

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**LES PRATIQUES QUI FACILITENT LA TRANSITION VERS LA MATERNELLE
CHEZ LES ENFANTS À RISQUE**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
EMMIE BOURASSA**

OCTOBRE 2024

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 :

Colombe Lemire

Prénom et nom

Directrice de recherche

Annie Paquet

Prénom et nom

Codirectrice de recherche

Comité d'évaluation :

Colombe Lemire

Prénom et nom

Directrice ou codirectrice de recherche

Sylvie Hamel

Prénom et nom

Évaluateur

Prénom et nom

Évaluateur

Résumé

L'entrée à l'école maternelle est une étape importante pour tous les enfants. Pour la majorité des enfants, ce passage se déroulera généralement bien. Cependant, certains enfants présentent des facteurs de risque qui augmentent les probabilités de vivre des difficultés lors de cette transition, et ainsi d'amorcer leur parcours scolaire négativement (April *et al.*, 2010). De plus, contrairement aux enfants ayant un diagnostic ou ayant déjà accès à des services, les enfants à risque ne sont pas automatiquement identifiés antérieurement à leur entrée à la maternelle. Il est donc important d'identifier des pistes de solutions afin de faciliter la première transition scolaire chez les enfants à risque. Cet essai vise donc à documenter les pratiques permettant de faciliter la transition pour ces enfants. La recension a permis d'identifier 12 articles sur ce sujet. Les diverses pratiques de transition identifiées pour cette clientèle à l'analyse de ces articles sont soulevées dans les résultats puis discutées.

Table des matières

Résumé	iii
Remerciements	vi
Introduction.....	1
Cadre théorique	4
Enfants à risque	4
Transition	5
Modèle écologique	6
Méthode	7
Processus d'identification des études	7
Sélection des études.....	8
Extraction des données	8
Résultats.....	9
Intervention en soutien de l'implication parentale.....	9
Informations.....	11
Interaction avec des familles et d'autres parents	12
Divers types de rencontres.....	13
Collaboration.....	16
Collaboration école-famille	16
Collaboration entre les divers milieux.....	17
Développement des politiques et plans de transition	20
Soutien pour améliorer la transition	22
Discussion	23
Le soutien aux parents	23
Les activités de transition	25
La collaboration et ses modalités	27
Liens avec la psychoéducation.....	31
Forces et limites de l'essai	33
Conclusion	34

Références	35
Appendice A Diagramme de Flux PRISMA	40
Appendice B Tableau des caractéristiques des articles empiriques	42

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier grandement mes co-directrices de recherche Colombe Lemire et Annie Paquet pour leur dévouement à m'accompagner dans la réalisation de cet essai. Elles ont cru en moi et en mes capacités à réussir. Je souligne leur disponibilité et leur considération qui ont permis de me sentir soutenue dans les diverses étapes de mon essai.

Je veux aussi remercier ma famille, plus particulièrement mes parents, ma sœur et mon frère, puis mes amis, notamment mes colocataires, de m'avoir écoutée parler de mon essai pendant d'innombrables heures et de m'avoir soutenue lorsque j'en avais besoin. Également, le soutien de mes collègues d'université m'a encouragée et m'a permis de voir qu'il est possible de mettre à terme l'essai. Merci à mes collègues du CPE et à la direction qui m'ont permis de prendre du temps afin de rédiger mon essai l'esprit tranquille. Pour finir, j'aimerais souligner ma persévérance malgré le défi personnel que représentait la réalisation de cet essai. Les compétences acquises par le processus de l'essai, autant professionnelles que personnelles, me seront sans doute grandement utiles dans les différentes sphères de ma vie.

Introduction

Les périodes de transition sont synonymes de changements dans le quotidien d'une personne. Plus spécifiquement, la transition vers la maternelle s'avère être une étape clé dans la vie d'un enfant (Pianta et Cox, 1999). Le terme « transition » signifie « passage » (Le Grand Robert, 2017). L'appellation « maternelle » est définie comme une « institution dispensant un enseignement aux enfants d'âge préscolaire (approximativement 2 à 6 ans) » (UNESCO, 2005, p. 857). La transition vers la maternelle fait donc référence au passage de l'enfant, par exemple, d'un milieu de garde éducatif ou de son milieu familial à l'éducation préscolaire. Cette transition se caractérise par une importante période d'adaptation pour l'enfant et sa famille (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Des différences entre le milieu fréquenté par l'enfant antérieurement à son entrée à l'école et sa classe maternelle contribuent à ce besoin d'adaptation. En effet, lors de son entrée à la maternelle, l'enfant fait face à un nouveau groupe de pairs, une nouvelle enseignante, des routines et des règles qui sont différentes (Vitiello *et al.*, 2022). De plus, l'environnement diffère en termes d'exigences et de buts (Rimm-Kaufmann et Pianta, 2000). Les interactions sont davantage axées sur les apprentissages scolaires, les enfants ont moins de temps en un pour un avec l'adulte, les élèves sont plus nombreux dans les classes, les attentes envers les enfants sont plus élevées au niveau de l'autonomie, etc. (Rimm-Kaufmann et Pianta, 2000). Cet effet de discontinuité entre les deux milieux peut occasionner des difficultés d'adaptation chez l'enfant. À cet effet, une étude souligne qu'à l'entrée à la maternelle, une diminution du nombre d'interactions et du lien de proximité entre l'enfant et le personnel enseignant, lorsque comparé à son expérience antérieure, peut être associée à des difficultés d'autorégulation émotionnelle et d'habiletés sociales (Vitiello *et al.*, 2022). Une étude identifie d'ailleurs les difficultés scolaires et d'organisation comme étant les plus communes (Jiang *et al.*, 2021).

Selon plusieurs études, certains enfants seraient plus à risque de vivre des défis lors de cette période charnière (Japel, 2008; Jiang *et al.*, 2021; Ramey et Ramey, 1999). En effet, certaines caractéristiques peuvent représenter des facteurs de risque pour les enfants débutant leur parcours scolaire. Une étude souligne que les garçons, les enfants avec des difficultés langagières ou d'apprentissage et ceux n'habitant pas avec d'autres enfants sont plus à risque de vivre des

difficultés lors de cette période (Jiang *et al.*, 2021). Ceux provenant de milieux défavorisés sont également plus à risque de vivre des difficultés lors de cette transition (Ruel *et al.*, 2015). Les enfants ayant un statut socioéconomique plus faible ont des taux de cortisol plus élevés que les autres élèves au début de la maternelle, ce qui signifie qu'ils peuvent vivre davantage de stress que leurs pairs (Wright *et al.*, 2021). Les enfants de maternelle ayant un tempérament plus difficile peuvent aussi rencontrer des défis sur les plans social, comportemental et scolaire (White *et al.*, 2018). Les facteurs de risque suivants sont soulevés comme pouvant avoir un impact sur l'adaptation des enfants au Québec (Japel, 2008) :

Santé de l'enfant à l'âge de 5 mois, tempérament difficile, âge de la mère à la naissance de l'enfant, scolarité de la mère, symptômes dépressifs de la mère, comportements antisociaux de la mère, famille monoparentale, faible revenu, pratiques parentales coercitives, satisfaction conjugale, fonctionnement familial, soutien social, sécurité du quartier. (p. 9)

L'addition de plusieurs facteurs de risque augmenterait la probabilité de vivre des difficultés lors de la transition vers la maternelle (April *et al.*, 2010; Japel, 2008). Au Québec, l'*Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle* (EQDEM) permet la collecte d'informations sur le développement des enfants dans cinq domaines (santé physique et bien-être, compétences sociales, maturité affective, cognitif et langagier, habilités de communication et connaissances générales) selon la vision des enseignants de maternelle (Ducharme *et al.*, 2023). Or, en 2022, l'enquête révèle que 28,5% des enfants sont perçus comme étant vulnérables dans au moins un de ces cinq domaines de développement et que les enfants fréquentant une école dite défavorisée, les garçons et ceux nés hors Canada seraient plus à risque de défis développementaux (Ducharme *et al.*, 2023).

La transition vers la maternelle est souvent la première de plusieurs autres (April *et al.*, 2010). Le déroulement de cette première transition pourrait donc être un modèle pour les futures transitions de l'enfant et sa famille (April *et al.*, 2010). Comme le soulignent Ruel *et al.* (2015) le cours de cette transition pourrait continuer à avoir des impacts sur le parcours scolaire de l'enfant comme sur le risque de décrochage scolaire. La transition vers la maternelle ainsi que les premières années de scolarité constitueraient une période sensible qui servirait d'assise pour le

développement personnel et scolaire (Alexander *et al.*, 1997). Les enfants qui perçoivent l'école de manière positive avant leur entrée à la maternelle ont tendance à participer davantage et à maintenir leur opinion positive de l'école alors que ceux qui anticipent ne pas aimer l'école ont tendance à manifester un plus faible niveau de participation et semblent garder une perception négative de l'école (Daniels, 2014). De plus, cette perception peut être affectée par la manière dont les parents parlent de l'école (Ramey et Ramey, 1999). Selon ces auteurs, l'attitude positive des parents envers l'école et des relations chaleureuses entre le personnel de l'école et la famille sont des indicateurs d'une transition réussie (Ramey et Ramey, 1999). En effet, la relation entre la famille et l'école influencerait l'adaptation à l'école de l'enfant (Ramey et Ramey, 1999). Par ailleurs, une transition qui se déroule de manière harmonieuse entraînerait plusieurs effets positifs comme avoir une perception positive du milieu scolaire, se sentir bien, en sécurité et capable de réussir (April *et al.*, 2010). Selon le April *et al.* (2010) « la transition de qualité assure aussi à l'enfant : la continuité de l'expérience éducative permettant la poursuite de son développement optimal; la reconnaissance de ses capacités; le développement de liens sociaux positifs avec le personnel et les autres enfants » (p. 3).

Cependant, les enfants qui présentent des facteurs de risque sont plus susceptibles de rencontrer des défis lors de cette transition et ainsi de débiter plus difficilement leur parcours scolaire, pouvant nécessiter des interventions adaptées (April, *et al.*, 2010). De plus, les enfants à risque ne sont pas nécessairement identifiés avant leur entrée à l'école comparativement aux enfants ayant un diagnostic ou fréquentant des services pour leurs difficultés préalablement à la maternelle. Selon De Meo Cook *et al.* (2024), les enfants à risque provenant de milieux défavorisés seraient moins exposés aux activités de transition qui pourraient pourtant faciliter cette étape. Pour ces raisons, il semble pertinent d'identifier des solutions afin de faciliter la première transition scolaire chez les enfants à risque. Cet essai vise donc à documenter les pratiques pouvant faciliter cette transition pour ces enfants.

Cadre théorique

Les sections suivantes seront consacrées à la définition des concepts principaux de cet essai. En premier lieu, le concept d'enfants à risque sera développé. En second lieu, le terme de transition scolaire sera détaillé puis expliqué par le modèle écologique de Rimm-Kaufman et Pianta (2000).

Enfants à risque

Le terme « à risque » peut être défini comme « exposé, prédisposé à un danger » (Office québécois de la langue française, s.d.). Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport l'expression « élèves à risque » est définie comme « des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation [...] » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 24). Les élèves du préscolaire seraient considérés comme « à risque » lorsqu'ils présentent des difficultés de développement qui persistent (Fédération des syndicats de l'enseignement et Centrale des syndicats du Québec, 2018). Ensuite, un facteur de risque peut être décrit comme un « élément propre à l'individu ou provenant de l'environnement, susceptible de provoquer une maladie, un traumatisme ou toute autre atteinte à l'intégrité ou au développement de la personne » (Réseau international sur le Processus de production du handicap, 2018). Plus un enfant est exposé à un grand nombre de facteurs de risque, plus les répercussions négatives sur son développement sont susceptibles d'être importantes, le plaçant en situation de vulnérabilité (Observatoire des tout-petits, 2021). Les sphères qui peuvent influencer l'adaptation de l'enfant et de sa famille, soient : les besoins de base, la santé physique et psychologique, le sentiment de sécurité, le concept de soi de l'enfant et de sa famille, la motivation, les attentes et les valeurs en lien avec la réussite à l'école, le support social, la communication entre les membres de la famille et l'école puis avec les services externes et enfin les compétences de bases qui sont essentiels à la réussite scolaire de l'enfant et sa famille, peuvent représenter soit des facteurs de risque ou de protection (Ramey et Ramey, 1999). Les auteurs expliquent que chaque situation est différente et qu'une famille vivant dans un milieu défavorisé peut avoir besoin de développer des compétences de communication afin d'avoir un bon

fonctionnement alors qu'une autre famille dans la même situation financière peut n'avoir aucune lacune dans cette sphère. Ce modèle souligne l'importance d'évaluer le portrait de l'enfant, de sa famille et de sa communauté afin d'identifier les besoins spécifiques en ce qui concerne la transition scolaire (Ramey et Ramey, 1999).

Transition

Au Québec, la maternelle s'avère facultative (Gouvernement du Québec, 2024). En effet, dans notre province l'obligation à la scolarité commence à la première année de l'éducation primaire (Gouvernement du Québec, 2024). Malgré tout, durant l'année scolaire 2020-2021, 88 726 enfants étaient inscrits à la maternelle 5 ans (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, 2023).

L'éducation préscolaire est composée de la maternelle 4 ans et 5 ans. En général, un enfant est admissible à la maternelle 4 ans l'année où il sera âgé de 4 ans au 30 septembre. Le même critère est établi pour la maternelle 5 ans où l'enfant doit être âgé de 5 ans à cette même date (Centre de services scolaire du Lac-Saint-Jean, s.d.).

Aux États-Unis, les enfants débent généralement la maternelle vers l'âge de 5 ans (National Center for Education Statistics, 2020). Tout comme au Québec, une date est identifiée par chaque état pour délimiter l'âge d'entrée à la maternelle (National Center for Education Statistics, 2020). En revanche, le système scolaire des États-Unis diffère de celui du Québec en ce qui concerne la classification des niveaux de scolarité. Le terme « preschool » ou « pre-kindergarten » fait référence à l'éducation de la petite enfance (Davis *et al.*, 2023). Les Américains considèrent la maternelle « *kindergarten* » comme l'entrée à l'éducation formelle (Davis *et al.*, 2023).

Les enfants débutant la maternelle peuvent provenir de divers milieux. L'enfant peut passer d'un milieu de garde (centre de la petite enfance, milieu familial subventionné, garderie subventionnée ou non subventionnée et service de garde non régis) à l'école, de la maison à l'école ou même d'un autre programme préscolaire comme de la maternelle 4 ans à la maternelle

5 ans (Lavoie *et al.*, 2019). Au Québec, le ministère de l'Éducation indique que la transition vers la maternelle est d'une durée d'environ 12 mois puisqu'elle s'amorce cinq mois avant l'inscription à l'école et se termine environ trois mois après la rentrée scolaire (April *et al.*, 2010). D'autres auteurs suggèrent que la transition vers la maternelle peut se poursuivre tout au long de l'année scolaire (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

Modèle écologique

Rimm-Kaufman et Pianta (2000) proposent un modèle écologique et dynamique de la transition scolaire. Les auteurs prennent en considération les caractéristiques individuelles de l'enfant et celles des différents environnements de l'enfant (famille, quartier, école, etc.) dans une vision d'interinfluence (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Dans ce modèle, l'aspect dynamique est important à considérer. Entre autres, l'accent est mis sur l'importance d'analyser la transition vers la maternelle par les relations et les interactions qui se développent dans le temps (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Par exemple, la relation entre l'enseignante et les parents de l'enfant. Le modèle proposé par Rimm-Kaufman et Pianta (2000) prend aussi en considération les expériences passées des divers acteurs pour mieux comprendre la création et l'évolution des relations interpersonnelles. Considérant que la transition scolaire commence avant même l'entrée à l'école, il semble effectivement important de considérer les expériences passées comme pouvant influencer l'adaptation de l'enfant à l'école. Ce modèle permet donc de juger de la réussite d'une transition en considérant le lien entre la famille et le milieu scolaire plutôt que seulement par les compétences individuelles de l'enfant en classe.

Objectif

L'essai qui suit a pour but de faire une recension des écrits afin de documenter les pratiques pouvant soutenir les enfants à risque lors de la transition vers la maternelle.

Méthode

Cette section permet de décrire le processus d'identification, de sélection des études et de l'extraction des données.

Processus d'identification des études

Le processus de la recherche documentaire a débuté en janvier 2022. Premièrement, les mots-clés ont été identifiés selon trois concepts liés au sujet choisi, soit la transition scolaire, la maternelle et les enfants à risque. Les mots-clés ont été validés par une bibliothécaire. Un thésaurus a également été utilisé pour obtenir des termes supplémentaires liés aux concepts. Les mots-clés en anglais *School transition*, *Kindergarten*, *preschool**, *“pre-school”*, *daycare**, *childcare**, *“day-care*”*, *“child-care*”*, *school**, *“play-group”*, *“play group”*, *“child* at risk”*, *“Nursery Schools”*, *“Kindergartens”*, *“Preschool Education”*, *“vulnerable famil*”*, *“famil* at risk”* et *“At Risk Populations”* ont été utilisés. Les mots-clés en français *Transition*, *transition scolaire*, *École primaire*, *maternelle*, *préscolaire*, *école maternelle*, *Enfants à risque*, *familles à risque* et *populations à risque* ont aussi été utilisés.

Les bases PsycInfo, MEDLINE, ERIC et SocINDEX ont été utilisées pour identifier des articles en anglais. La base de données Érudit a été identifiée pour trouver des articles en français. Ensuite, Google Scholar et Cairn ont été vérifiés afin de trouver des articles supplémentaires. Des écrits gouvernementaux liés au sujet ; un guide, un rapport de recherche et un document ministériel ont été trouvés par l'entremise de la direction de recherche. Les références des articles pertinents ont été vérifiées pour identifier d'autres recherches qui répondaient aux critères de cette recension.

Des critères d'inclusion et d'exclusion ont été définis préalablement afin de respecter le sujet ainsi que les concepts identifiés pour procéder à la recension. Les documents choisis devaient parler de la transition vers l'éducation préscolaire (maternelle 4 et 5 ans). Ensuite, par souci des différences organisationnelles de l'éducation selon les pays, l'article devait parler des

enfants âgés entre 4 à 6 ans. En effet, l'âge requis pour débiter l'école varie selon les pays. Par la suite, l'article devait aborder les enfants à risque. En addition, des stratégies, des interventions, des moyens, des programmes ou des activités de transition devaient être mentionnés. Également, les documents sélectionnés devaient être des articles scientifiques. Pour finir, l'article devait être rédigé en français ou en anglais. Aucun critère sur les années de publication n'a été appliqué.

Les articles qui parlaient des autres transitions (1^{re} année, secondaire, collégiale, universitaire, vie adulte) étaient exclus. Les recherches qui portaient exclusivement sur les enfants ayant des incapacités ou des besoins particuliers étaient retirées. Les écrits axés uniquement sur la préparation scolaire sans parler de la transition étaient rejetés. Les thèses, la littérature grise, les livres et les chapitres de livres ont également été exclus.

Sélection des études

Le processus de sélection des documents a été rapporté dans le diagramme de flux *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (voir Appendice A). La recherche initiale a permis d'obtenir un total de 408 articles dans les bases de données dont 67 en anglais et 341 en français. En addition, 18 écrits (15 articles et 3 documents gouvernementaux) sont identifiés par d'autres sources. Un total de 426 articles a donc été identifié et quatre doublons ont été retirés pour réduire ce nombre à 422 articles. La lecture des titres et résumés a permis d'exclure 394 articles selon les critères d'exclusion et d'inclusion. Une lecture du contenu des 28 écrits a réduit le nombre d'articles retenu à 12.

Extraction des données

Des informations ont été extraites des 12 articles sélectionnés, par le biais de grilles d'extraction permettant de noter entre autres les caractéristiques des articles (devis, questions/objectifs de recherche, participants), les facteurs de risque abordés dans l'article, les pratiques de transition étudiées, les résultats de la recherche et des éléments de discussion qui sont en lien avec les pratiques de transition.

Résultats

Dix des articles proviennent des États-Unis et deux du Québec. Les articles présentent majoritairement des études empiriques à l'exception d'une revue de littérature. Le tableau de l'Appendice B présente les caractéristiques des articles empiriques incluant le type de revue et le devis utilisé, les questions, objectifs ou hypothèses de recherche et les participants. Deux articles concernent les enfants provenant du programme d'intervention précoce *Head Start* et débutant la maternelle. Trois articles étudient la transition vers la maternelle (« *kindergarten* ») pour les enfants qui fréquentaient une école préscolaire (« *preschool* »). Un article discute la transition entre l'éducation de la petite enfance (« *early childhood education* ») et la maternelle. Enfin, six articles se concentrent sur la première transition vers la maternelle (« *kindergarten* »). Le faible statut socioéconomique, le faible niveau de scolarité de la mère, le statut de monoparentalité de la mère, les difficultés comportementales ou socioémotionnelles, la minorité culturelle et la présence de symptômes dépressifs chez la mère sont les facteurs de risque abordés dans les articles retenus. En ce qui concerne la revue de littérature, elle porte sur des facteurs qui entravent et qui facilitent une transition de qualité vers la maternelle pour les enfants présentant des difficultés comportementales et suggère des pistes de solution afin de leur offrir un soutien adéquat (Stormont *et al.*, 2005). À la suite d'une lecture approfondie des résultats de chaque article retenu, quatre grands thèmes sont identifiés : 1) intervention en soutien de l'implication parentale; 2) informations; 3) la collaboration et le développement des politiques; et 4) plans de transition.

Intervention en soutien de l'implication parentale

Selon McIntyre *et al.* (2007), de nombreux parents ont le désir de s'impliquer activement dans le processus de transition, mais ignorent comment adopter ce rôle. Ainsi, il serait utile d'instaurer des interventions auprès des parents afin de les préparer à adopter un rôle actif dans la transition en s'impliquant à l'école (Cook *et al.*, 2019; Malsch *et al.*, 2011; Rimm-Kaufman et Pianta, 2005). Rimm-Kaufman et Pianta (2005) relèvent que les parents qui perçoivent les membres du personnel comme étant soutenant s'impliquent davantage dans le processus. Ce

besoin de soutien se fait surtout ressentir dans les mois précédant l'entrée scolaire (Miller, 2015). Ce soutien aux parents peut prendre différentes formes.

Pour des parents dont leur enfant fait partie du programme *Head Start*, les intervenants leur expliquent comment ils peuvent s'impliquer concrètement dans le processus de transition puis les encouragent à être proactifs dans leur communication avec l'école (Malsch *et al.*, 2011). Des parents mentionnent que l'obtention d'informations de type logistique et sur le contexte scolaire (ex. : date d'inscription, horaire de l'enfant, etc.) les aide à réduire le sentiment d'impuissance et ainsi les appuie à participer dans le processus de transition (Malsch *et al.*, 2011). Il semblerait que de rendre accessibles les informations de base et d'offrir aux parents des opportunités de s'investir ne serait cependant pas suffisant pour les familles à risque, qui ont besoin de plus de soutien (Malsch *et al.*, 2011). En ce sens, dans une étude où des intervenants familiaux, engagés par le système scolaire, soutiennent les parents dans leur implication à la transition, c'est plus de 50 % des familles qui participent à presque toutes les activités de transition offertes par leur école (La Paro *et al.*, 2003). Du côté de Malsch *et al.* (2011), les parents soulignent que le soutien émotionnel offert par le programme *Head Start* en prévision de la transition est important pour eux et les auteurs recommandent aux écoles de leur offrir ce type de soutien. Ce soutien concerne aussi l'inscription.

Selon plusieurs auteurs, les procédures d'inscription peuvent être complexes pour beaucoup de parents, ainsi un soutien additionnel peut être nécessaire (Cook *et al.*, 2019; Miller, 2015). Selon Ruel *et al.* (2018), 60,5 % des parents rapportent avoir reçu du soutien pour l'inscription de leur enfant à l'école. Aussi, pour les familles à risque et surtout celles ayant un enfant qui rencontre des difficultés comportementales, une approche personnalisée peut être plus efficace afin de supporter et de promouvoir leur implication dans le processus de transition (Malsch *et al.*, 2011). Les écoles doivent être flexibles et sensibles aux diverses réalités afin d'accommoder les horaires de travail des parents pour promouvoir l'implication des familles (La Paro *et al.*, 2003). En ce sens, l'article de Stormont *et al.* (2005) recommande une flexibilité des heures et des lieux de rencontre pour accommoder les familles. Ruel *et al.* (2018) indiquent

d'ailleurs que dans leur étude plus du trois quarts des directions mentionnent que les heures d'admission sont adaptées aux disponibilités des parents.

Informations

L'obtention d'informations fait partie des facteurs les plus importants facilitant la transition selon des parents d'enfant à risque (Malsch *et al.*, 2011). Les parents veulent recevoir plusieurs types d'informations (Malsch *et al.*, 2011; McIntyre *et al.*, 2007). Malsch *et al.* (2011), indiquent que les parents veulent connaître les procédures d'inscription, les dates importantes à connaître concernant les rencontres et les autres activités de transition, la procédure pour savoir qui est l'enseignante attribuée à leur enfant, les options de transport, l'horaire et les routines, etc. McIntyre *et al.* (2007) soulèvent que les parents souhaitent recevoir des informations sur la classe de l'enfant, l'identité de l'enseignante, sur ce que l'enseignante fait pour préparer la transition et sur ce qu'ils peuvent faire, comme parents, afin de préparer leur enfant à cette transition. McIntyre *et al.* (2007) soulèvent qu'une majorité de parents indiquent vouloir recevoir une communication écrite de la future enseignante de maternelle de leur enfant avant l'entrée. Des familles désirent être mieux informées du fonctionnement comportemental de leur enfant au quotidien (Malsch *et al.*, 2011). Dans l'article de Miller (2015), l'utilisation d'un carnet de correspondance journalier entre l'enseignante et le parent est mentionnée comme stratégie de communication utilisée pour un enfant présentant des difficultés comportementales.

De plus, informer les parents sur les attentes scolaires semble être une pratique à préconiser selon différents auteurs (Cook et Coley, 2017; Malsch *et al.*, 2011; McIntyre *et al.*, 2007; Stormont *et al.*, 2005). Discuter des attentes tant scolaires que comportementales avant l'entrée à l'école peut aider les familles à se préparer à la transition (McIntyre *et al.*, 2007). Une des pratiques les plus utilisées est d'envoyer des informations aux familles préalablement à l'entrée en maternelle par le biais d'une lettre ou par téléphone (Cook et Coley, 2017; Ruel *et al.*, 2018; Schulting *et al.*, 2005). Dans l'article de Malsch *et al.* (2011), des parents constatent que la manière dont les informations leur sont fournies est importante et les auteurs soulignent que de recevoir les informations d'avance puis d'avoir des occasions pour poser des questions semble

être l'approche à privilégier. De leur côté, McIntyre *et al.* (2007), soulèvent que les informations sur les attentes scolaires et comportementales devraient idéalement être données lors d'une visite à l'école ou une rencontre de parents et même en collaboration avec les éducateurs de la petite enfance. Ruel *et al.* (2018), soulèvent plusieurs autres méthodes de communication utilisées avant la rentrée comme les courriels, les journaux locaux, les messages envoyés dans les services de la petite enfance, le site internet de l'école ou du Centre de services scolaire, les messages envoyés par la fratrie et ceux affichés à l'entrée de l'école.

Par ailleurs, des parents participant au programme éducatif préscolaire *Head Start* soulignent l'importance de connaître les différences entre le contexte de *Head Start* et celui de la maternelle (Malsch *et al.*, 2011). Dans le même ordre d'idée, Rimm-Kaufman et Pianta (2005) soulignent qu'il faut préparer les parents à la discontinuité des différents contextes. Dans l'article de Stormont *et al.* (2005), les auteurs recommandent de collaborer avec les familles afin d'identifier les enfants qui risquent de vivre un choc culturel entre le fonctionnement de l'école et celui de la maison. Selon Deslandes *et al.* (2004), discuter des diverses approches éducatives utilisées en classe avec les parents peut aider à établir une continuité entre l'école et la maison.

Interaction avec des familles et d'autres parents

Les pratiques qui encouragent l'interaction des parents avec d'autres parents semblent être une approche à privilégier afin de soutenir la transition. Dans l'étude de Ruel *et al.* (2018), 64,7 % des directions nomment offrir la possibilité aux parents de participer à des activités ou des rencontres où des discussions formelles et informelles avec les autres parents ont lieu.

L'opportunité d'apprendre des autres parents avec de l'expérience était vue comme extrêmement précieuse pour des familles (Malsch *et al.*, 2011). Cette pratique aide les nouveaux parents et permet à ceux ayant de l'expérience de prendre un rôle de leader (Malsch *et al.*, 2011). Du côté de La Paro *et al.* (2003), plus de 85 % des parents discutent avec d'autres parents ayant des enfants d'âge scolaire avant l'entrée à l'école. Dans l'article de McIntyre *et al.* (2007), c'est

seulement 15,4 % des parents ayant un statut socioéconomique faible qui discutent de la transition avec d'autres parents.

Divers types de rencontres

Les divers types de rencontres semblent être une activité de transition assez répandue dans les écoles puis souhaitée et appréciée chez les familles.

Rencontres d'orientation. Cook et Coley (2017) mettent l'emphase sur les activités qui impliquent principalement le parent. Selon plusieurs auteurs, l'une des activités de transition les plus déployées est la rencontre d'orientation avant l'entrée à l'école (Cook et Coley, 2017; Schulting *et al.*, 2005). Lorsque les familles participent à ce type de rencontre, ils la qualifient d'utile (La Paro *et al.*, 2003; Miller, 2015). De leur côté, LoCasale-Crouch *et al.* (2008) soulèvent que plus de la moitié des enseignantes de prématernelle indiquent avoir mis en place des rencontres d'orientation ou des rencontres individuelles avant l'entrée en maternelle. Ruel *et al.* (2018) mentionnent aussi le recours aux rencontres de groupe où les parents et enseignants se réunissent avant la rentrée en maternelle. Ces auteurs identifient aussi l'organisation de rencontres entre les parents et les éducateurs des services de garde scolaires, de rencontres individuelles et de rencontres avec un intervenant qui connaît l'enfant. Du côté de McIntyre *et al.* (2007), c'est plus du tiers des parents qui souhaitent participer à une rencontre d'information concernant la transition. Dans l'article de Malsch *et al.* (2011) des parents considèrent ces rencontres utiles et informatives en début d'année scolaire.

Visite de la classe. Selon LoCasale-Crouch *et al.* (2008), les activités qui impliquent les enfants directement, semblent être à privilégier, particulièrement pour les enfants à risque. Selon Schulting *et al.* (2005), l'activité de transition qui semble avoir le plus d'impact sur la réussite scolaire est la visite de la classe de maternelle par les parents et l'enfant avant le début de l'année scolaire. Stormont *et al.* (2005) recommandent une telle visite par les enfants accompagnés de leur enseignante du préscolaire. Une visite de la classe de maternelle s'avère être l'une des pratiques de transition les plus communes (Cook et Coley, 2017; La Paro *et al.*, 2003; McIntyre

et al., 2007). Dans l'article de LoCasale-Crouch *et al.* (2008) c'est presque le trois quarts des enfants et des enseignantes de prématernelle qui visite une classe de maternelle. Dans l'article de McIntyre *et al.* (2007) c'est presque la moitié des parents qui rapportent vouloir visiter la classe de maternelle de leur enfant. Miller (2015) et La Paro *et al.* (2003) rapportent que la majorité des familles soulèvent l'utilité de participer à ces visites.

Dans l'étude de Malsch *et al.* (2011), des parents mentionnent que le programme *Head Start* encourage les familles à visiter l'école avant l'entrée en maternelle. Certains directeurs de ce programme indiquent même accompagner les familles en organisant cette visite à l'école (Cook *et al.*, 2019). Du côté de Ruel *et al.* (2018) la majorité des écoles offre une visite de l'école et de la classe de maternelle aux familles et leur enfant lors d'une journée porte ouverte. Du côté de Schulting *et al.* (2005), c'est plus du trois quarts des parents qui visite l'école.

Visite à la maison. Dans l'article de Malsch *et al.* (2011), les auteurs recommandent aux écoles de dégager plus de ressources afin de mettre en place des pratiques de transition individualisées, qui permettent la création d'un lien école-famille telles que des visites à la maison. La visite de l'enseignante à la maison est l'une des pratiques les moins utilisées lors de la préparation de la transition (Cook et Coley, 2017; Schulting *et al.*, 2005). Dans Rimm-Kaufman et Pianta (2005) et La Paro *et al.* (2003), ce sont des intervenants familiaux, attirés aux familles par les projets de recherche, qui effectuent des visites à la maison afin de soutenir les familles lors de la transition. Du côté de Malsch *et al.* (2011), ce sont des intervenants du programme *Head Start* qui réalisent des visites au domicile des familles afin de soutenir les parents et leur enfant dans le processus de transition.

Activité de familiarisation. Malsch *et al.* (2011) soulignent l'importance de se familiariser avec l'école et de rencontrer l'enseignante. Selon La Paro *et al.* (2003), une grande majorité des enfants rencontre une enseignante de maternelle avant l'entrée à l'école et plus du tiers rencontre leur enseignante spécifique pour la prochaine année scolaire.

Selon Cook et Coley (2017) et Schulting *et al.* (2005), les activités les moins mises en place sont d'écourter les journées d'école ou d'avoir une entrée progressive. Pourtant, du côté de Ruel *et al.* (2018), l'entrée progressive s'avère être l'une des activités de transition les plus utilisées.

Selon Cook et Coley (2017), moins de la moitié des enseignantes de maternelle indique avoir accueilli des enfants du préscolaire à passer du temps dans leur classe. Dans l'article de Malsch *et al.* (2001), le programme *Head Start* encourage les parents à visiter la cour d'école avec leur enfant afin de se familiariser à l'environnement scolaire. Dans l'article de La Paro *et al.* (2003), c'est plus de la moitié des parents qui passe du temps dans la cour d'école avec leur enfant avant l'entrée en maternelle. Dans les résultats de Ruel *et al.* (2018), c'est seulement 17,1 % des parents qui rapportent avoir été invités à jouer avec leur enfant dans la cour d'école, l'été avant le début de l'année scolaire. Dans l'article de La Paro *et al.* (2003), avant l'entrée en maternelle de leur enfant plus de la moitié des familles participe à des activités organisées pour l'ensemble des élèves de l'école élémentaire et tous rapportent l'utilité de cette pratique. En ce qui concerne LoCasale-Crouch *et al.* (2008), plus de la moitié des élèves du préscolaire participe à ce type d'activité. Du côté de Ruel *et al.* (2018), c'est plus de 60 % des directions qui mentionnent avoir invité les enfants fréquentant des services de la petite enfance à participer à des activités de l'école, par exemple à un spectacle de fin d'année scolaire.

Autres activités. La Paro *et al.* (2003), mettent en lumière d'autres activités de transition pour les parents, telles qu'une rencontre avec la direction de l'école, une discussion sur la maternelle avec un membre du personnel de l'école prématernelle et la participation à un atelier.

Plusieurs auteurs mettent en lumière l'importance d'offrir aux familles la présence d'un traducteur lors des diverses rencontres et activités afin de pallier les barrières langagières ou culturelles (Malsch *et al.*, 2011; Stormont *et al.*, 2005). Malsch *et al.* (2011) recommandent aux écoles de fournir ce service elles-mêmes et de l'offrir de manière constante, c'est-à-dire lors de chaque activité de transition.

Quelques auteurs discutent des programmes pouvant faciliter la transition pour certains groupes d'enfants à risque. Malsch *et al.* (2011) mentionnent le programme de transition *Jump Start* élaboré pour une clientèle dont la langue maternelle est l'espagnol. Dans ce programme, l'enfant passe du temps à l'école et avec son enseignante durant l'été avant la rentrée. Pour leur part, McIntyre *et al.* (2007) soulèvent que la transition peut être facilitée par des interventions liées aux difficultés comportementales et sociales avant l'entrée en maternelle.

Collaboration

Dans la section qui suit, deux types de collaboration sont abordés soit la collaboration école-famille et la collaboration entre les différents milieux gravitant autour de l'enfant lors de la transition vers la maternelle.

Collaboration école-famille

Le lien de confiance s'avère être l'une des dimensions de la collaboration école-famille soulevée par différents auteurs des articles recensés. Plusieurs auteurs considèrent essentiel de créer des liens avec les familles afin de soutenir la transition, notamment celles considérées comme à risque, entre autres pour les familles ayant un statut socioéconomique faible, les enfants présentant des difficultés comportementales ou socioémotionnelles et les enfants de mère ayant un faible niveau de scolarité (Deslandes *et al.*, 2004; Malsch *et al.*, 2011; McIntyre *et al.*, 2007; Ruel *et al.*, 2018; Stormont *et al.*, 2005). Selon ces auteurs, les discussions et la collaboration entre le parent et l'enseignante sont importantes afin de pouvoir développer un lien de confiance en contexte de transition. Dans Malsch *et al.* (2011), les auteurs soulignent également l'importance de la création du lien entre la famille et l'enseignante, et ce, avant même le début de l'année scolaire. Ruel *et al.* (2018) recommandent d'ailleurs aux enseignantes de maternelle de communiquer davantage avec les parents avant la rentrée à l'école afin de créer ce lien. De leur côté, Stormont *et al.* (2005) recommandent de partager les expériences positives aux parents et de communiquer les défis de l'enfant seulement lorsque ce lien de confiance est tissé. Selon McIntyre *et al.* (2007), la participation des parents dans la planification de la transition est propice au développement d'un lien école-famille positif. Selon La Paro *et al.* (2003) et Cook *et*

al. (2019), l'enseignante de préscolaire ou l'éducatrice de la petite enfance peut utiliser le lien qu'elle détient déjà avec les parents pour faire le pont entre la famille et l'école.

Présenter des attitudes inclusives peut favoriser la collaboration des familles, celles-ci désirent se sentir davantage écoutées par les membres du personnel de l'école (Malsch *et al.*, 2011). Il est aussi noté dans l'article de Malsch *et al.* (2011), que des parents ayant un statut socioéconomique faible souhaitent être informés de façon plus hâtive lorsqu'ils doivent payer des frais à l'école. De leur côté Stormont *et al.* (2005) recommandent de respecter les différentes cultures et croyances des familles afin de favoriser leur collaboration.

Collaboration entre les divers milieux

Plusieurs auteurs recommandent aux acteurs de la maternelle de renforcer les liens et de développer davantage la collaboration avec les écoles préscolaire et les services de la petite enfance (Malsch *et al.*, 2011; Miller, 2015). En effet, selon LoCasale-Crouch *et al.* (2008) et Ruel *et al.* (2018), la collaboration entre la maternelle et l'école préscolaire favorise une meilleure continuité entre les deux milieux. Selon Ruel *et al.* (2018), une relation de partenariat positive entre les divers milieux éducatifs peut s'avérer être un élément de protection pour les enfants. Dans l'article de Ruel *et al.* (2018), l'importance de conscientiser les éducateurs des services de la petite enfance à l'importance de la transition est mise en lumière. Malsch *et al.* (2011), recommandent d'ailleurs que les acteurs des services de la petite enfance s'impliquent dans la transition en soutenant les parents et en facilitant le transfert du lien de confiance d'un milieu à l'autre. Selon Cook *et al.* (2019), la collaboration entre les divers milieux peut aussi permettre de mieux préparer l'école à l'arrivée de l'enfant et ultimement faciliter son adaptation sociale et scolaire lors de la transition.

La communication est une autre dimension de la collaboration abordée dans les articles. Cook *et al.* (2019) mettent en valeur l'importance de prévoir des rencontres en personne et de l'établissement de pratiques collaboratives fréquentes et systématisées entre les divers milieux pour échanger. Du côté de Stormont *et al.* (2005), les auteurs recommandent que les éducateurs

du milieu préscolaire servent de pilier afin de débiter le processus de transition, et ce, en initiant le contact entre la famille et les acteurs de la maternelle puis en communiquant de l'information aux parents. Dans l'article de Ruel *et al.* (2018), deux ans après avoir implanté le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, ayant pour but d'améliorer les pratiques de transition, une augmentation dans la diversité des moyens de communication avant la rentrée a été soulevée par les parents et les directions. De plus, ces auteurs notent un balancement vers une plus grande utilisation de la technologie dans la communication avec les parents.

La mise en place de rencontres est l'un des moyens de communication qui favorise la collaboration énoncée dans les articles recensés. Le guide pour une transition de qualité décrit par Ruel *et al.* (2018), inclut d'ailleurs parmi les pratiques collaboratives recommandées, des rencontres entre les intervenants des services de la petite enfance et les enseignantes de maternelle. Cependant, selon La Paro *et al.* (2003), les enseignantes de maternelle participent moins aux activités de transition que celles du milieu préscolaire. En fait, les enseignantes de maternelle s'impliquent pratiquement exclusivement aux activités se déroulant à leur école élémentaire et très peu en dehors de leur milieu (La Paro *et al.*, 2003). De leur côté LoCasale-Crouch *et al.* (2008) mentionnent que 42 % des enseignantes de maternelle visitent une classe de prématernelle. Selon Ruel *et al.* (2018), c'est moins de la moitié des acteurs des services de la petite enfance et des enseignantes de maternelles qui indiquent inviter l'autre à visiter leur milieu respectif. Cook *et al.* (2019) recommandent que de telles visites soient planifiées puis que des moments d'observation soient identifiés avant la transition.

Le partage d'informations est également soulevé par plusieurs auteurs. Les pratiques collaboratives qui semblent avoir le plus grand impact sur la perception des enseignantes de maternelle sur l'adaptation des enfants selon LoCasale-Crouch *et al.* (2008) sont l'échange d'informations et la communication entre les enseignantes de maternelle et celles du préscolaire. Dans les articles de La Paro *et al.* (2003) et de LoCasale-Crouch *et al.* (2008), la majorité des enseignantes du préscolaire partagent les dossiers des enfants à leur future école élémentaire. Dans l'article de Cook *et al.* (2019), diverses pratiques de partage d'informations sont utilisées

par le programme *Head Start* allant d'un partage systématique pour tous les enfants à un partage plus personnalisé pour des enfants spécifiques. L'article de Cook *et al.* (2019) met en lumière l'importance de porter une attention particulière aux enfants à risque dans la planification de leur transition puisque contrairement aux enfants en adaptation scolaire ces enfants n'obtiennent pas forcément un plan de transition individualisé malgré leurs besoins. Ce partage d'informations sur des enfants plus spécifiques peut être fait de manière informelle ou formelle selon les différents milieux (Cook *et al.*, 2019). Ces auteurs recommandent toutefois que le système de partage d'informations soit structuré et clarifié (Cook *et al.*, 2019). Stormont *et al.* (2005) recommandent aux enseignantes de maternelle de communiquer avec les enseignantes du milieu préscolaire afin de connaître les besoins et les capacités des enfants identifiés comme étant à risque en raison de difficultés comportementales. Cook *et al.* (2019) recommandent que les échanges d'informations entre les enseignantes soient réalisés en personne. Or, dans l'étude de La Paro *et al.* (2003), moins de la moitié des enseignantes de préscolaire rencontre l'enseignante de maternelle pour discuter de certains enfants plus spécifiquement. Dans celle de LoCasale-Crouch *et al.* (2008), plus de la moitié des enseignantes de prématernelle discute plus spécifiquement de certains enfants avec les enseignantes de maternelle ou s'informe du curriculum scolaire auprès d'elles. En somme, la communication entre les deux milieux peut permettre de mieux préparer les enfants et les milieux à l'entrée à la maternelle, par exemple, l'enseignante du préscolaire est davantage informée des attentes comportementales ou scolaires de la maternelle (Cook *et al.*, 2019; La Paro *et al.*, 2003; LoCasale-Crouch *et al.*, 2008; Stormont *et al.*, 2005).

En ce qui a trait aux liens à établir entre les milieux, Malsch *et al.* (2011) soulèvent qu'un lien positif devrait naître entre les acteurs du milieu préscolaire et ceux de la maternelle de sorte que la transition soit planifiée de façon collaborative. Du côté de Stormont *et al.* (2005), les auteurs recommandent aux équipes de transition des Centres de services scolaires de créer des partenariats avec les équipes de transition des écoles puis de s'assurer de bien distribuer et clarifier les rôles de chacun. Selon Ruel *et al.* (2018) et Cook *et al.* (2019), les discussions entre les acteurs du milieu scolaire et des services de la petite enfance peuvent permettre de mieux connaître les rôles de chacun dans le processus de transition. De son côté, Miller (2015) soulève

qu'il importe de renforcer les liens entre les différents milieux afin que le changement de contexte soit vécu moins brusquement par les familles. Des actions concrètes peuvent être mises en œuvre par un programme d'intervention comme *Head Start* afin de créer le lien et faire naître une collaboration entre les deux contextes (Cook *et al.*, 2019; Malsch *et al.*, 2011). Par exemple, Cook *et al.* (2019) indiquent que le programme *Head Start* offre aux parents des opportunités afin de recevoir des informations supplémentaires en collaborant avec les écoles, notamment en invitant des enseignants à des rencontres qu'ils organisent.

Développement des politiques et plans de transition

Plusieurs articles soulèvent des éléments liés aux politiques de transition des écoles ou des Centres de services scolaires et à l'élaboration de plans de transition. Dans l'article de Ruel *et al.* (2018) après l'implantation du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* dans des écoles défavorisées du Québec les parents notent une augmentation du nombre d'activités de transition mises en place. L'article de La Paro *et al.* (2003) montre la possibilité de renforcer les pratiques collaboratives entre le milieu préscolaire et la maternelle en développant des politiques de transition. Selon LoCasale-Crouch *et al.* (2008), les politiques des Centres de services scolaires devraient promouvoir les activités de transition qui encouragent la collaboration entre les écoles élémentaires et préscolaires. Selon Cook *et al.* (2019), les politiques de transition devraient inclure davantage d'occasions de collaboration, des rencontres en personne et un système plus efficace de partage d'informations. Selon McIntyre *et al.* (2007), les politiques de transition devraient idéalement être développées avec l'ensemble des collaborateurs (enseignantes, administration, directions, éducateurs de la petite enfance, intervenants familiaux, etc.) afin que les diverses barrières à l'implantation des pratiques soient résolues. Malsch *et al.* (2011) recommandent d'écouter les familles et de les impliquer dans le développement et l'implantation des pratiques de transition.

Selon Stormont *et al.* (2005), les équipes de transition doivent développer des plans de transition pour chacune des écoles et pour le Centre de services scolaire. Ces auteurs soulignent que chaque école doit développer leur propre plan de transition afin de répondre aux besoins

spécifiques de chaque enfant tout en respectant les politiques de leur Centre de services scolaire. Du côté de Ruel *et al.* (2018) les intervenants des services de la petite enfance sont invités à participer aux rencontres de plan de transition avec les membres de l'équipe-école notamment afin de déterminer les moyens à mettre en place pour faciliter la transition entre les deux milieux. Stormont *et al.* (2005) conseillent d'inclure des intervenants d'organismes communautaires dans les équipes de transition afin qu'ils puissent identifier les services externes liés aux divers besoins des enfants. Miller (2015) recommande de considérer le point de vue des familles ayant un statut socioéconomique faible dans le développement des pratiques de transition inclusive. Du côté de Stormont *et al.* (2005), les auteurs suggèrent que les équipes de transition des écoles incluent des enseignantes préscolaires et les parents des enfants identifiés comme étant à risque de vivre des difficultés.

Ruel *et al.* (2018) mentionnent aussi l'utilisation d'une évaluation des pratiques en cours d'année scolaire afin d'apporter des modifications au besoin. Dans l'article de Ruel *et al.* (2018), le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* recommande d'ailleurs d'identifier une personne de chaque milieu éducatif afin de réaliser le suivi du processus transitionnel et d'adopter un rôle de promoteur. Selon Cook *et al.* (2019), pour les groupes d'enfants à risque tels que ceux présentant des difficultés comportementales ou provenant de familles immigrantes, il est essentiel de redoubler d'effort en ce qui concerne la coordination lors du processus de transition. Ces auteurs recommandent ainsi aux équipes de transition de s'inspirer de la structure du système utilisé par les services d'adaptation scolaire pour ces enfants à risque (Cook *et al.*, 2019). Stormont *et al.* (2005) recommandent de mettre en place des interventions plus spécialisées lorsque l'enfant présente des difficultés comportementales marquées lors de la transition malgré les ressources de soutien attribuées par le plan de transition.

Finalement, les plans et politiques de transition ainsi que les fonctions de chaque membre de l'équipe de transition devraient être évalués et révisés selon des objectifs définis avant l'implantation des pratiques autant au niveau individuel de chaque école qu'au niveau global pour l'ensemble du Centre de services scolaire (Stormont *et al.*, 2005).

Soutien pour améliorer la transition

Plusieurs auteurs recommandent que les listes d'élèves soient générées plus tôt, par exemple au mois de février, afin que les écoles puissent mettre en place des activités de transition individualisées plus rapidement (La Paro *et al.*, 2003; Malsch *et al.*, 2011; Stormont *et al.*, 2005). Stormont *et al.* (2005) soulèvent l'importance de l'identification des enfants du préscolaire à risque de vivre des difficultés lors de la transition vers la maternelle par les Centres de services scolaires. Malsch *et al.* (2011) recommandent aux écoles de prendre exemple sur l'accompagnement fait par le programme *Head Start* lors de la transition surtout en termes de soutien émotionnel qui semble souvent oublié par les écoles. Stormont *et al.* (2005) recommandent d'évaluer les besoins des familles ayant des enfants présentant des difficultés comportementales puis de les référer à des services externes au besoin. Du côté de Ruel *et al.* (2018), le guide promeut la mise en place d'ateliers de sensibilisation par les milieux éducatifs pour des groupes à risque en collaboration avec des partenaires communautaires.

La Paro *et al.* (2003) soulèvent que davantage de ressources doivent être dévouées au développement d'un plan de transition global. De leur côté Stormont *et al.* (2005) recommandent d'offrir aux membres de l'administration plus de soutien et de ressources en termes de temps et de matériel. Plusieurs auteurs recommandent aussi de donner des compensations aux enseignantes pour le travail fait autour de la transition (p. ex., pour l'organisation des activités de transition qui se déroulent pendant le congé estival) (La Paro *et al.*, 2003; Stormont *et al.*, 2005).

Selon McIntyre *et al.* (2007) et Stormont *et al.* (2005), les acteurs impliqués dans la transition comme les enseignantes et les éducateurs des services de la petite enfance devraient recevoir une formation sur les pratiques de transition. Stormont *et al.* (2005) mettent en lumière l'importance d'impliquer les professionnels de l'école à prendre un rôle de formateur envers l'équipe-école. Dans l'article de Cook et Coley (2017), les enseignantes avec plus d'expérience mettent en place davantage de pratiques de transition. Pour Cook *et al.* (2019), des directions du programme *Head Start* identifient les formations de développement professionnel comme étant une occasion de solidifier les liens avec les acteurs des établissements scolaires.

Discussion

Cet essai avait pour objectif de recenser les pratiques pouvant être mises en place afin de faciliter la transition vers la maternelle des jeunes enfants, plus particulièrement pour ceux qui sont considérés comme à risque. Différentes stratégies ont été identifiées parmi les articles analysés tels que : 1) le soutien aux parents, 2) les activités de transition et 3) la collaboration et ses modalités.

Il faut souligner que généralement, les pratiques recommandées pour les enfants à risque dans cet essai rejoignent les recommandations visant à soutenir la transition à la maternelle pour tous les élèves ainsi que pour les enfants présentant des besoins particuliers. La discussion mettra d'ailleurs en lumière les similitudes entre les pratiques identifiées pour faciliter la transition des enfants à risque issues de cet essai et celles des guides pour favoriser une transition de qualité pour tous ou pour les enfants vivant en contexte de vulnérabilité ainsi que celles pour les enfants présentant des besoins particuliers identifiés.

Le soutien aux parents

Différents types de soutiens à offrir aux parents ont été identifiés dans les articles recensés, notamment le soutien émotionnel, le soutien technique et le soutien plus spécifique à certains contextes sociaux.

Comme le soulèvent les résultats, le soutien émotionnel accordé aux familles s'avère important afin de faciliter le déroulement de la transition (Malsch *et al.*, 2011). Malgré son importance, plusieurs écoles n'offrent pas ce type de soutien (Malsch *et al.*, 2011). Pourtant, cette recommandation rejoint également celle présentée dans le *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire à l'intention des acteurs intersectoriels pour favoriser la réussite éducative* (Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie, 2019). Dans ce guide, plusieurs pratiques recommandées sont liées au soutien émotionnel, entre autres envers les familles en contexte de vulnérabilité. Par exemple, il aborde l'importance de la considération envers les parents, puis il recommande de répondre aux besoins de ceux-ci (Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie, 2019). De la même manière, le modèle écologique et dynamique de

Rimm-Kaufman et Pianta (2000) met en lumière l'importance d'analyser les expériences passées des familles afin de comprendre les modèles relationnels qui se crée avec l'école lors de la transition. En fonction de ces expériences passées, le parent peut percevoir l'école de différentes manières. Il peut arriver que le parent ait lui-même vécu de l'adversité dans son parcours scolaire et que ses perceptions envers l'école soient teintées de ses expériences personnelles. Le retour dans le système scolaire peut donc apporter une charge émotionnelle pour le parent. Il est donc important de considérer les expériences passées des familles afin de pouvoir identifier leurs besoins en ce qui concerne le soutien émotionnel.

Le soutien technique est aussi identifié comme étant facilitant pour les familles (Cook *et al.*, 2019; Miller, 2015). Entre autres, ce soutien est important lors de la période d'inscription, celle-ci étant considérée comme un défi pour beaucoup de parents. À cet effet, le *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire à l'intention des acteurs intersectoriels pour favoriser la réussite éducative* (Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie, 2019) et le *Guide pour soutenir une première transition de qualité* (April *et al.*, 2010) recommandent d'ailleurs d'offrir du soutien aux familles lors des procédures d'inscription.

Le soutien accordé aux familles peut aussi être en lien avec certaines réalités sociales spécifiques. Comme les résultats le soulèvent, l'utilisation d'une approche personnalisée selon les besoins de chaque famille est recommandée (Malsch *et al.*, 2011). Entre autres, la présence d'un traducteur est identifiée dans les résultats comme étant une adaptation importante à offrir aux familles lors de chacune des activités de transition (Malsch *et al.*, 2011; Stormont *et al.*, 2005). Ce principe est aussi abordé par Denkyirah et Agbeke (2010) qui indiquent que les informations concernant les étapes du plan de transition d'un enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) devraient être offertes dans la langue maternelle des parents et mentionnent le recours à un interprète au besoin. Dans le *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire à l'intention des acteurs intersectoriels pour favoriser la réussite éducative* il est recommandé de collaborer avec des organismes offrant le service d'interprète afin d'offrir aux familles la présence d'un traducteur lors des activités de transition (Projet Partenaires pour la réussite

éducative en Estrie, 2019). En revanche, Malsch *et al.* (2011) recommandent aux écoles de fournir elles-mêmes le service de traduction. Il est possible de croire que la constance du service de traducteur pourrait être réduite selon les ressources humaines et budgétaires de l'organisme externe. Offrir le soutien d'un interprète à l'interne pourrait potentiellement augmenter la fiabilité du service.

Les activités de transition

Parmi les pratiques qui permettent aux familles de se familiariser avec l'école et de former un lien de confiance, la visite de la classe maternelle est identifiée dans les résultats comme l'une des pratiques de transition les plus communes (Cook et Coley, 2017; La Paro *et al.*, 2003; McIntyre *et al.*, 2007; Schulting *et al.*, 2005). Schulting *et al.* (2005) indiquent d'ailleurs que cette activité serait l'une ayant le plus d'impact sur la réussite scolaire des jeunes enfants. Par le fait même, le *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire à l'intention des acteurs intersectoriels pour favoriser la réussite éducative* recommande une telle visite par les enfants avant le début de l'année scolaire et même d'offrir la possibilité de visite individuelle pour certaines familles (Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie, 2019). Les résultats de cet essai s'inscrivent aussi en cohérence avec les pratiques du programme *Transition vers ma classe de maternelle* pour les enfants ayant un TSA, évalué dans l'étude de Gascon *et al.* (2014). Dans ce programme, les enfants ayant un TSA fréquentent l'école au printemps avant le début de la maternelle afin qu'ils se familiarisent avec cet environnement (Gascon *et al.*, 2014). Gascon *et al.* (2014) mentionnent que ces visites à l'école doivent être fréquentes et d'une longue durée pour que les objectifs du programme soient atteints. Une immersion dans la vie scolaire semblerait pouvoir faciliter la transition chez les enfants ayant un diagnostic de TSA. Sans toutefois mettre en place un programme d'une telle intensité, il est intéressant de penser que les enfants à risque pourraient bénéficier de multiples visites à l'école dans des contextes variés afin de se familiariser avec le plus de composantes possible du milieu scolaire.

Une autre activité consiste à réaliser une visite à la maison par les acteurs du milieu scolaire. Cependant, Cook et Coley (2017) et Schulting *et al.* (2005) identifient la visite à la

maison comme étant une pratique rarement mise en place. Celle-ci permettrait pourtant de faciliter la création du lien école-famille (Malsch *et al.*, 2011). Le *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire à l'intention des acteurs intersectoriels pour favoriser la réussite éducative* recommande de mettre en place de telles visites à la maison auprès de certaines familles (Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie, 2019). Dans le même ordre d'idées, pour une clientèle présentant un TSA, les résultats de Denkyirah et Agbeke (2010) indiquent que les visites à domicile sont considérées comme importantes à implanter pour ces enfants par presque la totalité des enseignantes de leur échantillon. Dans trois des articles recensés, cette visite au domicile est conduite par des intervenants sociaux (La Paro *et al.*, 2003; Malsch *et al.*, 2011; Rimm-Kaufman et Pianta, 2005). Le guide de première transition fait par le Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (2019), mentionne d'ailleurs qu'idéalement cette visite serait réalisée en collaboration avec des acteurs des services sociaux ou des organismes communautaires déjà connus des familles ciblées. La collaboration avec des services externes semble donc être une solution à envisager afin de pouvoir offrir ce type de pratique de transition peu répandue, mais sans doute efficace dans la création du lien école-famille, dimension abordée dans la prochaine section.

L'obtention d'informations serait l'un des facteurs les plus importants afin de faciliter la transition selon les parents (Maslch *et al.*, 2011; McIntyre *et al.*, 2007). Plusieurs types d'informations importantes à transmettre aux familles sont identifiés dans cet essai, notamment les renseignements sur les attentes du milieu scolaire envers les enfants (Cook et Coley, 2017; Malsch *et al.*, 2011; McIntyre *et al.*, 2007; Stormont *et al.*, 2005). Ces informations peuvent permettre aux familles de mieux préparer leur enfant à l'entrée à l'école (McIntyre *et al.*, 2007). Dans le *Guide pour soutenir une première transition de qualité*, il est proposé de profiter des activités de transition organisées à l'école afin de discuter des attentes avec les parents (April *et al.*, 2010). Dans le *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire à l'intention des acteurs intersectoriels pour favoriser la réussite éducative*, il est recommandé d'informer les parents sur le fonctionnement scolaire (Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie, 2019). Il est aussi conseillé de discuter avec les parents des forces et défis de leur enfant dans le

contexte de l'entrée à l'école. Pour les parents, ces stratégies pourraient possiblement réduire les surprises concernant le fonctionnement de leur enfant à l'école. En effet, si le parent est conscient des défis de son enfant et des attentes comportementales et scolaires de l'école, le parent ne sera pas ou peu surpris si son enfant présente certaines difficultés lors de la transition. Par ailleurs, les résultats de l'étude de Fahmi et Poirier (2020) mettent en lumière que plus de la moitié des 88 parents d'enfant ayant un TSA recevait, en addition aux informations générales sur le fonctionnement de l'école, des informations sur les ressources, les services additionnels offerts à l'école ou même sur les possibilités d'adaptations à mettre en place pour leur enfant. Pour les parents d'enfants à risque, recevoir ce type d'information avant le début de l'année scolaire pourrait aussi être utile. En effet, être informé sur les possibilités de services ou d'adaptations disponibles à l'école pourrait potentiellement rassurer les parents d'enfant qui pourrait éventuellement en avoir besoin. De recevoir de manière bienveillante ce type d'information pourrait aussi préparer le parent à accepter des modalités de soutien attribué à son enfant, en cas de nécessité.

La collaboration et ses modalités

Différentes formes de collaboration ont été identifiées dans les articles analysés. Notamment la collaboration école-famille (Deslandes *et al.*, 2004; Malsch *et al.*, 2011; McIntyre *et al.*, 2007; Ruel *et al.*, 2018; Stormont *et al.*, 2005) puis la collaboration intersectorielle (Cook *et al.*, 2019; La Paro *et al.*, 2003; LoCasale-Crouch *et al.*, 2008; Malsch *et al.*, 2011; Miller, 2015; Ruel *et al.*, 2018; Stormont *et al.*, 2005). Il est notamment question des notions de communication, du lien école-famille, du partage d'informations puis de la collaboration dans le développement des plans et politiques de transition. Plus spécifiquement, dans les résultats, il est mentionné que l'enseignante de prématernelle ou l'éducatrice du milieu de garde peut utiliser la relation déjà établie avec l'enfant et les parents afin de faire le pont vers la maternelle (Cook *et al.*, 2019; La Paro *et al.*, 2003). Les résultats soulèvent aussi l'importance que les acteurs des services de la petite enfance s'impliquent en facilitant le transfert du lien de confiance (Malsch *et al.*, 2011). Ces résultats font écho à une recommandation d'un des guides de première transition à savoir de collaborer avec les acteurs des services de la petite enfance et des services sociaux afin

de faciliter ce transfert du lien de confiance (Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie, 2019).

Toujours dans les résultats de cet essai, pour Ruel *et al.* (2018) la communication entre les parties permet de créer le lien de confiance. Stormont *et al.* (2005), quant à eux, conseillent de transmettre aux parents seulement les points positifs en début d'année scolaire afin de maintenir une relation positive. Miller (2015) recommande l'utilisation d'un carnet de communication quotidienne comme stratégie de communication. Ces résultats vont dans le même sens que des éléments du guide de première transition fait par le Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (2019). Dans ce guide, il est indiqué qu'une communication fréquente entre l'école et les familles vulnérables soutient la création du lien. Il est aussi recommandé de partager régulièrement les aspects positifs par l'entremise d'un carnet de communication ou même d'un simple appel téléphonique en début d'année scolaire. Le *Guide pour soutenir une première transition de qualité* souligne également l'importance de mettre en œuvre des pratiques de communication simple et efficace auprès des familles, telles que l'agenda (April *et al.*, 2010). Il semble donc que la communication soit perçue comme un moyen de maintenir la relation entre l'école et la famille. L'article de Fahmi et Poirier (2020) indique que les moyens les plus utilisés afin d'assurer la communication école-famille pour des enfants ayant un TSA sont les rencontres au besoin et les appels téléphoniques. Ces modalités de communication utilisées pour cette clientèle semblent propices à des échanges plus exhaustifs que ceux identifiés dans cet essai pour les enfants à risque, mais paraissent toutefois plus exigeantes en matière de temps pour les enseignantes. L'article de Fahmi et Poirier (2020) mentionne que l'utilisation d'un carnet de communication comme identifiée dans cet essai est aussi soulevée par une majorité des parents comme moyen de communication mis en place. Pour les enfants à risque, il semblerait pertinent d'utiliser des moyens de communication similaires à ceux mis en place pour les enfants TSA. Il serait possible de penser que les appels téléphoniques pourraient être utilisés lors des situations plus urgentes ou afin de s'adapter aux capacités des parents. Si par exemple, les aptitudes de lecture du parent sont limitées ou celui-ci ne consulte pas l'agenda de son enfant chaque jour, un court appel téléphonique pourrait assurer une meilleure communication école-famille.

Le partage d'informations est soulevé dans plusieurs des articles recensés comme étant un élément clé de la transition vers le scolaire (Cook *et al.*, 2019; La Paro *et al.*, 2003; LoCasale-Crouch *et al.*, 2008; Stormont *et al.*, 2005). Cette pratique collaborative semblerait d'ailleurs être d'autant plus importante pour les enfants à risque (Cook *et al.*, 2019; Stormont *et al.*, 2005). Dans le guide de première transition fait par le Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (2019), le partage d'informations est considéré comme étant l'une des actions de concertation qui est à améliorer. Cook *et al.* (2019) indiquent que les échanges concernant les enfants à risque peuvent être informels ou formels, mais recommandent que le système de partage soit structuré et clarifié. Le guide du Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (2019), suggère notamment qu'une demi-journée soit consacrée à l'échange d'informations en collaboration avec les parents et les acteurs des services éducatifs à l'enfance pour les enfants particulièrement à risque de vivre des difficultés lors de la transition vers la maternelle. Allant dans la même direction que les résultats de cet essai, Nuske *et al.* (2019) identifient plusieurs stratégies à utiliser pour les enfants présentant un TSA en ce qui concerne le partage d'informations, tel que l'utilisation d'un document d'informations spécifiques sur l'enfant et des rencontres informelles entre l'enseignante de préscolaire et celle de maternelle. La stratégie du portfolio incluant les forces, limites, besoins et intérêts de l'enfant à risque semble être une manière simple et efficace de rassembler les informations importantes recueillies sur l'élève. Ces informations pourront ensuite être utilisées afin de mettre en place des stratégies personnalisées pour l'enfant.

Le partage d'informations semble être une solution à envisager afin de porter une attention particulière aux enfants à risque, mais n'ayant pas nécessairement de plan de transition personnalisé. En effet, les plans de transition individualisés semblent être plus particulièrement offerts aux enfants ayant un diagnostic ou pour ceux qui bénéficient de services en lien avec les difficultés présentées. La collaboration avec les centres de la petite enfance pourrait donc faciliter l'identification des enfants à risque de vivre des défis lors de la maternelle et ainsi préparer le milieu scolaire à mieux répondre aux besoins de ces enfants.

L'identification des enfants à risque est donc un élément clé pour s'assurer de pouvoir répondre aux besoins des enfants à leur arrivée à l'école. Selon Stormont *et al.* (2005) il est crucial que les Centres de services scolaires procèdent à l'identification des enfants à risque de rencontrer des difficultés lors de la transition vers la maternelle. Il est évident que l'identification des enfants à risque passe par la collaboration entre les divers milieux éducatifs et même les organismes ou les services sociaux. Le *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire à l'intention des acteurs intersectoriels pour favoriser la réussite éducative* indique d'ailleurs que la collaboration avec les acteurs des services à la petite enfance permet d'identifier les jeunes enfants présentant des difficultés et même de cibler des pistes d'interventions efficaces (Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie, 2019).

Bien que l'enfant ayant un TSA soit identifié avant le début de la maternelle en raison de son diagnostic comparativement aux enfants à risque qui ne le sont pas automatiquement, selon l'étude de Fahmi et Poirier (2020), ce serait seulement une minorité de ces enfants qui bénéficierait d'un plan de transition officiel. Ces auteurs soulèvent que les enfants n'ayant pas encore accès aux services spécialisés ont moins de chance de bénéficier d'un tel plan (Fahmi et Poirier, 2020). La collaboration entre l'école et les acteurs des divers services éducatifs, spécialisés ou spécifiques et des organismes communautaires semblerait effectivement être un élément clé afin d'identifier le plus d'enfants possible et pour mettre en place davantage de soutien lors de la transition que ce soit pour un enfant à risque ou un enfant ayant un diagnostic.

Plusieurs articles recommandent d'impliquer des collaborateurs dans le développement des politiques et des plans de transition (Cook *et al.*, 2019; La Paro *et al.*, 2003; Malsch *et al.*, 2011; McIntyre *et al.*, 2007; Miller, 2015; Ruel *et al.*, 2018; Stormont *et al.*, 2005). Entre autres, l'implication des familles à risque dans l'élaboration des pratiques de transition a été soulevée (Malsch *et al.*, 2011; Miller, 2015; Stormont *et al.*, 2005). Ces résultats rejoignent le *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire à l'intention des acteurs intersectoriels pour favoriser la réussite éducative* qui recommande d'inclure au minimum un parent dans l'équipe dédiée à développer et à mettre en place un plan de transition concerté (Projet Partenaires pour la

réussite éducative en Estrie, 2019). Le point de vue d'un parent, plus particulièrement celui ayant un enfant à risque, semble pouvoir apporter une vision complémentaire aux autres membres de l'équipe de transition. En effet, le parent provenant d'un milieu vulnérable peut détenir une expertise concernant une réalité différente qui peut venir bonifier celle des autres collaborateurs.

De plus, l'implication des services externes soit des organismes communautaires ou même des intervenants familiaux a été identifiée comme une stratégie à mettre en place afin de développer les plans de transition (McIntyre *et al.*, 2007; Stormont *et al.*, 2005). Plus précisément, Stormont *et al.* (2005) recommandent la présence d'acteurs d'organismes communautaires afin qu'ils puissent identifier les services externes disponibles afin de répondre aux différents besoins des enfants. Dans le guide de première transition fait par le Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (2019), il est mentionné que de travailler en concertation avec les centres de santé et de services sociaux peut aider à mieux orienter les enfants et leur famille vers les services nécessaires. Les résultats de cet essai rejoignent aussi les pratiques recommandées pour la transition des enfants présentant un TSA. Pour ces enfants, la collaboration avec des services spécialisés lors de la transition permet à l'équipe-école de mieux comprendre le rôle de ces services et de connaître les interventions à mettre en place auprès de ces enfants (Gascon *et al.*, 2014).

Liens avec la psychoéducation

Les notions de continuité et de discontinuité ont été soulevées à plusieurs reprises dans les résultats de cet essai (Deslandes *et al.*, 2004; LoCasale-Crouch *et al.*, 2008; Rimm-Kaufman et Pianta, 2005; Ruel *et al.*, 2018; Stormont *et al.*, 2005). Entre autres, des pratiques ont été identifiées afin de favoriser la continuité des contextes tel que la collaboration entre les milieux éducatifs (LoCasale-Crouch *et al.*, 2008; Ruel *et al.*, 2018). Une collaboration école-famille avant le début de l'année scolaire, quant à elle, pourrait permettre l'identification des enfants à risque de vivre une plus grande discontinuité de contexte (Stormont *et al.*, 2005).

L'entrée à la maternelle peut représenter un grand défi, en particulier pour les enfants à risque (Malsch *et al.*, 2011), notamment s'il y a de grandes différences entre le contexte avant et après la transition en termes d'attentes développementales (Stormont *et al.*, 2005). Il risque alors d'y avoir un effet de discontinuité. Cette discontinuité entre les contextes est susceptible de créer un écart trop grand entre le potentiel adaptatif de l'enfant (PAD) et le potentiel expérientiel de l'environnement (PEX). Dans ce contexte, le défi est trop important entre les capacités de l'enfant et les attentes de son milieu. L'enfant peut alors se retrouver dans un état de déséquilibre inhibant. Le déséquilibre inhibant, causé par l'écart trop élevé entre les capacités de la personne et les caractéristiques de l'environnement, place l'individu dans un état inhibé où il n'est plus en mesure de passer à l'action (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2014). Ainsi, en raison de ce déséquilibre inhibant, l'enfant ne serait point en mesure d'acquérir de nouvelles compétences.

Il est également important de prendre en compte l'apport d'un psychoéducateur ou d'une psychoéducatrice. En effet, selon l'OPPQ (2014), ce professionnel est tenu d'évaluer le niveau de convenance, soit, l'écart entre ce qu'offre le milieu et les caractéristiques, telles que les forces et vulnérabilités, d'un individu afin de surmonter une situation qui pose un défi. La transition est une situation pouvant présenter des défis pour l'enfant. Par conséquent, un psychoéducateur pourrait évaluer la convenance entre l'expérience offerte par le milieu scolaire et le potentiel adaptatif de l'enfant. À la lumière de cette évaluation, il pourrait aider à mettre en place des adaptations dans l'environnement afin de diminuer l'écart et ainsi placer l'enfant devant un défi qu'il peut relever. En bref, il est possible de penser que la continuité entre les milieux éducatifs ainsi que l'évaluation de la discontinuité de contexte chez certains enfants pourraient faciliter l'adaptation des enfants à la maternelle.

En regard aux solutions présentées dans les résultats afin de soutenir la continuité, le professionnel en psychoéducation pourrait soutenir la collaboration entre les milieux éducatifs et auprès des familles. En effet, le psychoéducateur doit être en mesure de travailler en collaboration avec une équipe interdisciplinaire et faire valoir la pertinence de son expertise selon

la situation (OPPQ, 2018). Comme identifié plus haut, dans un contexte de discontinuité éducative, l'évaluation de la convenance entre le PAD et le PEX parviendrait à déceler les adaptations à instaurer afin de soutenir l'enfant vivant des défis lors de la transition. Le professionnel en psychoéducation doit aussi recueillir des informations pertinentes sur le client dans un contexte de collaboration (OPPQ, 2018). L'adoption de ce rôle dans la collaboration avec les milieux éducatifs tels que les CPE pourrait s'avérer grandement bénéfique.

Forces et limites de l'essai

Cet essai comporte des forces et des limites qui doivent être soulevées. Pour débiter, les mots-clés ont été vérifiés par la bibliothécaire du département de psychoéducation puis la méthodologie de recherche a été validée par la direction, ce qui soutient la qualité du processus. En ce qui concerne les limites de l'essai, les articles sélectionnés ont, pour la plupart, été effectués au début des années 2000. En effet, seulement quatre des articles de cette recension ont été publiés dans les dix dernières années. La recension porte sur les pratiques de transition à mettre en place afin de soutenir les enfants à risque lors de leur entrée en maternelle, mais n'évalue pas les effets de chacune des activités sur l'adaptation de ces enfants. Cette recension peut permettre de bonifier les pratiques de transition pour les enfants à risque par les écoles et même par les CPE. Il serait intéressant de faire une recension sur l'efficacité des pratiques de transition chez cette clientèle. Entre autres, il serait pertinent d'analyser les recherches afin d'identifier les types d'activités et les modalités à mettre en place afin de maximiser les effets positifs des pratiques de transition en prenant en considération les ressources matérielles, financières et humaines du système d'éducation au Québec.

Conclusion

Cet essai visait à identifier des pratiques pouvant faciliter la transition à la maternelle pour les enfants à risque. Par la suite, les pratiques soulevées dans les résultats ont été discutées en comparaison aux recommandations visant à promouvoir une transition de qualité pour la population générale, les familles vulnérables et pour les enfants à besoins particuliers. En générale, des similarités sont identifiées entre les pratiques dans les résultats de cet essai et celles soulevées dans les autres articles ou les guides en ce qui concerne le soutien aux parents, les activités de transition ainsi que la collaboration. Cependant, la discussion souligne que certaines pratiques recensées dans cet essai pourraient être améliorées en s'inspirant de modalités utilisées pour les enfants présentant un TSA, telles que les modalités de visite de l'école et l'obtention d'informations pour le parent concernant les possibles adaptations ou services disponibles. L'apport de la psychoéducation est aussi soulevé en ce qui concerne les notions de discontinuité et de continuité de contexte lors de la transition. En effet, l'analyse du niveau de convenance entre le PAD et le PEX réalisée par le professionnel en psychoéducation pourrait mener à la mise en place de pratiques pouvant soutenir l'adaptation de l'enfant à risque. Le psychoéducateur peut aussi servir de pivot en ce qui concerne la collaboration interdisciplinaire en contexte de transition vers la maternelle. Bien que cet essai ait permis d'identifier des pratiques qui pourraient faciliter la transition des enfants à risque, peu d'articles sont rédigés sur ce sujet. En effet, il semble avoir beaucoup plus d'articles sur les pratiques de transition vers la maternelle pour les enfants ayant un diagnostic comparativement aux enfants à risque. En addition, le manque d'articles récents sur ce sujet appuie l'importance que de nouvelles recherches abordant cette question soient effectuées. Il serait aussi pertinent que des recherches au Québec portent sur la contribution de la psychoéducation dans les CPE afin de faciliter la transition pour les enfants sans diagnostic à risque de vivre des difficultés.

Références

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
<https://dx.doi.org/10.2307/2673158>
- April, L., Bélisle, G., Bourdages Simpson, C., Duval, A., Lebeau, J.-F., Marcille, K. et Plamondon, G. (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité services de garde, école*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le Ministère de la Famille et des Aînés, le Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec.
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2009524>
- Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. (2023). *Effectifs scolaire de la formation générale des jeunes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2022-2023, Québec*. Gouvernement du Québec.
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERB7P33J17-1532021908312~L8&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_donn=825&p_id_raprt=3413#tri_de_trtr=0&tri_com_scol=0&tri_ordr_ensgn=1&tri_niv_scol=15&tri_lang=1
- Centre de services scolaire du Lac-Saint-Jean. (s.d.). *Inscription à la maternelle 4 ans et à la maternelle 5 ans*. Ministère de l'Éducation. [https://csslsj.gouv.qc.ca/parents-et-eleves/inscription/maternelle-4ans-5ans#:~:text=MATERNELLE%205%20ANS-.Crit%C3%A8res%20d'admissibilit%C3%A9,leur%20enfant%20\(grand%20format\)](https://csslsj.gouv.qc.ca/parents-et-eleves/inscription/maternelle-4ans-5ans#:~:text=MATERNELLE%205%20ANS-.Crit%C3%A8res%20d'admissibilit%C3%A9,leur%20enfant%20(grand%20format)).
- 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, 166-177.
<https://doi.org/10.1037/edu0000139>
- Cook, K. D., Coley, R. L. et Zimmermann, K. (2019). Who benefits? Head start directors' views of coordination with elementary schools to support the transition to kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 100, 393-404.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.021>
- Cook, K. D., Ehrlich Loewe, S., Kabourek, S., Francis, J., Schaper, A., Thomson, D., Halle, T. et Kauerz, K. (2024). How Do Combinations of Transition Activities Available to Children and Families Predict Successful Kindergarten Transitions?. *Early Education and Development*, 35(4), 740-765. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2229715>
- Daniels, D. H. (2014). Children's affective orientations in preschool and their initial adjustment to kindergarten. *Psychology in the Schools*, 51(3), 256-272.
<https://doi.org/10.1002/pits.21748>

- Davis S. A., Simons G. C., Halle, T. et Bredeson, M. (2023). *Children's learning and development benefits from high-quality early care and education: A summary of the evidence* (publication no 2023-226). Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/%232023-226%20Benefits%20from%20ECE%20Highlight%20508.pdf>
- 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>
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200. <https://doi.org/10.7202/1079122ar>
- Ducharme, A., Paquette, J. et Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- 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>
- Fédération des syndicats de l'enseignement et Centrale des syndicats du Québec. (2018). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA : destiné au personnel enseignant (Nouvelle édition enrichie)*. https://sebf-csq.ca/wp-content/uploads/sites/40/2020/02/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf
- 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 / Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-29.
- Gouvernement du Québec. (2024). *Système d'éducation au Québec*. <https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education>
- Japel, C. (2008). *Risques, vulnérabilité et adaptation: les enfants à risque au Québec* (vol. 14). Choix IRPP. <http://www.deslibris.ca/ID/214315>
- 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>

- La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M. et Pianta, R. C. (2003). Preschool to Kindergarten Transition Activities: Involvement and Satisfaction of Families and Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158. <https://doi.org/10.1080/02568540309595006>
- Lavoie, A., Gingras, L. et Audet, N. (2019). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives (Tome 1)*. Institut de la statistique du Québec. <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>
- Le Grand Robert. (2017). Transition. Dans *Le Grand Robert de la langue française en ligne*. <https://grandrobert.lerobert.com/robert.asp>
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. et Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124-139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>
- Malsch, A. M., Green, B. L. et Kothari, B. H. (2011). Understanding parents' perspectives on the transition to kindergarten: What early childhood settings and schools can do for at-risk families. *Best Practices in Mental Health: An International Journal*, 7(1), 47-66.
- 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.
- Miller, K. (2015). The transition to kindergarten: How families from lower-income backgrounds experienced the first year. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 213-221. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0650-9>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/56706>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. et The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- National Center for Education Statistics. (2020). *Types of state and district requirements for kindergarten entrance and attendance, by state: 2020*. State Education Practices. https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab1_3-2020.asp

- Nuske, H. J., Hassrick, E. M., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., Stahmer, A., Mandell, S. D., 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>
- Observatoire des tout-petits. (2021). *Comment favoriser le développement des tout-petits avant leur entrée à l'école ? L'importance de la qualité, de la stabilité et de la continuité des environnements*. Montréal, Québec, Fondation Lucie et André Chagnon.
- Office québécois de la langue française. (s.d.). À risque. Dans *Vitrine linguistique*.
<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/23607/la-grammaire/le-nom/nombre-des-noms-dans-certains-emplois/nom-dans-certains-groupes-prepositionnels/nombre-de-l'expression-a-risque>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrice du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/Referentiel-de-competences_abrege_20181023-VF.pdf
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation : Lignes directrices*.
https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/Evaluation_psychoeducative_2014.pdf
- Pianta, R. C. et Cox, M. J. (1999). *The Transition to Kindergarten. A Series from the National Center for Early Development and Learning*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie. (2019). *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire à l'intention des acteurs intersectoriels pour favoriser la réussite éducative*. https://www.trecq.ca/wp-content/uploads/2020/07/national_fr_guide_transition_scolaire.pdf
- Ramey, S. L. et Ramey, C. T. (1999). Beginning school for children at risk. Dans R. C. Pianta et M. J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten* (p. 217-251). Paul H. Brookes Publishing Company.
- Réseau international sur le Processus de production du handicap. (2018). Facteur de risque. Dans *Vitrine linguistique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26552288/facteur-de-risque>
- 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. et Pianta, R. C. (2005). Family-School Communication in Preschool and Kindergarten in the Context of a Relationship-Enhancing Intervention. *Early Education and Development*, 16(3), 287-316.
- Ruel, J., Bérubé, A., Moreau, A. C. et April, J. (2018). Pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 109-129. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0109>
- 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. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_cempl/Evaluation_guideTransition_sommaire.pdf
- Schulting, A. B., Malone, P. S. et Dodge, K. A. (2005). The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>
- Stormont, M., Beckner, R., Mitchell, B. et Richter, M. (2005). Supporting successful transition to kindergarten: General challenges and specific implications for students with problem behavior. *Psychology in the Schools*, 42(8), 765-778. <https://doi.org/10.1002/pits.20111>
- UNESCO. (2005). Maternelle. Dans Legendre, R (dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd., p.857). Guérin.
- Vitiello, V. E., Nguyen, T., Ruzek, E., Pianta, R. C. et Whittaker, J. V. (2022). Differences between Pre-K and Kindergarten classroom experiences: Do they predict children's social-emotional skills and self-regulation across the transition to kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 287-299. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.009>
- White, A. S., Sirota, K. N., Frohn, S. R., Swenson, S. E. et Rudasill, K. M. (2018). Children's Temperament and the Transition to Kindergarten: A Question of "Fit". Dans A. J. Mashburn, J. LoCasale-Crouch et K. C. Pears (dir.), *Kindergarten Transition and Readiness : Promoting Cognitive, Social-Emotional, and Self-Regulatory Development* (1^e éd., p. 225-245). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5>
- Wright, L., Lopez, L. S., Camargo, G. et Bukowski, W. M. (2021). Psychophysiological adjustment to formal education varies as a function of peer status and socioeconomic status in children beginning kindergarten. *Developmental Psychobiology*, 63(Suppl. 1). <https://doi.org/10.1002/dev.22225>

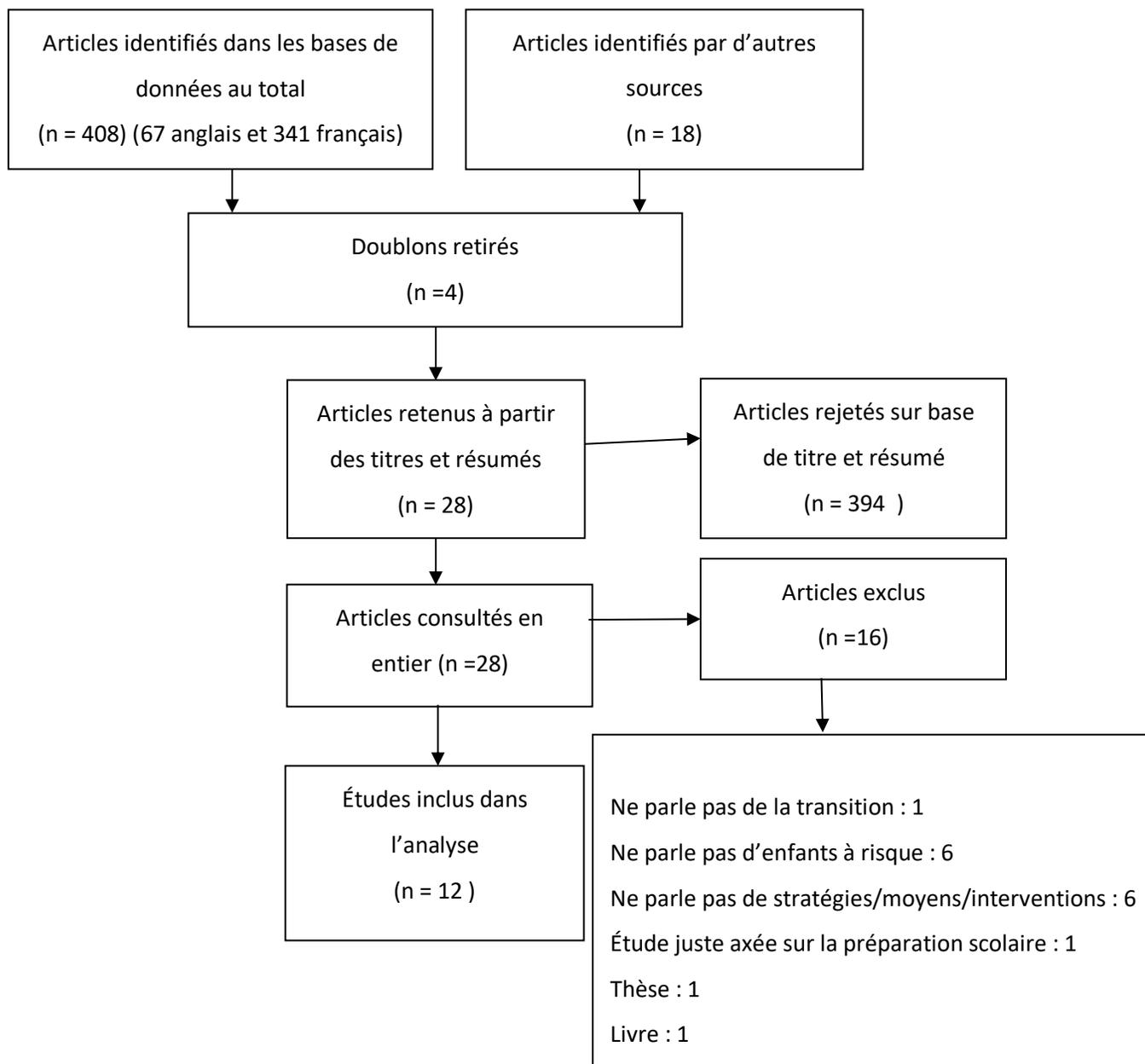
Appendice A

Diagramme de Flux PRISMA



PRISMA 2009 Flow Diagram

Cette figure est traduite et adaptée de celle proposée par Moher *et al.* (2009).



Appendice B

Tableau des caractéristiques des articles empiriques

Tableau 1*Tableau des caractéristiques des articles empiriques*

Référence	Devis	Questions de recherche/objectifs/hypothèses	Participants
Cook et Coley. (2017).	Quantitatif	Mettre à jour le profil des pratiques de transition. Donner une description riche des caractéristiques des parents, enfants, enseignants et écoles qui sont associés à l'implication des enseignants dans les pratiques de transition. Documenter les liens entre les pratiques de transition et le bon fonctionnement des enfants à la maternelle. Ils ont aussi évalué si les revenus de la famille avaient un effet modérateur sur l'association entre les pratiques de transition et le fonctionnement des enfants	4900 enfants provenant de l'Early Childhood Longitudinal Study Birth Cohort (née en 2001 aux États-Unis).
Cook, Coley, et Zimmermann. (2019).	Qualitatif	1) fournir une description détaillée des pratiques et des processus utilisés par les programmes <i>Head Start</i> pour coordonner la transition des enfants vers la maternelle avec les écoles élémentaires; 2) documenter les points de vue des directeurs <i>Head Start</i> concernant les avantages de ces pratiques et les caractéristiques des efforts de coordination réussis ; et 3) décrire les opinions des directeurs <i>Head Start</i> concernant les défis de la coordination avec les écoles élémentaires et les moyens d'améliorer cette coordination à l'avenir.	16 membres du personnel <i>Head Start</i> (7 directeurs et 9 avec d'autres titres comme gérant de l'éducation ou gérant de l'éducation et des handicapés, spécialiste du développement de l'enfant ou coordinateur du centre.)

Référence	Devis	Questions de recherche/objectifs/hypothèses	Participants
Deslandes et Jacques. (2004).	Quantitatif	1) Comment évoluent l'ajustement socioscolaire de l'enfant et les relations famille-école au cours de la transition à la maternelle? 2) Existe-t-il des variations en fonction de la scolarité de la mère? 3) Dans quelle mesure les relations famille-école contribuent-elles à prédire l'ajustement socioscolaire au cours de la transition à la maternelle? 4) Jusqu'à quel point ces liens varient-ils en fonction de la scolarité de la mère?	13 enseignantes de Québec, Mauricie et Centre-du-Québec et de Montréal. Évaluation de 223 élèves (temps 1) et 195 élèves (temps 2). Le questionnaire a été répondu par 137 parents (temps 1) et 122 (temps 2).
La Paro, Kraft-Sayre et Pianta. (2003).	Quantitatif et qualitatif	À quelles activités de transition les familles participent-elles (lorsque plusieurs types d'activités sont proposées et qu'un soutien est offert) et lesquelles sont utiles selon eux ? À quelles activités de transition les enseignants participent-ils et lesquelles sont utiles selon eux ? Quelles sont les barrières à la participation aux activités de transition pour les parents et les enseignants ?	95 enfants pendant l'année préscolaire et 86 enfants lors de l'année en maternelle. 10 enseignantes préscolaires et 37 enseignantes de maternelle. 8 intervenants familiaux (family worker).
LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer et Pianta. (2008).	Quantitatif	Dans quelle mesure les enseignants de prématernelle utilisent-ils les activités de transition ? Est-ce que l'utilisation d'activités de transition par l'enseignant de prématernelle est associée aux perceptions des enseignants de maternelle par rapport aux compétences socioémotionnelles et scolaires des enfants au début de la maternelle ? Est-ce que l'utilisation de pratiques de transition par les enseignants de prématernelle à un effet modérateur sur les associations entre les facteurs de risque de l'enfant et les perceptions des enseignants de maternelle par rapport aux compétences sociales et scolaires des enfants ?	722 enfants de 214 classes prématernelle (pre-kindergarten) de 6 États qui étaient impliqués dans le National Center for Early Development and Learning's (NCEDL) Multi-State Study of Pre-Kindergarten pendant l'année scolaire 2001-2002.

Référence	Devis	Questions de recherche/objectifs/hypothèses	Participants
Malsch, Green et Kothari. (2011).	Qualitatif	<p>Quel était le rôle du programme <i>Head Start</i> et de l'école maternelle dans le processus de transition pour les parents et leurs enfants qui présentent des difficultés comportementales ou socioémotionnelles ? Quelles sont les activités de transition que les parents ont vue comme les plus importantes et comment ces activités ont-elles soutenu leur processus de transition ?</p> <p>Quels liens doivent être améliorés davantage et quelles barrières doit-on surmonter pour mieux soutenir les familles avec des enfants qui présentent des difficultés comportementales et émotionnelles ?</p>	57 familles, 50 enseignants et défenseurs des droits de la famille (family advocates) du programme <i>Head Start</i> , 15 membres du personnel de gestion (management staff) et 47 enseignants de maternelle.
McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro et Wildenger. (2007).	Quantitatif	<p>Décrire les activités de transition selon la perception des familles. Décrire les inquiétudes et les problèmes des familles par rapport à la transition.</p> <p>Explorer si les facteurs de risque comme un statut socioéconomique faible influencent l'expérience et l'implication des parents dans la transition.</p>	132 parents ou tuteurs d'enfant qui fréquentaient précédemment un programme d'éducation à la petite enfance et qui transitionnent vers la maternelle dans une école du nord-est des États-Unis.
Miller, K. (2015).	Qualitatif	<p>Comment les familles rapportent-elles leur expérience avec la transition vers la maternelle ? Basée sur les thèmes exprimés par les parents dans l'entrevue préalable à l'entrée à la maternelle, est-ce que la transition s'est déroulée comme les parents l'anticipaient ? Est-ce qu'il y avait des différences dans l'expérience vécue selon les familles ?</p>	16 familles (24 parents) dans l'entrevue initiale et 20 parents dans l'entrevue de suivi.

Référence	Devis	Questions de recherche/objectifs/hypothèses	Participants
Rimm-Kaufman et Pianta. (2005).	Quantitatif	<p>Comment la communication école-famille change-t-elle du préscolaire à la maternelle (preschool to kindergarten) ? Comment la communication famille-école diffère-t-elle selon deux programmes d'éducation préscolaire ? Quel type de communication famille-école est présente en préscolaire et en maternelle ?</p> <p>Quels facteurs clés prédit une communication fréquente entre l'école et la famille en préscolaire et en maternelle ? Est-ce que les caractéristiques de la famille, l'expérience familiale et les difficultés comportementales de l'enfant sont associées à une communication école-famille fréquente dans un groupe de familles avec un faible statut socioéconomique ?</p>	75 enfants provenant de deux programmes préscolaires et 8 intervenants familiaux (family worker).
Ruel, Bérubé, Moreau et April. (2018).	Quantitatif	Identifier les changements dans les pratiques mises en place pour faciliter la transition des enfants vers la maternelle au Québec.	Participants liés à 73 écoles ciblées de quatre régions du Québec ayant un indice de défavorisation élevé (entre 8 et 10). Échantillon de 345 parents d'enfants débutant la maternelle pour la première fois au temps 1 et 412 au temps 2. 64 enseignants au temps 1 et 101 au temps 2. 36 directions au temps 1 et 35 au temps 2. 92 intervenants des services de la petite enfance au temps 1 et 124 au temps 2.

Référence	Devis	Questions de recherche/objectifs/hypothèses	Participants
Schulting, Malone et Dodge. (2005).	Quantitatif	Quel est l'effet des pratiques de transitions serait plus fort pour les parents qui connaissaient moins la culture de l'école et ses pratiques. Que les politiques de transition auraient un effet positif sur l'implication des parents à l'école et que cette implication aurait un effet médiateur sur les retombées des politiques de transition sur les résultats scolaires de l'enfant.	17 212 enfants de maternelle de l'échantillon de l'Early Childhood Longitudinal Study Kindergarten Class (ECLS-K) de l'année scolaire 1998-1999 et 2991 enseignants de 992 écoles.
