l'importance de la préparation à l'école des enfants. Le *Modèle écosystémique adapté pour une éducation inclusive de la petite enfance* (Bartolo *et al.*, 2019) place également l'enfant au centre de cette démarche en incluant son appartenance, son engagement et ses apprentissages. Il ajoute également le fait de s'assurer que l'enfant se sente bien et en sécurité dans ce nouvel environnement, notamment par le jeu. Certains résultats de cette recension semblent s'inscrire en cohérence avec cette notion. À savoir, faire le trajet en autobus et visiter la cour pourraient aider à créer un sentiment de sécurité chez l'enfant en plus de l'engager concrètement dans le processus de transition. Dans le modèle de Bartolo *et al.* (2019), l'engagement actif de l'enfant dans son processus, en tenant compte de ses caractéristiques, de ses forces et de ses intérêts est un élément important. De plus, l'utilisation de scénarios sociaux proposée par Marsh *et al.*, 2017 pourrait être vu comme un moyen concret de favoriser l'engagement. En somme, les résultats de notre essai mettent en lumière qu'une place importante doit être accordée à l'enfant dans le processus de transition, ce qui concorde avec les modèles de Bartolo *et al.* (2019) et Rimm-Kaufman et Pianta (2000).

Les parents

Le deuxième constat concerne la place prépondérante des parents dans le processus de transition vers la maternelle, ainsi que l'importance de les soutenir et de les accompagner dans cette étape. En ce sens, les résultats de cet essai mettent en évidence la nécessité d'offrir aux parents un soutien durant les différentes étapes du passage du milieu de garde vers le milieu scolaire. D'ailleurs, notre recension met en lumière leur implication lors de chacune de ces étapes (préparation et accompagnement de l'enfant, collaboration avec les partenaires, planification de la transition, etc.). Ces résultats vont dans le sens de la revue systématique de Marsh *et al.* (2017) qui met en lumière l'importance de l'implication et la participation des parents dans la planification de la transition, ainsi que de leur transmettre de l'information sur le processus. Par ailleurs, nos résultats vont également dans le sens d'une étude qualitative réalisée aux États-Unis et publiée récemment (Sand et Meaden, 2023). Les parents et le personnel enseignant de cette étude sont d'avis qu'il y a des bénéfices à impliquer les parents dans le processus de transition. Cependant, ceux-ci notaient que l'implication n'était pas toujours optimale sur le plan de la communication et de la collaboration entre les partenaires (Sands et Meadan, 2023). Pourtant, les résultats de notre essai ont identifié la communication et la collaboration comme une stratégie favorisant une transition vers la maternelle.

Ces résultats mettant l'accent sur l'importance du parent dans le processus viennent appuyer les recommandations proposées dans les guides publiés au Québec. Le *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire* (Projet PRÉE, 2019) et le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (MELS, 2010) considèrent que le parent joue un rôle principal dans le processus de transition de son enfant vers la maternelle. D'ailleurs, le guide (Projet PRÉE, 2019) utilise le *Modèle écologique* (Bronfenbrenner, 1979) en illustrant l'enfant au centre de sa démarche et la famille directement autour de celui. Ces guides (MELS 2010; Projet PRÉE, 2019) proposent de placer l'enfant et ses parents au cœur du processus de transition, notamment en exposant l'importance de les informer et de les outiller concernant l'entrée à l'école, d'être à l'écoute de leurs besoins, de mettre en place différentes activités de transition et de favoriser leur participation, ainsi que de leur offrir des rencontres individuelles.

Ces guides mentionnent également de considérer la culture et la langue parlée des familles. Ils recommandent de transmettre les informations aux familles selon leur langue principale (MELS, 2010; Projet PRÉE, 2019). Dans le programme de *Transition vers ma classe de maternelle* (Gascon *et al.*, 2013) destinée aux enfants ayant des besoins particuliers, l'implication des parents concerne leur participation à des rencontres d'informations et de concertation, ainsi que dans la prise de décision. Aussi, ce sont les intervenants des services spécialisés des centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) ou des centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS) qui accompagnent les enfants dans ces activités, telles que lors des visites de l'école (Gascon *et al.*, 2013). Cette recommandation du guide semble diverger des résultats de notre recherche qui soulève l'importance d'impliquer les parents dans les visites avec leurs enfants (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016, Fahmi et Poirier, 2020; Jewett *et al.*, 1998; Kemp, 2003; Quintero et McIntyre, 2011; Ruel *et al.*, 2008, Schischka *et al.*, 2012; Tétreault *et al.*, 2001). Certaines études (Denkyirah et Agbeke, 2010; Jewett *et al.*, 1998, Kemp, 2003) de cet essai soulignent aussi l'importance d'informer et de soutenir les parents.

Les résultats de cet essai sont également cohérents avec les modèles théoriques utilisant une approche écologique (Bronfenbrenner, 1979) qui accordent une place fondamentale aux parents dans le processus de transition vers la maternelle. Le *Modèle écologique et dynamique de la transition* (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) place les parents en relation directe et bidirectionnelle avec l'enfant et les autres acteurs du microsysteme. Selon ce modèle, les parents ont un rôle déterminant à jouer dans la transition scolaire d'où l'importance de les impliquer aux différentes étapes, telles que dans les rencontres de planification ou les visites de l'école, ce qui concorde avec les résultats de notre essai. Le *Modèle écosystémique adapté pour une éducation inclusive de la petite enfance* (Bartolo *et al.*, 2019) ajoute à cette perspective une attention particulière à la culture et la langue utilisée dans le contexte familial, recommandant que les familles puissent mettre en valeur leur culture et leur langue, comme présentée précédemment dans les guides gouvernementaux. Or, les études de notre recension n'abordent pas cet aspect de prise en compte de la langue parlée des parents. Cet élément est important à considérer étant donné qu'une bonne communication est favorable à la réussite de la transition vers la maternelle (Girard *et al.*, 2019).

Les collaborations

Le troisième constat concerne l'importance d'une collaboration efficace entre les différents partenaires (famille, école, milieu de garde, établissement de santé et de services sociaux) durant la transition vers la maternelle chez les enfants ayant des besoins particuliers. Certaines études soulignent la nécessité d'établir une relation entre la famille, l'école (Cook et Coley, 2017), le milieu de garde (Sand et Meadan, 2023) et les intervenants des CISSS et CIUSSS (Boucher-Gagnon et Des Rivières-pigeon, 2015). D'ailleurs, l'étude de Sands et Meadan (2023) souligne les bénéfices d'une collaboration et d'une communication entre les parents et le personnel enseignant de l'enfant avant, pendant et après la transition, mais également entre le personnel enseignant de maternelle et le personnel éducateur du milieu de garde. Cette collaboration et cette communication entre les partenaires permettent de soutenir efficacement l'enfant durant cette transition. Ils mentionnent également la nécessité que le personnel enseignant soit inclus lors des rencontres de planification de la transition. Les résultats de l'étude de Sands et Meadan (2023) vont dans le sens de ceux de cet essai en ce qui a trait à la collaboration entre les différents partenaires. Par contre, certains parents et personnels enseignants de cette même étude qualitative réalisée aux États-Unis rapportent que le personnel enseignant reçoit la liste d'élèves que quelques jours avant la première journée d'école, ce qui devient un obstacle important à la collaboration et la communication entre les parents et le personnel enseignant avant l'entrée scolaire (Sands et Meadan, 2023). Bien que des informations sur cet aspect n'aient pas été retrouvées pour le Québec, l'expérience suggère que ce constat puisse aussi être appliqué, du moins pour certains enfants. Néanmoins, au Québec, les mères d'une étude (Boucher-Gagnon et Des Rivières-pigeon, 2015) rapportent un manque de communication et de collaboration entre les partenaires lors de la transition, ce qui peut nuire à la continuité entre les services.

En concordance avec ce constat voulant que la collaboration entre les différents acteurs concernés soit de toute première importance pour soutenir la transition, plusieurs des guides consultés traitent de cet aspect, soit le *Guide pour soutenir une première transition de qualité* (MELS, 2010), le programme *Transition vers ma classe de maternelle* (Gascon et al., 2013) et le

Guide d'accompagnement à la première transition scolaire (Projet PRÉE, 2019). En effet, le *Guide pour soutenir une première transition de qualité* (MELS, 2010) propose un partage d'information entre les partenaires, des rencontres intersectorielles, l'implication du personnel des établissements de santé et de services sociaux, ainsi qu'un partage de responsabilités, etc. Le Guide et programme *Transition vers ma classe de maternelle* (Gascon *et al.*, 2013) souligne l'importance d'une collaboration entre les partenaires. Ce guide propose, quant à lui, un échéancier s'échelonnant sur plusieurs mois regroupant les étapes de préparation à la transition pour chaque partenaire, ainsi que leurs responsabilités. Ces informations vont dans le sens de notre recension. En ce qui concerne le guide du Projet PRÉE (2019), il ajoute l'importance d'impliquer la communauté dans le processus de transition, en offrant notamment des exemples d'implication tels que « la sensibilisation à l'importance de la première transition scolaire ou reconnaître les enfants ayant des défis particuliers et leur famille » (Projet PRÉE, 2019, p. 22). Cet aspect n'était pas présent dans les résultats de notre essai. Par contre, cet élément va dans le sens du *Modèle écologique et dynamique de la transition* (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000), ainsi que le *Modèle écosystémique adapté pour une éducation inclusive de la petite enfance* (Bartolo *et al.*, 2019) qui met de l'avant l'importance de la communauté dans le cadre du processus de transition vers la maternelle. En effet, le *Modèle écologique et dynamique de la transition* (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) précise que les personnes gravitant autour de l'enfant, qui sont en interaction les unes avec les autres exercent une influence sur la réussite de la transition du milieu de garde vers le milieu scolaire. En d'autres mots, ce modèle illustre l'influence de la collaboration entre les partenaires durant le processus de transition (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000), ce qui soutient les résultats de cette recension. À l'instar du Projet PRÉE (2019), ils réfèrent à la notion de voisinage en référence à la communauté. Le *Modèle écosystémique adapté pour une éducation inclusive de la petite enfance* (Bartolo *et al.*, 2019) met également l'emphase sur la notion de communauté. Selon ce modèle, la communauté (p. ex., organismes communautaires, services sociaux, services politiques, etc.) permet de soutenir l'enfant, la famille et l'école dans le processus de transition, notamment par des formations ou des activités.

La planification

Le quatrième et dernier constat de cette recension met l'accent sur la nécessité d'une planification rigoureuse et précoce pour favoriser la réussite du passage du milieu de garde vers le milieu scolaire. En effet, plusieurs études constatent les avantages de commencer la planification de la transition au moins six mois avant l'entrée à l'école (Levy et Perry, 2008; Purtell *et al.*, 2020). Cet essai suggère également l'importance que la planification soit basée sur les besoins spécifiques de chaque enfant. Plusieurs études vont en ce sens en soulignant l'importance que la planification de la transition soit individualisée à chaque enfant (Boucher-Gagnon et Des Rivières-Pigeon, 2015; Marsh *et al.*, 2017; Sands et Meaden, 2023). De plus l'étude qualitative de Sands et Meaden (2023) rapporte les bénéfices de la planification lorsque celle-ci est centrée sur les besoins de l'enfant et ses points forts. L'étude de Ruel et Moreau (2012) affirme que la planification contribue à la continuité éducative, ce qui est favorable à la réussite scolaire, comme discuté dans les résultats de notre recension. Bien que la planification de la transition semble être une pratique préconisée, l'étude québécoise de Boucher-Gagnon et Des Rivières-Pigeon (2015) soulignent un manque de planification à la transition scolaire. En effet, les mères de l'étude ayant un enfant qui présente un TSA rapportent qu'aucune d'elles n'a disposé d'un plan de transition. Selon elles, l'absence de planification a influencé négativement le niveau d'adaptation de leur enfant à la maternelle, notamment par l'augmentation de l'anxiété (Boucher-Gagnon et Des Rivières-Pigeon, 2015).

Par ailleurs, le contexte sociosanitaire de la COVID-19, qui a impliqué un confinement et de la distanciation sociale a eu un impact sur la planification de la transition. En effet, plusieurs activités de préparation à l'entrée scolaire ont dû être annulées, ce qui a pu nuire à la planification de ce grand changement dans la vie des enfants (Ruel, Toro et Schindler, 2020).

Plusieurs guides québécois font des recommandations concernant la planification de la transition qui concordent avec les résultats de notre essai, bien que les durées proposées varient quelque peu. Le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (MELS, 2010) et le *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire* (Projet PRÉE, 2019) suggèrent

de commencer la planification environ un an avant l'entrée scolaire et que celle-ci soit personnalisée aux besoins de l'enfant. Le guide et programme *Transition vers ma classe de maternelle* (Gascon *et al.*, 2013) propose un échéancier d'environ huit mois (janvier à octobre) regroupant différentes étapes en lien avec la planification de la transition vers la maternelle. De ce fait, les guides québécois sont en concordance avec les résultats de notre recension qui considèrent la planification comme étant essentielle à la réussite de la transition vers la scolarité.

Selon le *Modèle écologique et dynamique de la transition* (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000), le processus de transition scolaire devrait débiter un an avant l'entrée à l'école. Le *Modèle écosystémique adapté pour une éducation inclusive de la petite enfance* (Bartolo *et al.*, 2019) soutient l'importance de personnaliser les interventions selon l'enfant et ses besoins. Par ailleurs, ce modèle n'aborde pas la planification vers la transition à la maternelle, mais s'intéresse plutôt à la phase pendant et après de la transition. Somme toute, la planification est un facteur important à considérer lors du processus de transition vers la maternelle chez les enfants ayant des besoins particuliers. Les psychoéducateurs et psychoéducatrices sont habiletés à soutenir l'enfant et son entourage durant ce passage.

Implications pour la pratique psychoéducative

Les psychoéducateurs et les psychoéducatrices ont diverses activités qui leur sont réservées, notamment en lien avec l'évaluation. L'évaluation est une opération professionnelle importante dans la pratique psychoéducative (Douville et Bergeron, 2018; Renou, 2005). Ces professionnels peuvent faire l'évaluation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et évaluer un enfant présentant des suspicions de retard du développement et qui ne sont pas admissibles à l'éducation préscolaire (Office des professions du Québec [OPQ], 2012; Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2015; OPPQ, 2020). Ces actes réservés leur permettent notamment d'évaluer les enfants dans le cadre d'un processus de transition vers la maternelle. Le psychoéducateur ou la psychoéducatrice est appelé à évaluer le potentiel adaptatif de l'enfant (PAD) et le potentiel expérientiel de son entourage et son environnement (PEX) (OPPQ, 2014; Renou, 2005). En fait, l'observation de l'enfant et de ses

habiletés fonctionnelles en interaction avec son environnement est essentielle et constitue un élément au cœur de l'évaluation psychoéducative (Lemire *et al.*, 2019; OPPQ, 2020). En ce sens, les résultats de cet essai mettent en lumière l'importance de considérer les caractéristiques de l'enfant et de l'environnement lors du passage vers la maternelle chez les enfants ayant des besoins particuliers, et ce, avant, pendant et après le processus de transition vers le milieu scolaire.

Les psychoéducateurs et psychoéducatrices peuvent également accompagner le personnel éducateur et le personnel scolaire durant le processus de transition vers la maternelle, notamment par l'exercice du rôle-conseil. En effet, lorsque les psychoéducateurs et psychoéducatrices sont appelés à offrir un rôle-conseil, leur cible d'intervention devient les intervenants (personnel éducateur et personnel enseignant) (Caouette, 2016). L'OPPQ propose cette définition du rôle-conseil :

Accompagner un client (un intervenant, un groupe d'intervenants ou une organisation) dans toute situation relevant du champ d'exercices de la psychoéducation, notamment pour l'aider à répondre adéquatement aux besoins manifestés par la cible ultime de l'intervention. L'exercice du rôle-conseil implique de recourir à diverses modalités d'accompagnement appropriées au contexte de pratique et aux obligations professionnelles (OPPQ, 2022, p. 7).

Dans le cadre de la transition vers le milieu scolaire, les psychoéducateurs et psychoéducatrices peuvent exercer un rôle-conseil auprès des différents partenaires dans le but de les soutenir et les accompagner dans leur intervention auprès d'un enfant ayant des besoins particuliers. Par le biais du rôle-conseil, ces professionnels peuvent transmettre des connaissances sur les meilleures pratiques et la mise en place de stratégies (OPPQ, 2022) dans le but de favoriser une transition de qualité. En ce sens, les résultats de cet essai (Kemp, 2003; Ruel *et al.*, 2008) suggèrent que les enseignants reçoivent diverses formations et une sensibilisation concernant les besoins particuliers des enfants. Le rôle-conseil des psychoéducateurs et des psychoéducatrices peut s'actualiser de cette manière.

Forces et limites de l'essai

Le présent essai comporte certaines forces et limites. Tout d'abord, une démarche structurée s'appuyant sur la *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (Page, 2021) a été utilisée, ce qui a permis d'assurer la rigueur de cet essai. Une autre force de cet essai est que les études répertoriées permettent de documenter le point de vue d'un ensemble de partenaires autour de l'enfant lors de la première transition vers la scolarité. Par ailleurs, les références sélectionnées ont permis de mettre en lumière les pratiques favorisant une transition de qualité vers la maternelle chez les enfants présentant des besoins particuliers.

Concernant les limites, il est à noter que les articles recensés sont en nombre limité, notamment en raison des critères de sélection et des limites de temps imposés par le contexte de l'essai. Les articles recensés dans cet essai regroupent principalement une population d'enfants présentant un TSA ou déficience intellectuelle. Un plus grand nombre d'articles auraient pu permettre un portrait plus large des pratiques favorisant la transition d'enfant présentant des besoins particuliers. À cet effet, une recherche en fonction de différents diagnostics aurait possiblement permis de retracer d'autres études. Aussi, il faut mentionner qu'aucune évaluation de la qualité des articles n'a été réalisée. Il aurait été intéressant d'avoir davantage d'articles abordant différents besoins particuliers. Des recherches plus approfondies concernant la transition vers la maternelle chez les enfants présentant divers besoins particuliers permettraient d'établir des recommandations de bonnes pratiques pour cette transition.

Conclusion

Cet essai permet de mettre en lumière les pratiques favorisant une transition de qualité du milieu de garde à la maternelle pour les enfants ayant des besoins particuliers. Ce passage peut s'avérer un défi important pour ces enfants (Pianta et Kraft-Sayre, 2003). Pour cette raison, il importe de les soutenir dans cette transition, mais également d'accompagner et d'outiller les différents partenaires autour de l'enfant afin qu'il puisse vivre une transition harmonieuse. Cette recension met en évidence des pratiques en lien avec la préparation de l'enfant, le soutien des parents, la préparation du personnel enseignant et du milieu scolaire, la préparation des autres enfants de la classe, la collaboration entre les partenaires et la planification de la transition. Cette recherche regroupe des connaissances sur la transition vers la maternelle et peut s'avérer pertinente pour la pratique psychoéducative.

Les recherches à venir concernant la transition vers la maternelle devraient s'intéresser aux enfants présentant divers besoins particuliers, autres que le TSA et la déficience intellectuelle. Des études québécoises récentes sur les perceptions des parents concernant la transition vers la maternelle de leur enfant présentant des besoins particuliers pourraient être intéressantes afin d'ajuster les pratiques actuellement en place. Les prochains guides gouvernementaux à propos de la transition vers la maternelle devraient s'appuyer sur les recherches récentes sur la transition vers la maternelle.

Références

- Bartolo, P. A., Kyriazopoulou, M., Björck-Akesson, E. et Giné, C. (2019). An adapted ecosystem model for inclusive early childhood education: A qualitative cross European study. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1637311>
- Boucher-Gagnon, M. et Des Rivières-Pigeon, C. (2015). Le point de vue de mères sur l'expérience d'intégration scolaire de leur enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme : rôle des services et de l'environnement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 353-384. <https://doi.org/10.7202/1035309ar>
- 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/10.7202/1039052ar>
- Bouchard, C. (1987). Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante. *Service social*, 36(2-3), 454-477. <https://doi.org/10.7202/706373ar>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. Dans R. K. Silbereisen, K. Eyferth et G. Rudinger (dir.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development* (p. 287-309). Springer-Verlag
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology* (p. 993-1028). John Wiley et Sons.
- Caouette, M. (2016). Une conception de l'exercice du rôle-conseil. Dans M. Caouette (dir.), *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil. Conception et pratiques* (p. 17-45). Béliveau Éditeur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017, octobre). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 10 mai 2022 de <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Cook, K. D. et Coley, R. L. (2017). School Transition Practices and Children's Social and Academic Adjustment in Kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 166-177. <https://doi.org/10.1037/edu0000139>

- Denkyirah, A. et Agbeke, W. K. (2010). Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 38, 265-270. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0407-z>
- Douville, L. et Bergeron, G. (2018). *L'évaluation psychoéducative. L'analyse du potentiel adaptatif de la personne*. Presses de l'Université de Laval.
- Fahmi, N. et Poirier, N. (2020). 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/10.7202/1073999ar>
- Ferland, F. (2017). *Au-delà des besoins particuliers : Un enfant à découvrir, une famille à réinventer*. CHU Sainte-Justine.
- Fontil, L., Gittens, J., Beaudoin, E. et Sladeczek, I. E. (2020). Barriers to and facilitators of successful early school transitions for children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 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). Transition for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of positive behavior interventions*, 6(2), 103–112. <https://doi.org/10.1177/10983007040060020>
- Gascon, H., Julien-Gauthier, F., Tétreault, S., Fortin, F., Gobeil, L., St-Pierre, K., Garant, M., Larouche, C., Collin-Lefebvre, M., Gaudreau, J., Lessard, A., Simard, J., Simard, M. et Turmel, C. (2013). *Transition vers ma classe de maternelle : Description et évaluation*. Récupéré le 12 février 2023 de https://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Intervention-education/Transition_maternelle_TSA.pdf
- 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. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 29, 76-87. <https://doi.org/10.7202/1066867ar>
- Gouvernement du Québec. (2021, août). *Effectif de la formation générale des jeunes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2020-2021, Québec*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 2 mai 2022 de https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERB7P33J17-1532021908312~L8&p_lang=1&p_m_o=MEEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3413#tri_de_tertr=0&tri_com_scol=0&tri_ordr_ensgn=1&tri_niv_scol=15&tri_lang=1

- Institut de la Statistique du Québec (ISQ). (2019, février). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017 : Tome 1 — portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 10 avril 2022 de <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-parcours-prescolaire-des-enfants-de-maternelle-2017-tome-1-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>
- Institute of Medicine and National Research Council. (2015). *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. The National Academies Press.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. et Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal*, 35, 479-485. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0217-0>
- Jewett, J., Tertell, L., King-Taylor, M., Parker, D., Tertell, L. et Orr, M. (1998). Four early childhood teachers reflect on helping children with special needs make the transition to kindergarten. *The Elementary School Journal*, 98(4), 329–338. <https://doi.org/10.1086/461899>
- 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>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e ed.). Guérin.
- Lemire, C., Poitras, M. et Dionne, C. (2019). Évaluation authentique en intervention précoce et importance de la complémentarité entre l'évaluation fonctionnelle et normative en psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 48 (1), 69-88. <https://doi.org/10.7202/1060007ar>
- Levy, A. et Perry, A. (2008). Transition of children with autism from intensive behavioral intervention programs into the school system. *Journal on Developmental Disabilities*, 14 (1), 1–10. <https://oadd.org/wp-content/uploads/2008/01/levyPerry.pdf>
- 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>

- Ministère de la Famille. (2020, janvier). *Enfants ayant des besoins particuliers*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 30 mai 2022 de <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/enfants-besoins-particuliers/Pages/index.aspx>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021a). *Programme cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 21 avril 2022 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021 b). *Rapport annuel 2020-2021 : Ministère de l'Éducation*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 3 avril 2022 de https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEQ_RAG_2020-2021.pdf?1639410502
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021 c). *Nouvelles classes de maternelle 4 ans à la rentrée 2021*. Communiqué du ministère de l'Éducation. Récupéré le 28 avril 2022 de <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/nouvelles-classes-de-maternelle-4-ans-a-la-rentree-2021-838941128.html>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risques et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 28 juin 2022 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 17 juin 2022 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2013, juillet). *Projet de programme d'éducation préscolaire : Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 19 avril 2022 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/maternelle_4.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Lignes directrices : Pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 30 mai 2022 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Lignes-directrices-besoins-particuliers_FP.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019, novembre). *Projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de*

l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans — document d'information. Gouvernement du Québec. Récupéré le 3 avril 2022 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/acces-information/maternelle-document-grand-public.pdf

Moreau, A. C. et Ruel, J. (2012). La continuité éducative en réponse aux défis de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Développement Humain, Handicap et Changement Social*, 20(1), 71-78. <https://doi.org/10.7202/1086771ar>

Office des personnes handicapées du Québec. (2018). *Guide sur le parcours scolaire : Pour les parents d'un enfant handicapé.* Office des personnes handicapées du Québec. Récupéré le 21 juin 2022 de <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3476562>

Ordre des professions du Québec (OPQ). (2012). *Listes des activités réservées aux membres de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.* Récupéré le 26 avril 2023 de https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Ordres_professionnels/psychoeducateur.pdf

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices.* Récupéré le 26 avril 2023 de https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/Evaluation_psychoeducative_2014.pdf

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2015). *Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique. Lignes directrices.* Récupéré le 28 avril 2023 de <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/valuer-handicap-Plan-d'intervention-LIP31-mars-2016.pdf>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2020). *Évaluation de l'enfant présentant des indices de retard de développement. Lignes directrices.* Récupéré le 26 avril 2023 de https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/LD-Eval_enfant_indices_retard_dvp-23-04-2020.pdf

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2022). *L'exercice du rôle-conseil en psychoéducation.* Récupéré le 26 avril 2023 de https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/10/Rôle-conseil_VERSION-VF-20220926.pdf

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, L., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement; An updated guideline for reporting systematic reviews. *The British Medical Journal*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Pianta, R. C. et Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition*. Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C. et Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Construction sustaining relationships*. Psychology press.
- Purtell, K. M., Valauri, A., Rhoad-Drogalis, A., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T. -J. et Logan, J. A. R. (2020). Understanding policies and practices that support successful transitions to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 5-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.09.003>
- Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (Projet PRÉE). (2019). *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire*. Récupéré le 8 avril 2023 de <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3689060>
- 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>
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation. Une conception une méthode*. Édition Béliveau.
- 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/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](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)
- Rous, A. B., Hallam, A. R., Harbin, A. G., McCormick, A. K. et Jung, A. L. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants & Young Children*, 20(2), 135-148. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000264481.27947.5f>
- Ruel, J. et Moreau, A. C. (2012). La continuité éducative en réponse aux défis de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Développement Humain, Handicap et Changement Social*. 20(1), 71-78. <https://doi.org/10.7202/1086771ar>
- 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 »*. Université du Québec en Outaouais et pavillon du parc. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Evaluation_guideTransition.pdf

- Ruel, J., Moreau, A. C. et Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48. <https://revues.uqtr.ca/rfdi/index.php/1/article/view/178>
- Ruel, J., Toro, T. et Schindler, C. (2020). *Première transition scolaire dans un contexte de crise : un soutien nécessaire auprès des familles*. Réseau Réussite Montréal. Récupéré le 18 avril 2023 de <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/covid-19-et-reussite-educative/premiere-transition-scolaire-dans-un-contexte-de-crise/>
- Sands, M. M. et Meadan, H. (2023). Transition to kindergarten for children with disabilities: Parents and kindergarten teacher perceptions and experiences. *Topics in Early Childhood Special Education*, 0(0), 1-13. <https://doi.org/10.1177/02711214221146748>
- 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/10.1177/183693911203700>
- 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>
- Tétreault, S., Beaupré, P., Gagné, M.-è., Giroux, M. et Guérard, L. (2001). Obstacles à l'inclusion scolaire des enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux. *International Journal of Early Childhood*, 33(2), 44-56. <https://doi.org/10.1007/BF03185646>