Document généré le 19 avr. 2024 17:51

Revue de psychoéducation

La transition vers la maternelle des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au Québec : planification, activités de transition et implication parentale

Transition to kindergarten for students with autism spectrum disorder in Quebec: planning, transition activities and parental involvement

Naima Fahmi et Nathalie Poirier

Volume 49, numéro 2, 2020

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1073999ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1073999ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)
2371-6053 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Fahmi, N. & 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

Résumé de l'article

***Contexte théorique** : La transition vers le milieu scolaire est un moment critique pour la réussite scolaire des enfants ayant un TSA et peut influencer le maintien ou la perte des acquis effectués avant l'entrée à l'école. Plusieurs auteurs suggèrent que la mise en place de stratégies favorisant la continuité éducative permet de maintenir à long terme les effets de l'intervention précoce. Par exemple, les chercheurs et les orientations gouvernementales s'accordent sur l'importance de la planification de la transition et la mise en place d'activités permettant la continuité éducative et de mieux connaître l'enfant ainsi que de l'implication des parents dans la transition de leur enfant. **Objectifs** : Cet article a pour objectif de décrire les activités de transition menant aux décisions de classement et à l'offre de services individualisée ainsi que l'implication des parents dans la transition vers l'école de leur enfant ayant un TSA. **Méthode** : Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire en ligne auprès de 88 parents d'enfants présentant un TSA et ayant reçu le code 50 du MEES et ont servi à des analyses statistiques descriptives. **Résultats** : La planification n'est pas systématique et elle sous-utilise les documents gouvernementaux et la consultation des intervenants en petite enfance. Les activités de transition visent davantage l'offre d'information aux parents et la familiarisation de l'enfant avec le milieu scolaire que l'apprentissage ou le développement d'habiletés chez l'élève ayant un TSA. De plus, bien qu'une majorité de parents ont été impliqués, plusieurs obstacles demeurent présents pour qu'ils puissent bien jouer leur rôle. **Conclusion** : La planification et l'implication des parents dans la transition vers la maternelle des élèves ayant un TSA dans le système scolaire public ne correspondent pas encore aux recommandations scientifiques ni aux orientations gouvernementales.*

Tous droits réservés © La Corporation de la Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 2020

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue de psychoéducation
Volume 49, numéro 2, 2020, 331-357

La transition vers la maternelle des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au Québec : planification, activités de transition et implication parentale.

Transition to kindergarten for students with autism spectrum disorder in Quebec: planning, transition activities and parental involvement.

N. Fahmi[1]
N. Poirier[1]

[1] Université du Québec à Montréal

Résumé

Contexte théorique *: La transition vers le milieu scolaire est un moment critique pour la réussite scolaire des enfants ayant un TSA et peut influencer le maintien ou la perte des acquis effectués avant l'entrée à l'école. Plusieurs auteurs suggèrent que la mise en place de stratégies favorisant la continuité éducative permet de maintenir à long terme les effets de l'intervention précoce. Par exemple, les chercheurs et les orientations gouvernementales s'accordent sur l'importance de la planification de la transition et la mise en place d'activités permettant la continuité éducative et de mieux connaître l'enfant ainsi que de l'implication des parents dans la transition de leur enfant.* ***Objectifs*** *: Cet article a pour objectif de décrire les activités de transition menant aux décisions de classement et à l'offre de services individualisée ainsi que l'implication des parents dans la transition vers l'école de leur enfant ayant un TSA.* ***Méthode*** *: Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire en ligne auprès de 88 parents d'enfants présentant un TSA et ayant reçu le code 50 du MEES et ont servi à des analyses statistiques descriptives.* ***Résultats*** *: La planification n'est pas systématique et elle sous-utilise les documents gouvernementaux et la consultation des intervenants en petite enfance. Les activités de transition visent davantage l'offre d'information aux parents et la familiarisation de l'enfant avec le milieu scolaire que l'apprentissage ou le développement d'habiletés chez l'élève ayant un TSA. De plus, bien qu'une majorité de parents ont été impliqués, plusieurs obstacles demeurent présents pour qu'ils puissent bien jouer leur rôle.* ***Conclusion*** *: La planification et l'implication des parents dans la transition vers la maternelle des élèves ayant un TSA dans le système scolaire public ne correspondent pas encore aux recommandations scientifiques ni aux orientations gouvernementales.*

Mots-clés : autisme, transition, maternelle, parent, éducation.

Correspondance :

Naima Fahmi
dre.naimafahmi@gmail.com

Abstract

Background*: Transition to the school environment is a critical time for the academic success of children with ASD and can influence the retention or loss of prior learning. Several authors suggest that the implementation of strategies promoting educational continuity helps to maintain the effects of early intervention in the long term. Researchers and government orientations agree on the importance of planning the transition and setting up activities that allow for educational continuity and better knowledge of the child, as well as the involvement of parents in the process.* ***Aim****: The purpose of this article is to describe the transition planning and activities as well as the involvement of parents in the transition to school for their child with ASD leading to placement decisions and individualized service offers.* ***Method****: Data were collected by an online questionnaire filled by 88 parents of children with ASD and used for descriptive statistical analysis.* ***Results****: Planning is not systematic and underutilizes government documents and consultation of early childhood stakeholder. Transition activities focus more on providing information to parents and familiarizing the child with the school environment than learning or developing skills for students with ASD. In addition, although a majority of parents have been involved, several obstacles remain and they can play their role fully.* ***Conclusion****: Transition planning and parental involvement in the transition to kindergarten of students with ASD in the public school system does not yet correspond to scientific recommendations or government orientations.*

Keywords: autism spectrum disorder, transition, kindergarten, parent, education.

Introduction

L'entrée à l'école est la première transition éducative vécue par les familles. Elle s'avère critique pour la réussite scolaire de tous les enfants, y compris ceux ayant un TSA[2] (Eckert, McIntyre, Digennaro, Arbolino, Begeny et Perry, 2008; Forest, Horner, Lewis-Palmer et Todd, 2004; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Pour ces enfants, elle peut influencer le maintien ou la perte des acquis effectués avant l'entrée à l'école (Forest et al., 2004; Hanson et al., 2001; Harris et Handleman, 2000). Notamment, pendant cette période critique, des changements mineurs peuvent avoir des effets disproportionnés sur le parcours et la réussite scolaire des enfants (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Plus que les autres enfants, ceux ayant un TSA vivent difficilement les transitions et celle vers le système scolaire ne fait pas exception. En effet, sans l'environnement éducatif auquel ils sont habitués, il se peut qu'ils paraissent avoir perdu des acquis ou encore ne plus faire de nouveaux apprentissages dus aux difficultés de généralisation (Brown et Bebko, 2012). Ces difficultés influencent leurs capacités à répondre aux demandes de l'environnement lorsque la structure en est modifiée. Plusieurs auteurs suggèrent que la mise en place de stratégies favorisant la continuité éducative permet de maintenir à long terme les effets de l'intervention précoce (Kagan et Neville, 1996; Kagan et Newman, 1998; Vaughn, Reiss, Rothlein et Hugues, 1999). En ce sens, au Québec, *le Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (MELS[3], 2010b)

[2] Dans le présent article, le terme TSA comprend les diagnostics inclus sous l'ancienne appellation de trouble envahissant du développement, soit le syndrome d'Asperger, l'autisme et le trouble envahissant du développement non spécifié (APA, 2000). .

présente des principes favorisant une transition adéquate dont : la reconnaissance de la place prépondérante du parent comme premier responsable de l'éducation de son enfant; le partage de la responsabilité de la qualité de la transition entre les acteurs concernés par des pratiques collaboratives ainsi que la mise à contribution des personnes qui connaissent l'enfant et la personnalisation des pratiques transitionnelles.

La planification de la transition permet de faciliter le passage vers le milieu scolaire. Elle permet également de réduire le stress familial associé en maximisant la continuité des services et des adaptations (Forest et al., 2004; Rosenkoetter et Shotts, 1994; Ruel, Moreau, Bourdeau et Lehoux, 2008). Conn-Powers, Ross-Allen et Holburn (1990) se sont intéressés à la planification de la transition vers la maternelle et relèvent cinq fonctions : (1) permettre une adaptation plus rapide de l'enfant et de sa famille au nouvel environnement éducatif; (2) favoriser la participation entière de l'enfant aux activités en adaptant celles-ci à l'avance; (3) assurer la continuité entre les services déjà offerts et l'école; (4) faciliter la participation de la famille en tant que partenaire à part entière; (5) assurer la scolarisation de l'enfant dans un cadre normalisant. Les auteurs s'accordent sur la faisabilité et l'importance de débuter la planification de la transition plusieurs mois avant l'entrée à la maternelle (Côté, Goupil, Doré et Poulin, 2008; Goupil, 2004; Pianta, Cox, Taylor et Early, 1999; Ruel et al., 2008; Tétrault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne et Pelletier, 2006). Côté et collaborateurs (2008) proposent que les démarches de transition soient entreprises par le Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement (CRDITED) puisque la planification des services est déjà sous sa responsabilité. Le Guide pour soutenir une première transition de qualité (MELS, 2010b) suggère une planification sur 12 mois. Au Québec, en vue d'assurer la continuité éducative et de planifier la transition, plusieurs types de documents gouvernementaux et d'activités de transition peuvent être utilisés.

Les trois principaux documents gouvernementaux encadrant la transition vers la maternelle sont le plan de transition (PT), le plan de service intersectoriel individualisé (PSII) et le plan d'intervention adapté (PIA). Tout d'abord, le PT, bien que n'ayant pas d'assise légale, permet de mieux répondre aux besoins et de coordonner les différents niveaux de services gouvernementaux offrant des interventions auprès des élèves en difficulté (Goupil, 2004; 2007; 2014). Une étude rapporte que le PT devrait, inclure des façons d'orienter l'enfant et sa famille vers les services préscolaires, assigner les rôles et les responsabilités des différents intervenants, placer les évènements sur une ligne du temps, déterminer les informations à être transmises entre les différents intervenants et nommer les mécanismes mis en place pour assurer l'implication des parents (Rosenkoetter et Shotts, 1994).

---

[3] Le ministère de l'Éducation (MEQ), le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) font tous référence au ministère de l'Éducation du Québec, mais sous différentes appellations au cours des années. .

Pour sa part, le PSII consiste en un document requis légalement pour les usagers recevant des services sur une longue durée et qui permet de planifier à long terme les besoins et les services offerts. Ce plan, sous la responsabilité de l'établissement qui dispense la majeure partie des services a pour but de faciliter la complémentarité et la cohérence des interventions et des services entre les différents prestataires de services. Il doit prendre en considération les besoins et les attentes de la personne et de sa famille (Goupil, 2004; 2014). Pourtant, les parents interrogés dans le cadre d'une étude menée par Cusson (2012) rapportent que les plans de services sont quasi inexistants à l'entrée en maternelle. Il est possible qu'un plan de service ait été rédigé, mais que les parents ne soient pas au courant puisqu'ils n'ont pas été impliqués dans la démarche. Si tel est le cas, l'organisme responsable de l'élaboration du PSII n'a pas agi en vertu de la loi qui mentionne clairement que le plan « doit être élaboré en collaboration avec l'usager » (art. 104, L.R.Q., chapitre S-4.2). De plus, malgré l'importance des services offerts par le milieu scolaire dans la planification à long terme des besoins des usagers, Therrien et Goupil (2009) rapportent que dans les cas où le plan de service est mis en place, il n'implique pas systématiquement le milieu scolaire. Selon le MSSS, l'intervenant pivot devrait être responsable de coordonner le PSII (MSSS, 2017).

Finalement, chaque élève handicapé ou en difficulté d'adaptation (HDAA) doit avoir un PIA (L.R.Q. chapitre I-13-3). Le PIA est un outil crucial dans la transposition des adaptations auxquelles l'enfant est habitué dans le milieu préscolaire et scolaire (Goupil, 2007; 2014). Selon le MELS (2004), de façon générale, ce document est créé par une équipe multidisciplinaire (parents, élève, enseignant, direction). Les intervenants du CRDITED qui ont suivi l'enfant sont une source importante d'information sur les habiletés, les besoins et les interventions efficaces à appliquer auprès de l'enfant, ils ne sont toutefois pas toujours impliqués dans la conception du PIA (Therrien et Goupil, 2009). Selon l'étude de Côté et collaborateurs (2008), le PIA est le document que les parents jugent le plus important dans la transition de leur enfant vers la maternelle.

Outre les documents, il existe un vaste éventail d'activités de transition mises en place au Québec. Ces activités permettent au milieu scolaire de se familiariser avec l'enfant et à l'enfant et aux parents d'entrer en contact avec l'école. Les activités de transition ne sont pas obligatoires et devraient être choisies en fonction des besoins spécifiques de l'enfant et de sa famille. Elles peuvent comprendre des activités d'information aux parents telles que les réunions d'information sur le type de classe ou de services éducatifs complémentaires, des activités de familiarisation entre l'enfant et le milieu scolaire telles que la visite de l'école, l'entrée scolaire progressive, la création d'un portfolio, les rencontres avec l'équipe-école ou l'enseignant ainsi que les journées portes ouvertes. De plus, certaines de ces activités visent directement l'apprentissage des comportements requis pour l'école, par exemple, la prématernelle, les camps d'été en orthophonie. Il est ardu de définir clairement la forme que peut prendre chacune de ces activités de transition puisqu' il n'existe pas de littérature scientifique sur le sujet et que les écoles ont l'indépendance de les mettre en place comme ils le souhaitent, le peuvent ou selon leurs ressources. L'encadré 1 présente une définition des activités visant à tenir compte d'un maximum de variation possible.

Encadré 1 Définitions des activités de transition vers la maternelle

Séance d'information sur la maternelle : C'est une rencontre à laquelle les parents sont conviés et où les intervenants scolaires donnent de l'information aux parents sur l'école. Cette rencontre peut être de groupe ou individuelle. Habituellement offerte à tous, mais peut prendre une forme différente selon que l'enfant soit en classe ordinaire ou spécialisée. Par exemple, toute l'école versus toutes les classes spécialisées ou encore toutes les classes offrant des services aux élèves ayant un TSA.

Séance d'information sur les services : C'est une rencontre où les intervenants scolaires donnent de l'information aux parents à propos des services éducatifs complémentaires que l'enfant pourrait obtenir à l'école. Les différents professionnels offrant les différents services sont habituellement ceux qui viennent présenter ces services. Cette rencontre peut être de groupe ou individuelle. Les parents peuvent y être conviés ou en faire la demande.

Séance d'information sur le type de classe : C'est une rencontre où les intervenants scolaires donnent de l'information aux parents à propos des différents types de classe que l'enfant pourrait fréquenter. Cette rencontre peut être de groupe ou individuelle. Les parents peuvent y être conviés ou en faire la demande.

Groupe de parents : Les parents se rencontrent entre eux pour discuter et échanger de l'information sur différents thèmes. Ces rencontres peuvent être animées par un parent ou un intervenant.

Entrée scolaire progressive : Certaines écoles favorisent l'entrée scolaire progressive où l'enfant fréquente la classe de maternelle seulement les matins au début pour progressivement se rendre à la fréquenter des journées complètes. Cette activité est pour tous, mais elle peut être individualisée pour les élèves ayant un TSA dans sa forme ou dans sa durée.

Rencontre avec l'enseignante : C'est une rencontre avec l'enseignante de maternelle de l'enfant qui permet de discuter et d'échanger de l'information sur différents thèmes. Elle peut être en groupe ou individuelle. Les parents peuvent y être conviés ou encore en faire la demande.

Visite individuelle de l'école : Un seul parent et son enfant visitent les installations scolaires. Elle peut inclure ou non la rencontre des intervenants scolaires. Les parents peuvent y être conviés ou encore en faire la demande.

Visite de groupe de l'école : L'ensemble des parents et des enfants qui feront leur entrée à l'école sont conviés à visiter les installations scolaires et à rencontrer les intervenants scolaires.

Journée Portes ouvertes : Tout le monde est convié à visiter les installations scolaires et à rencontrer les intervenants scolaires.

Portfolio de l'enfant : Document présentant les compétences et les besoins de l'enfant. Ce document peut prendre des formes variées. Il peut avoir été créé par les parents ou par les intervenants en petite enfance. Il peut avoir été créé spécifiquement pour le milieu scolaire ou non.

Familiarisation de l'enfant avec le matériel scolaire : L'enfant est mis en contact avec le matériel scolaire. Cela peut être fait par l'école, les parents ou les intervenants en petite enfance. Le matériel peut être semblable ou exactement celui qui sera utilisé à la maternelle.

Prématernelle : Elle a pour but de préparer les enfants à leur entrée à la maternelle en tenant compte de toutes les sphères de leur développement et fonctionne selon les modalités du milieu scolaire. Elle peut être offerte au privé ou par le système public.

Maternelle d'été : Maternelle de courte durée ayant lieu pendant l'été dans les installations scolaires. Les enfants choisis ont souvent été ciblés suite à une journée de dépistage où les professionnels scolaires ont observé les enfants qui entreront en maternelle au cours de l'année.

Camp d'été en orthophonie : Camp d'été visant l'acquisition d'habiletés de langage et de communication ayant lieu pendant l'été dans les installations scolaires ou non et offert par des orthophonistes. Les enfants choisis ont souvent été ciblés suite à une journée de dépistage où les professionnels scolaires ont observé les enfants qui entreront en maternelle.

Camp d'été préparatoire : Camp d'été qui vise la préparation à la maternelle.

Travail sur les habiletés et les prérequis à la maternelle : Certains enfants présentent des retards dans certaines habiletés ou prérequis à la maternelle et ce travail vise à leur faire rattraper ce retard avant l'entrée à la maternelle. Cela peut être initié ou fait par les intervenants de l'école, les parents ou les intervenants en petite enfance.

Les pratiques de transition ne sont pas spécifiques aux TSA, et ce, malgré que ces derniers aient des besoins spécifiques reliés à cette transition (Quintero et Mcintyre, 2011). Au Québec, il n'existe qu'un seul programme visant la transition des élèves ayant un TSA vers la maternelle, soit celui de la Commission Scolaire Beauce-Etchemin (Gascon, Julien-Gauthier et Tétrault, 2013). Actuellement, il n'existe pas d'information disponible permettant de recenser les activités de transition qui sont mises en place lors de la transition des élèves ayant un TSA vers la maternelle.

Le rôle des parents dans la transition n'est pas à négliger. En effet, de nombreuses études ont conclu à l'importance de considérer les parents comme experts de leur enfant et de respecter leurs opinions et leurs suggestions dans le projet scolaire de celui-ci (Côté et al., 2008; Feinberg et Vacca, 2000; Lovitt et Cushing, 1999; Pianta et Kraft-Sayre, 2003; Starr, Foy et Kramer, 2001; Stoner, Angell, House et Bock, 2007). Les recherches ont également démontré que

l'implication des parents mène à une expérience éducative solide et efficace, qu'elle affecte positivement la généralisation et le maintien des acquis et qu'elle permet une réduction des difficultés comportementales des enfants ayant des besoins spéciaux (Iovannone, Dunlap, Huber et Kincaid, 2003; Stoner, Bock, Thompson, Angell, Heyl et Crowley, 2005). Lorsque le parent joue plus que le rôle d'un informateur et qu'il est impliqué dans les décisions, il développe une attitude plus positive par rapport aux professionnels (Stoner et Angell, 2006) et est plus satisfait des services reçus (Goupil, 2007; 2014; Stancin, Reuter, Dunn et Bickett, 1984). Pour bien jouer ce rôle, les parents rapportent souhaiter être informés et soutenus lors de la prise de décision concernant l'inclusion (Bitterman, Daley, Misra, Carlson et Markowitz, 2008; McIntyre, Eckert, Fiese, Digennaro et Wildenger, 2007). En effet, l'habileté des familles à accéder à de l'information sur les options de classement, sur les processus de prises de décision ainsi que sur les lois et les régulations de l'éducation spécialisée est cruciale à leur participation dans la prise de décision concernant le classement pour leur enfant, et ce, particulièrement quand l'enfant est en bas âge (Hanson et al., 2001). Le déséquilibre entre leurs connaissances et celles des professionnels scolaires a une influence sur la capacité des parents à défendre les besoins et les services requis pour leurs enfants (Lake et Billingsley, 2000).

Bien que les études mentionnées précédemment aient été menées auprès de parents vivant aux États-Unis, leurs conclusions peuvent éclairer la situation québécoise. En effet, selon l'entente de services entre le MEQ et le MSSS, « *les parents sont les premiers responsables du développement de leur enfant* » (MEQ, 2003). De plus, le plan d'action en matière d'adaptation scolaire du MEQ suggère d'intégrer les parents au processus d'évaluation et de décision (1999a). Pourtant, plusieurs parents ne sont pas impliqués dans le processus de classement et d'offre de services éducatifs ou manquent de ressources pour les accompagner. À cet égard, le protecteur du citoyen (2009) souligne dans son rapport que le MELS n'informe pas adéquatement les parents des pistes d'intervention, des approches pédagogiques et de l'offre de services spécialisés du réseau scolaire. La même année, Therrien et Goupil (2009) rapportent que les parents manquent d'information concernant les modalités de scolarisation. En 2010, le MELS reconnaît cette lacune et précise que les parents ne se sentent pas toujours perçus comme de « réels partenaires » par les intervenants scolaires qui participent au processus d'évaluation et de décision (MELS, 2010a). En ce sens, il importe de leur offrir du soutien ainsi que de l'information concernant le système scolaire et la situation particulière des élèves ayant un TSA dans le système scolaire québécois. Dès 2003, le MSSS et le ministère de l'Éducation avaient conclu qu'un intervenant pivot devrait offrir ce soutien en s'occupant de la coordination des services, pour une personne et sa famille (MEQ, 2003). Les fonctions de l'intervenant pivot sont les suivantes : (a) suivre le cheminement du jeune et de ses parents dans le réseau des services; (b) assurer un lien d'information continue entre le jeune, ses parents et les intervenants; (c) préparer et animer au besoin des réunions avec les intervenants, le jeune et ses parents; et (d) participer aux réunions d'équipes multidisciplinaires ou de complémentarité de services (MEQ, 2003). Toutefois, en 2009, le protecteur du citoyen en vient à la conclusion que, sur le terrain, c'est le parent qui se retrouve à jouer ce rôle. En 2017, le MSSS conclut que les intervenants pivots ne sont pas systématiquement attitrés aux bénéficiaires de services ayant un TSA (MSSS, 2017).

Ainsi, plusieurs facteurs influencent la transition vers la maternelle des élèves ayant un TSA et ont un effet sur la continuité éducative ainsi que sur le classement et l'adaptation des services. Les perspectives, les expériences préalables et les suggestions des parents et des intervenants en petite enfance lors de la transition sont essentielles à son efficacité (Stoner et Angell, 2006). Il est possible de supposer que leur participation dans le processus de transition faciliterait un classement basé sur les besoins et les caractéristiques de leur enfant ainsi que le maintien de la structure mise en place en petite enfance, ce qui favoriserait la réussite éducative des élèves ayant un TSA. Au Québec, des études se sont intéressées à l'implication des parents dans la transition, mais aucune par questionnaire avec un grand nombre et sous l'angle du parent comme agent d'individualisation de l'offre scolaire. De plus, aucune étude ne s'est intéressée aux pratiques transitionnelles généralement mises en place pour les élèves ayant un TSA telles que l'utilisation des documents gouvernementaux et les activités de transition.

Le présent article vise à explorer l'application de deux principes facilitant la transition vers la maternelle des élèves ayant un TSA : (1) la planification de la transition et la mise en place d'activités permettant la continuité éducative et de mieux connaître l'enfant ainsi que (2) l'implication des parents dans la transition de leur enfant. Pour ce faire, il a pour objectif de : (1) décrire la planification de la transition vers la maternelle des élèves ayant un TSA; (2) décrire l'utilisation des documents gouvernementaux; (3) déterminer la fréquence à laquelle certaines activités de transitions sont mises en place pour préparer l'entrée à la maternelle des élèves ayant un TSA; (4) décrire la perception des parents à propos de l'influence de leur implication dans la transition sur certains facteurs; (5) recenser l'information obtenue par les parents leur permettant de s'impliquer adéquatement dans la transition; (6) décrire l'implication des parents dans la décision de classement, dans la création des documents gouvernementaux; (7) décrire la collaboration avec l'équipe-école et le rôle de l'intervenant pivot dans la transition.

Méthode

Participants

Les données ont été recueillies auprès de 88 parents d'enfants présentant un TSA et ayant reçu le code 50 du MEES qui ont fait leur entrée à la maternelle dans une école publique francophone entre 2009 et 2016.

Parents. Les parents interrogés (7 pères/81 mères) sont en moyenne âgés de 38,39 ans (*ÉT*=5,03 ans). La majorité est en couple (86,3 %), a un niveau de scolarité collégial ou universitaire (85,3 %) et occupe un emploi (84,1 %). Le nombre moyen d'enfants dans les familles est de 2,25 (*ÉT* : 1,20). Parmi les familles ayant plus d'un enfant (77,3 %), 60,3 % ont au moins un autre enfant ayant un TSA. Ils résident dans 13 des 17 régions administratives du Québec.

Enfants. Les enfants (79 garçons/9 filles) ont un âge moyen de 98,10 mois (ÉT=23,03 mois). La moitié (50 %) d'entre eux a bénéficié des services d'intervention comportementale intensive (ICI) et 89 % ont fréquenté un service de garde éducatif

(SGE). Plus précisément, 9,1 % n'ont pas fréquenté de SGE ni reçu d'ICI, 43,2 % ont soit fréquenté un SGE ou reçu de l'ICI et 47,7 % ont fréquenté un SGE et reçu de l'ICI. Sur le plan du langage, à leur entrée à la maternelle, 9,1 % étaient non verbaux, 25 % utilisaient moins de 5 mots ou des phrases occasionnelles et 65,9 % avaient une communication fonctionnelle. Les parents signalent que les troubles associés les plus fréquents sont les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (39,2 %), les troubles ou les retards de langage (18,5 %), la déficience intellectuelle (DI) ou un retard global de développement (13,6 %), la dyspraxie (9,8 %), les troubles anxieux (6,5 %), ainsi que le trouble d'acquisition de la coordination (6,5 %). Concernant le type de regroupement fréquenté lors de leur maternelle, 93,2 % fréquentaient une école ordinaire. Parmi eux, 81,7 % étaient en classe ordinaire (avec soutien=74,6 %; sans soutien=25,4 %) et 18,3 % en classe spéciale (classe de type TSA =76,9 % et classe hétérogène = 23,1 %).

Instruments

Les données recueillies par le questionnaire créé dans le cadre de cette recherche portent sur la planification de la transition (durée, PT), l'utilisation des documents gouvernementaux (PIA, PSII) et les personnes impliquées dans leur création, le nombre et le type d'activités de transition ainsi que l'influence de ces activités sur la mise en place de services adaptés, le niveau d'implication du parent dans les activités de transition, l'information obtenue sur le milieu scolaire, le niveau d'influence que le parent perçoit avoir eu sur les décisions prises, l'influence de son implication sur divers facteurs ainsi que la collaboration avec l'équipe-école. Toutes les informations recueillies représentent les perceptions des parents interrogés; aucune mesure directe n'a été recueillie. Les questions étaient de plusieurs types : échelle de Likert à 5 points, choix multiples et oui/non. Pour certaines questions, les parents pouvaient choisir plus d'une réponse. Par conséquent, le nombre de réponses peut dépasser le nombre de participants.

Procédures

De recrutement. Plusieurs méthodes de recrutement ont été utilisées. Les participants ont été sollicités via les sites web des associations de parents et d'autres organismes communautaires spécialisés en TSA ainsi que sur les différents réseaux sociaux. Les parents intéressés étaient invités à se rendre directement sur le lien web.

De cueillette. Le questionnaire de recherche créé dans le cadre de ce projet a été acheminé à trois experts et corrigé en fonction de leurs commentaires. Cette version a permis un test préliminaire en personne auprès de 2 parents et l'information ainsi recueillie a mené à une révision finale. Le questionnaire a été administré sur internet à l'aide d'une plateforme de sondage en ligne. Les participants ont pris en moyenne 45 minutes pour le compléter.

Analyse des données. Ces données ont servi à des analyses statistiques descriptives (moyenne, fréquence, écart-type, étendue, pourcentage).

Résultats

Planification de la transition

Selon les parents interrogés, le processus de transition a commencé entre 0 et 18 mois avant le premier jour de maternelle. Plus précisément, ils rapportent qu'en moyenne le processus a commencé 4,26 mois avant l'entrée scolaire (*ÉT*= 4,10). Par ailleurs, seulement 36,8 % des parents mentionnent qu'une démarche de transition incluant les étapes à franchir en prévision de l'entrée en maternelle a été établie pour leur enfant. Pour ce qui est du PT, il a été rédigé pour seulement 20,5 % des participants. Dans 77,8 % des cas, les parents soulignent qu'un seul établissement était impliqué dans la rédaction du PT alors que les autres (22,2 %) nomment deux établissements impliqués. Aucun parent ne mentionne d'implication des trois établissements. Selon les parents, les établissements impliqués dans les plans de transition sont le CRDITED à 83,3 %, l'école à 27,78 %, et le Centre de santé et services sociaux (CSSS) ou le centre local de services communautaires (CLSC)[4] à 5,6 %.

Documents gouvernementaux utilisés

Moins de la moitié (46,6 %) des parents rapportent qu'un plan de service intersectoriel (PSII) a été rédigé avant ou lors de l'entrée à la maternelle. Concernant le nombre de responsables de la création du PSII, 78 % des parents en mentionnent un seul, 19,5 % nomment deux responsables du PSII et seulement dans 1,1 % des cas il y en aurait eu trois. Selon eux, les responsables de la création du PSII sont l'école à 70,7 %, le CRDITED à 39 %, et le CSSS, CLSC ou intervenant pivot à 14,8 %.

Le trois quarts (75 %) des parents mentionnent qu'un plan d'intervention adapté (PIA) a été mis en place lors de la maternelle de leur enfant alors que 6,8 % ne savent pas si un tel document a été rédigé pour leur enfant. Parmi les parents dont l'enfant a bénéficié d'un PIA, 84,8 % rapportent qu'une réunion de rédaction ou pour le choix d'objectifs d'intervention a eu lieu. Selon les parents, entre 1 et 7 intervenants ont été impliqués dans la création du PIA de leur enfant (*M*=2,88; *ÉT*=2,00). Les intervenants les plus impliqués dans la création du PIA sont : les enseignants (71,6 %), les directeurs d'école (69,3 %), les techniciennes en éducation spécialisées (TES) (54,4 %), les psychologues scolaires (26 %), les orthopédagogues (18,2 %), les orthophonistes (18 %), les intervenants ou superviseurs du CRDITED (14,8 %) et les psychoéducateurs (13,3 %). Les parents mentionnent que le PIA a été rédigé après l'entrée à la maternelle dans 91 % des cas et avant l'entrée à la maternelle pour seulement 9 % des élèves. En moyenne, les PIA ont été rédigés 2,19 mois après l'entrée scolaire (*ÉT* =1,45 mois) ou 4,20 mois avant l'entrée scolaire (*ÉT*= 3,42 mois).

---

[4] Les CSSS et les CLSC ont été fusionnés en 2015 et sont maintenant sous la bannière des Centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSS) et des Centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) .

Activités de transition

Un peu plus de la moitié des parents (56,8 %) rapportent qu'aucune rencontre impliquant plusieurs niveaux de services n'a eu lieu lors de la transition de leur enfant vers le milieu scolaire. Parmi les 38,6 % des parents qui mentionnent qu'au moins une rencontre de ce type a eu lieu, 26,1 % soulignent qu'elle a eu lieu entre le CRDITED et l'école, 11,4 % entre le SGE, le CRDITED et l'école, et 1,1 % entre le SGE et l'école. Une minorité (3,4 %) rapporte que ces rencontres ont eu lieu entre d'autres niveaux de services que ceux proposés. La quasi-totalité des parents (90,9 %) affirme que ces rencontres ont facilité la mise en place de services adaptés pour leur enfant.

Le nombre moyen d'activités de transition mises en place parmi les 16 proposées est de 5,77 (*ÉT*=2,53). Tous les parents nomment moins de 12 activités ayant eu lieu pour préparer l'entrée à la maternelle de leur enfant. Plus précisément, 15,9 % ont eu entre 1 et 3 activités, 52,3 % entre 4 et 6, 19,3 % entre 7 et 9, et 11,4 % en ont eu plus de 10. Dans un cas, l'enfant n'a bénéficié d'aucune activité de transition. Le tableau 1 recense la fréquence pour les différents types d'activité de transition selon les différentes catégories.

Tableau 1. Fréquence des différents types d'activité de transition selon les différentes catégories

Type d'activité de transition par catégories	%
Information	
Séance d'information sur la maternelle	61,4
Séance d'information sur les services offerts par l'école	29,5
Séance d'information sur les types de classes	20,5
Groupe de parents	17
Familiarisation	
Entrée scolaire progressive	75
Rencontre avec l'enseignante	72,7
Visite en groupe de l'école	58
Portfolio de votre enfant	54,3
Visite individuelle de l'école	53,4
Journée portes ouvertes à l'école	39,8
Familiarisation de l'enfant avec le matériel scolaire	23,9
Développement d'habiletés	
Prématernelle	35,2
Travail sur les comportements et les habiletés prérequis pour la maternelle	33
Camp d'été préparatoire	3,4
Camp d'été en orthophonie	1,1
Maternelle d'été	0

Les activités que les parents considèrent comme ayant facilité le plus la mise en place de services adaptés pour leurs enfants sont le portfolio, la visite individuelle de l'école, la prématernelle, le travail sur les prérequis pour la maternelle, la familiarisation avec le matériel, la séance d'information sur les services offerts et l'entrée scolaire progressive. Le tableau 2 présente le niveau d'accord des parents sur la mise en place de services adaptés à la suite des différentes activités de transition.

Tableau 2. Niveau d'accord des parents sur la mise en place de services adaptés suite aux différentes activités de transition.

Type d'activité de transition par catégories	M[a]	ET
Information		
Séance d'information sur les services offerts par l'école	2,27	1,19
Séance d'information sur la maternelle	2,59	1,37
Groupe de parents	2,6	1,56
Séance d'information sur les types de classes	2,94	1,47
Familiarisation		
Portfolio de votre enfant	1,91	0,91
Visite individuelle de l'école	2	1,29
Familiarisation de l'enfant avec le matériel scolaire	2,10	1,26
Entrée scolaire progressive	2,30	1,40
Journée portes ouvertes à l'école	2,59	1,46
Visite en groupe de l'école	2,69	1,35
Rencontre avec l'enseignante	2,92	1,63
Développement d'habiletés		
Prématernelle	2	1,44
Travail sur les comportements et les habiletés prérequis pour la maternelle	2,04	1,13
Camp d'été préparatoire	3	1
Camp d'été en orthophonie	N/A	
Maternelle d'été	N/A	

Note : [a] Sur une échelle de Likert de 1 (tout à fait) à 5 (pas du tout)

Implication parentale

La quasi-totalité des parents (97,1 %) trouve important de s'impliquer dans la transition et estime avoir une contribution à apporter à l'école (86,3 %). Moins de la moitié (46,6 %) des parents rapportent que quelqu'un leur a mentionné de quelle façon ils pouvaient s'impliquer dans la transition de leur enfant. Malgré cela, 85,2 % mentionnent avoir pu offrir des exemples concernant les comportements de leur enfant. Lors de la transition, ils ont pour la plupart pu poser leurs questions sur les services offerts (62,5 %) et demander la signification de certains termes (75 %).

Après l'entrée scolaire, 75 % des parents disent avoir pu obtenir de l'information sur les progrès réalisés par leur enfant. Quant à leur satisfaction, 51,1 % se disent satisfaits de la façon dont la transition a été planifiée et 62,5 % de la façon dont elle s'est déroulée. Malgré cela, de nombreux parents sont insatisfaits de la planification (28,4 %) ou du déroulement (19,3 %) de la transition. Cette implication des parents a eu une influence importante sur presque tous les facteurs proposés sauf leurs finances. Le tableau 3 précise le niveau d'influence perçu par les parents pour ces différents facteurs.

Tableau 3. Niveau d'influence de leur implication dans la transition de leur enfant sur différents facteurs tels que perçus par les parents.

Facteurs	M[a]	ET
Transition de l'enfant vers la maternelle	4,10	1,01
Stress	4,01	1,24
Satisfaction face aux services reçus par l'enfant	3,61	1,33
Réussite scolaire de l'enfant	3,59	1,24
Prise en compte des besoins de l'enfant dans le choix de classe	3,53	1,40
Prise en compte des besoins de l'enfant pour le choix de services	3,53	1,43
Leur horaire	2,69	1,43
Leur finance	1,88	1,30

Note : [a] sur une échelle de Likert de 1 (aucune influence) à 5 (grande influence)

Collaboration et modalité de communication avec les intervenants scolaires

La majorité des parents considèrent que l'équipe-école a cherché à obtenir et à entretenir une collaboration avec eux (77 %) et a démontré une attitude positive (82,8 %). Toutefois, seuls 58 % rapportent s'être sentis comme un partenaire à parts égales. Les parents rapportent qu'en moyenne l'équipe-école a établi 3,5 modes de communication différents parmi les 6 proposés (*ÉT*= 1,37). En contrepartie, 2,3 % mentionnent que l'école n'en a établi aucun. Concernant les modes de communication mis en place, 84,1 % ont eu des rencontres au besoin, 73,9 % des appels téléphoniques, 68,2 % via un cahier de communication, 56,8 % par courriel, 54,5 % des messages à l'agenda et 12,5 % des rencontres mensuelles.

Seuls 33 % des parents indiquent avoir eu l'aide de l'intervenant pivot lors du passage à la maternelle de leur enfant. La majorité de ces parents sont d'accord que l'intervenant pivot a rempli les fonctions qui lui sont habituellement prescrites. Le tableau 4 rapporte le niveau d'accord des parents concernant les fonctions prescrites de l'intervenant pivot.

Tableau 4. Niveau d'accord des parents concernant les fonctions prescrites de l'intervenant pivot

Fonctions de l'intervenant pivot	Niveau d'accord			
	M[a]	ET	Un peu ou tout à fait d'accord	Un peu ou pas du tout d'accord
Animé les réunions avec les intervenants, vous et votre enfant	2,45	1,43	58,6 %	24,1 %
Assuré un lien d'information continu entre vous, votre enfant et les intervenants	2,00	1,22	65,5 %	13,7 %
Suivi le cheminement de votre enfant et de votre famille dans le réseau de service	1,97	1,27	69 %	17,2 %
Participé aux réunions entre les différents professionnels impliqués dans les services offerts à votre enfant et/ou votre famille	1,75	1,24	75,9 %	10,3 %

Note : [a] Sur une échelle de Likert de 1 (tout à fait) à 5 (pas du tout)

Information sur le milieu scolaire

Lors de la transition vers la maternelle de leur enfant, 56,8 % des parents rapportent avoir une bonne connaissance du milieu scolaire et 62,5 % des services offerts à leur enfant. La majorité des parents (73,6 %) a reçu de l'information sur le milieu scolaire avant l'entrée à la maternelle de leur enfant ayant un TSA. Chez 54 % d'entre eux, l'information provenait de deux à quatre sources différentes (M=1,71; ÉT=0,77). En contrepartie, pour 46 % des parents l'information a été offerte par une source unique. Les sources d'information les plus fréquemment mentionnées sont l'école (56,3 %), la commission scolaire (25,3 %), le CRDITED (19,5 %), le SGE (9,2 %), CSSS ou CLSC (5,7 %), association ou groupe de parents (2,3 %), et d'autres services non mentionnés précédemment (5,7 %). Pour 63,4 % des parents, l'information obtenue portait sur plus de 10 des 14 types d'informations proposées au questionnaire. Le tiers des parents ont reçu entre 5 et 10 types d'informations. Une petite minorité (3,2 %) a été informée de moins de 5 types. Le tableau 5 décrit la fréquence des différents types d'information reçus tels que rapportés par les parents.

Tableau 5. Fréquence d'obtention des différents types d'information par les parents d'élèves ayant un TSA avant l'entrée à l'école

Type d'information	% d'obtention de l'information
Les modalités d'inscription	98,4
Le fonctionnement général de l'école	93,8
L'horaire scolaire	91,9
Les services de garde scolaire	90,3
Le transport scolaire	88,7
Le programme d'enseignement préscolaire	83,9
Les routines scolaires	82,3
Le fonctionnement de la classe	82,3
Les habiletés ou prérequis à la maternelle	82,3
Les méthodes d'enseignement	74,2
Les services éducatifs complémentaires disponibles à l'école	72,6
Les types de classes	72,6
Les ressources matérielles disponibles à l'école	59,7
Les adaptations possibles	54,8

Certaines informations font l'unanimité et sont souhaitées par tous les parents ne les ayant pas reçues avant l'entrée à la maternelle de leur enfant. Elles portent plus précisément sur le fonctionnement général de l'école et de la classe, l'horaire et les routines scolaires, le programme d'enseignement préscolaire et les méthodes d'enseignement, ainsi que les services éducatifs complémentaires disponibles et les adaptations possibles. D'autres informations sont souhaitées seulement par certains parents : les ressources matérielles disponibles à l'école (96 %), les types de classes (82,4 %), les habiletés ou prérequis à la maternelle (72,7 %), les services de garde scolaire (66,7 %), le transport scolaire (57,1 %). Concernant les modalités d'inscription, un seul parent n'en a pas été informé et il n'aurait pas souhaité être mis au courant.

Implication dans la décision de classement et de l'offre de services

Dans une proportion de 58 %, les participants spécifient que l'école les a informés des différentes possibilités de classement. Davantage de parents (63,6 %) disent avoir été informés par l'école des raisons motivant la décision de classement pour leur enfant en maternelle. Plus précisément, 50 % ont reçu ces deux informations, 21,6 % n'en ont reçu qu'une seule et 28,4 % n'en ont reçu aucune. La plupart des parents informés des raisons du classement rapportent être tout à fait satisfaits (48,2 %) ou plus satisfaits qu'insatisfaits (30,4 %) de celles-ci. En revanche, 10,8 % mentionnent en avoir été totalement insatisfaits ou plus

insatisfaits que satisfaits (5,4 %). Chez les parents qui signalent qu'une réunion de classement a eu lieu, 90,9 % soulignent avoir été présents à cette réunion.

Dans le cas où les enfants fréquentaient à la maternelle une autre école que celle de leur quartier, les parents ont précisé leur implication dans cette décision. Certains parents (28,1 %) affirment ne pas avoir été impliqués dans le choix de l'école fréquentée et que cette décision a été prise uniquement par l'école. En revanche, 31,3 % des parents ont été seuls à prendre cette décision. Le 40,6 % restant indiquent qu'ils ont pris cette décision conjointement avec l'équipe-école.

Seuls 12,1 % des parents mentionnent qu'ils n'étaient pas présents lors des rencontres impliquant divers niveaux de services ayant lieu lors de la transition de leur enfant vers le milieu scolaire. Près du tiers des parents a mentionné avoir été impliqués dans une rencontre d'information sur la transition (30,7 %) de planification de la transition (29,9 %). Les parents qui n'ont pas été impliqués dans ces rencontres auraient en grande majorité souhaité pouvoir y participer. Plus précisément, 82 % des parents qui n'ont pas participé à une rencontre d'information sur la transition et 85,2 % de ceux n'ayant pas participé à une rencontre de planification de la transition auraient désiré être impliqués. Pour ce qui est d'être impliqués dans le choix de l'école, du type de classe ou des services offerts à leur enfant, les résultats sont présentés au tableau 6.

Tableau 6. Implication des parents dans les décisions de classement et d'offre de services offerts à leur enfant

Type de décision	Implication		Sinon, souhaite d'être impliqué
	Oui	Non	
Choix du type de classe	33,3 %	66,7 %	75,9 %
Choix de l'école	32,2 %	67,8 %	66,7 %
Choix des services offerts	32,2 %	67,8 %	83,1 %

Implication dans la création des documents gouvernementaux

Parmi les parents dont l'enfant a bénéficié d'un PT, 27,8 % ont demandé des modifications à celui-ci et dans tous les cas, les modifications ont été apportées. Près du quart des parents indiquent avoir été peu ou pas du tout impliqués dans la création du plan de transition. En revanche, 77,7 % nomment avoir été tout à fait ou très impliqués. La majorité des parents (73,2 %) mentionnent avoir été impliqués dans la création du PSII. Parmi ces parents, 29,3 % ont demandé des modifications au PSII et dans 91,7 % des cas, les modifications demandées ont été apportées alors que 8,3 % ne savent pas si les modifications ont été apportées. Tous les parents qui rapportent qu'une réunion a eu lieu pour le PIA soulignent qu'ils étaient présents à cette rencontre. La grande majorité (87,5 %) a été informée des personnes qui seraient présentes à cette réunion et 91,7 % d'entre eux ont été informés des rôles et fonctions de ces personnes. Interrogés sur leur niveau d'implication dans la création du PIA, 69,7 % des parents mentionnent avoir été

tout à fait ou très impliqués alors que 16,7 % rapportent avoir été peu ou pas du tout impliqués. Trente pourcent des parents dont l'enfant a eu un PIA en maternelle ont demandé des modifications au PIA et dans 90 % des cas le PIA a été modifié.

Discussion

Planification de la transition

Les résultats indiquent que le moment du début de la planification de la transition est très variable. Pour certains, elle débute au moment de l'entrée à la maternelle alors que pour d'autres, elle aurait débuté un an et demi avant celle-ci. En moyenne, les parents concluent que le processus de transition a débuté à la mi-avril. Pourtant, le guide pour soutenir une première transition de qualité (MELS, 2010b) propose une planification sur 12 mois, ce qui n'a été le cas que pour quelques élèves. Si ce cadre est suggéré pour les élèves sans besoins particuliers, il est clair qu'il devient encore plus nécessaire pour les élèves ayant un TSA. De plus, il importe de souligner que les démarches de transition et les PT ne sont pas systématiquement mis en place. En effet, seule une minorité de parents a eu accès à une démarche de transition et, un plus petit nombre encore, a eu un PT rédigé pour leur enfant. Dans la plupart des cas, un seul établissement était responsable de la création du PT. Côté et collaborateurs (2008) proposaient que le CRDITED soit responsable du PT et, selon les parents, les résultats obtenus vont dans ce sens. Considérant que l'on met en place un PT afin d'assurer un passage d'un type d'établissement à un autre, et que dans le cas présent, les enfants passaient des services en petite enfance aux services scolaires, il est étonnant qu'un seul niveau de service public participe à la création de celui-ci. Ces résultats suggèrent que les enfants qui n'ont pas reçu de service du CRDITED avant l'entrée à la maternelle ont possiblement eu moins de chance d'avoir un PT.

Utilisation des documents gouvernementaux encadrant la transition vers la maternelle

Dans plus de la moitié des cas, aucun PSII n'a été rédigé. Ce taux est plus élevé que celui observé par Cusson (2012) qui rapportait que les PSII étaient quasi-inexistants lors de l'entrée en maternelle des élèves ayant un TSA. Comme ce document est légalement requis si un usager reçoit des services de longue durée, il est possible que les enfants n'aient pas bénéficié d'un PSII puisqu'ils ne recevaient pas de service du CRDITED avant leur entrée scolaire. Les parents rapportent que le plus souvent les responsables de la création du PSII étaient l'école ou le CRDITED. La participation d'intervenants qui connaissent l'enfant (École, CRDITED, CLSC), recommandée par le *Guide pour une transition de qualité* (MELS, 2010b), semble sous-utilisée lors de la rédaction du PSII puisque 78 % des participants rapportent un seul organisme impliqué dans la rédaction et qu'un seul parent rapporte que les 3 niveaux ont participé au PSII de son enfant. De plus, près de 30 % des PSII n'ont pas impliqué le milieu scolaire malgré qu'il soit l'organisme dispensant la majorité des services; une situation similaire à celle rapportée par Therrien et Goupil (2009). Ces résultats soutiennent l'importance de mettre en place les suggestions du plan d'action du MSSS (2017) concernant l'implication de l'intervenant pivot au PSII ainsi que la définition et l'implantation de balises pour la collaboration des SGE, des

intervenants scolaires et des intervenants du réseau de la santé et des services sociaux.

Quant au PIA, le quart des parents interrogés mentionnent qu'il n'a pas été mis en place pour leur enfant lors de sa maternelle. Pourtant, tous les enfants de l'échantillon avaient reçu le code 50 et ce document est une obligation légale pour tous les élèves HDAA. Dans la plupart des cas, une réunion a eu lieu pour la rédaction du PIA. De surcroît, dans tous les cas les parents étaient présents à cette rencontre et avaient été informés des personnes qui seraient présentes ainsi que des rôles de ces dernier. Sans surprise, les intervenants scolaires sont plus nombreux à être impliqués dans la création du PIA, mais la rédaction semble être faite en équipe multidisciplinaire comme recommandé par le MELS (2004). Malgré cela, les intervenants du CRDITED ne sont pas toujours impliqués selon Therrien et Goupil (2009). En effet même si 50 % des enfants de l'échantillon ont reçu de l'ICI, selon les parents le CRDITED n'a été impliqué que dans 15 % des PIA. Pourtant, les informations que ceux-ci possèdent permettraient d'assurer que les besoins et les interventions efficaces déjà éprouvées auprès de l'enfant soient connus du milieu scolaire (MELS, 2010b; MSSS, 2017; Therrien et Goupil, 2009). Les résultats révèlent également qu'il est très rare que le PIA soit rédigé avant l'entrée à la maternelle. Pourtant, cela faciliterait la mise en place d'interventions adaptées dès la rentrée scolaire quitte à réviser le PIA au besoin au cours de la première étape.

Activités de transition

Les réunions entre plusieurs niveaux de services sont peu fréquentes lors de la transition vers la maternelle des enfants ayant un TSA. Pourtant, les parents qui ont eu ces rencontres considèrent l'utilité de ces services adaptés. De plus, lorsqu'elles ont lieu, très peu impliquent les intervenants des trois milieux (4 %), et ce, même si 78 % de l'échantillon des enfants ont fréquenté un SGE et 50 % ont bénéficié d'ICI en petite enfance. Ceci renforce une fois de plus l'urgence d'appliquer la mesure proposée par le MSSS visant à assurer le transfert des connaissances afin de favoriser une meilleure intégration scolaire (MSSS, 2017).

Le nombre d'activités de transition mises en place entre la petite enfance et l'entrée à la maternelle des élèves ayant un TSA est variable d'un enfant à l'autre. Toutefois, un peu plus de la moitié des enfants ont bénéficié d'entre quatre et six activités de transition. Il n'existe pas à l'heure actuelle de données permettant de comparer ce résultat. Les activités les plus fréquentes visent la familiarisation de l'enfant avec le milieu scolaire et l'offre d'information aux parents. Il est beaucoup plus rare que ces activités visent l'apprentissage ou le développement d'habiletés. Les activités que les parents considèrent comme ayant facilité la mise en place de services adaptés sont surtout des activités de familiarisation et d'apprentissage/développement. La seule activité qui fait presque l'unanimité chez les parents d'enfants ayant un TSA comme facilitant une offre de services adaptés est la présentation d'un portfolio sur leur enfant. Notons au passage qu'il s'agit là, parmi la liste d'activités de transition proposées aux parents, l'activité la plus individualisée. L'utilité du portfolio apparait fort appropriée puisque c'est un portrait de leur enfant présenté au milieu scolaire qui devrait en théorie permettre d'individualiser l'offre de services à leur enfant. De plus, le portfolio est compréhensible pour tout le monde

et il demeure disponible pour des consultations ultérieures par les intervenants scolaires.

Implication parentale

Les recherches scientifiques s'entendent sur l'importance d'impliquer les parents lors de la transition vers la maternelle (Côté et al., 2008; Feinberg et Vacca, 2000; Lovitt et Cushing, 1999; Pianta et Kraft-Sayre, 2003; Starr et al., 2001; Stoner et al.,2007). Elles précisent également le type d'implication à privilégier, c'est-à-dire une implication dans les décisions et non seulement un rôle d'informateur. Il n'est donc guère surprenant que les parents voient les avantages de cette implication. Or, il apparaît que les organismes (SGE, CRDITED, CLSC, École) ont, dans la majorité des cas, omis de dire aux parents les façons de s'impliquer dans la transition. Malgré tout, les parents mentionnent avoir pu offrir de l'information à l'école, poser des questions et obtenir de l'information sur les progrès de leur enfant. Toutefois, ce portrait ne représente pas l'expérience de tous les parents. En effet, un parent sur cinq ne considère pas avoir pu poser de questions sur les services et près d'un sur 10 n'a pas pu demander la signification des termes, offrir des exemples du comportement de leur enfant et être tenu au courant de ses progrès. Ce manque d'information et de connaissance influence l'habileté du parent à s'impliquer dans la transition et à faire valoir ses droits et ses préférences quant à la scolarisation de son enfant. Bien que la majorité des parents se disent satisfaits de la planification et du déroulement de la transition, un taux important de parents demeure insatisfaits. Il serait important de poursuivre les recherches afin de mieux comprendre qui sont ces parents insatisfaits. De plus, si le parent n'est pas au courant de ce que pourrait être une transition idéale, il est difficile pour lui d'évaluer la qualité de la transition. Ainsi, il existe en Australie un programme préparant les parents à la transition vers le milieu scolaire (Giallo Treyvaud, Matthews et Kienhuis, 2010). Les parents ayant participé à ce programme rapportent se sentir plus compétents à accompagner leurs enfants dans cette transition. Des recherches pourraient être faites pour évaluer la pertinence de ce type de programme pour les parents d'enfants ayant un TSA au Québec.

Selon les parents, leur implication dans la transition vers la maternelle de leur enfant a influencé leur niveau de satisfaction face aux services tel que les recherches sur le sujet l'ont mis en lumière (Goupil, 2007; Stancin et al., 1984). De plus, les parents considèrent que leur implication a permis une meilleure prise en compte des besoins de leur enfant dans le choix de classe et de services et ainsi favorisé sa réussite scolaire. De façon plus négligeable, les parents rapportent que leur implication a une influence sur leur horaire et leurs finances. En somme, les parents perçoivent davantage d'effets bénéfiques que négatifs à la suite de leur implication. Pourtant comme les recherches démontrent que les parents d'enfants ayant un TSA sont généralement moins satisfaits des services que les autres parents d'enfants à besoins particuliers (Bitterman et al., 2008; Liptak et al., 2006; Montes, Halterman et Magyar, 2009; Spann, Kohler et Soensen, 2003; Siklos et Kerns, 2006), il importe de les impliquer dans les démarches entreprises pour assurer que le classement et l'offre de services complémentaires soient individualisés à leur enfant. Cela est d'autant plus important que c'est le moment du début de la collaboration entre les parents et le milieu scolaire. De surcroît, lorsque

le personnel scolaire n'agit pas de manière proactive, les parents choisissent d'adopter une posture plus revendicatrice afin que les besoins spécifiques de leur enfant soient pris en considération (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015). Burke, Meadan-Kaplansky, Patton, Pearson, Cummings et Lee (2018) rapportent que les professionnels scolaires ne semblent pas au courant des effets négatifs que l'implication et la revendication peuvent avoir sur les parents et qu'il serait important qu'ils tentent de soutenir l'implication parentale afin de réduire leur stress. Les parents estiment également que leur implication a favorisé la réussite scolaire et permis une meilleure prise en compte des besoins de leur enfant dans le type de regroupement fréquenté et l'offre de services. En effet, l'implication des parents peut avoir pour effet que les enfants reçoivent davantage de services et/ou des services répondant plus à leurs besoins (Burke et al., 2018) et ainsi favoriser la réussite scolaire de l'enfant.

L'implication des parents lors de la transition vers la maternelle de leur enfant exige une collaboration avec les intervenants scolaires. Les résultats indiquent que les intervenants scolaires tentent d'assurer un climat propice à l'implication des parents. Malgré tout, beaucoup de parents ne se sont pas sentis comme un partenaire à parts égales comme le constatait le MELS en 2010. De façon générale, l'équipe-école met en place plus d'un mode de communication entre eux et les parents, mais dans certains cas, ils étaient absents. Alors que les courriels et les messages à l'agenda sont les modes de communication habituellement utilisés par les intervenants en milieu scolaire, nos résultats indiquent que ce sont les rencontres au besoin, les appels téléphoniques et les cahiers de communication qui sont utilisés pour communiquer avec les parents d'élèves ayant un TSA. Il apparaît que les modes de communication choisis permettent d'assurer un suivi plus particulier pour ces élèves. Villeneuve et collaborateurs (2013) rapportent que les parents s'attendent à pouvoir communiquer avec le milieu scolaire à propos de la scolarisation spécifique de leur enfant. De plus, dans le cas d'enfants ayant des difficultés de communication pouvant aller jusqu'à une absence de langage verbal, la communication entre le milieu scolaire et la famille prend une importance capitale; ces enfants n'étant pas capables de parler avec leurs parents des activités scolaires. Ainsi, Villeneuve et collaborateurs (2013) rapportent l'importance que placent les parents d'enfants à besoins particuliers sur une communication école/famille fréquente et détaillée, et ce, même après l'entrée scolaire de leur enfant. Pourtant, Ruel et collaborateurs (2015) soulignent que les parents mentionnent être moins informés par le milieu scolaire après qu'avant la rentrée et recommandent de maintenir et d'enrichir les communications personnalisées entre les parents et l'école. La qualité de la relation entre les intervenants scolaires et les parents influence le militantisme des parents. Plus il y a de communication entre les deux, moins les parents ont besoin de militer (Boucher-Gagnon, des Rivières-Pigeon et Poirier, 2016; Burke et al., 2018).

En 2009, le protecteur du citoyen concluait que les parents devaient jouer les rôles prescrits à l'intervenant pivot. Les enfants de l'échantillon ont fait leur entrée scolaire entre 2009 et 2016 et les parents ont rarement eu accès à un intervenant pivot pour les soutenir lors de la transition de leur enfant vers la maternelle. Toutefois, ceux qui ont eu le soutien de l'intervenant pivot considèrent que ce dernier a rempli les quatre fonctions qui lui sont prescrites (MEQ, 2003).

Parmi ces fonctions, l'animation de réunions avec eux, leur enfant et les intervenants est celle que les parents considèrent que l'intervenant pivot a le moins appliquée.

Afin de s'impliquer dans les décisions concernant la scolarisation de leur enfant, les parents doivent être informés des diverses modalités de scolarisation ainsi que des services possibles. Plus du quart des parents n'avaient pas obtenu d'information avant l'entrée à la maternelle de leur enfant. Les principales sources d'information sont l'école et la commission scolaire, et ce, même si la moitié des enfants de l'échantillon avait bénéficié de l'ICI en petite enfance. L'information offerte couvrait divers sujets. Ainsi, une majorité de parents avaient des connaissances sur le milieu scolaire et ont obtenu de nombreuses informations provenant de plusieurs sources lors de la transition vers la maternelle de leur enfant. En ce sens, ils semblent outillés pour s'impliquer au-delà d'un rôle d'informateur. Toutefois, les informations les moins fréquemment offertes portent sur des sujets importants pour les élèves HDAA tels que les types de classe et les services éducatifs complémentaires. Les parents qui n'ont pas reçu ces informations auraient souhaité les obtenir. Ces informations sont nécessaires pour permettre aux parents de prendre des décisions éclairées pour la scolarisation de leur enfant ayant un TSA. Les informations proviennent surtout de l'école et des commissions scolaires qui sont possiblement plus centrées sur les besoins de tous les élèves. Une plus grande implication des CRDITED et des CLSC pourraient permettre aux parents d'obtenir des informations davantage centrées sur les élèves à besoins particuliers. En effet, l'information provenant de cette source pourrait permettre d'assurer la prise en compte des besoins spécifiques au TSA. Il n'existe rien au Québec qui guide aisément les parents d'enfants ayant un TSA dans les démarches de services que ce soit en petite enfance ou dans le milieu scolaire. Ce type de document existe pourtant dans d'autres provinces canadiennes. Au Québec, c'est l'intervenant pivot (rattaché au CSSS) qui doit jouer le rôle d'orienter et informer les familles. Or, peu de familles sont accompagnées par un intervenant pivot dans leur démarche de transition tels que le démontrent les résultats de la présente recherche. Les CRDITED, eux, possèdent l'expertise en TSA et pourraient facilement obtenir les informations des différentes écoles de leur territoire quant aux types de regroupements et de services disponibles puisqu'ils ont des mandats locaux. Il serait plus aisé pour les CRDITED d'obtenir l'information des milieux scolaires que pour le milieu scolaire de développer une expertise en TSA.

Les résultats indiquent que malgré les orientations gouvernementales, les parents ne sont pas systématiquement informés des possibilités de classement ni des raisons qui motivent la décision finale de classement. Seule la moitié des parents ont obtenu les deux informations et près du tiers n'en ont obtenu aucune. Lorsqu'ils en sont informés, les parents sont habituellement satisfaits des raisons invoquées par l'école. Une minorité reste toutefois insatisfaite. Il apparaît que plusieurs parents ne sont pas informés des possibilités, mais en revanche ils sont informés des raisons de la décision. Il devient difficile pour le parent de bien juger du classement, s'il n'est pas au courant des possibilités.

De plus, les parents sont peu nombreux à avoir été impliqués dans une rencontre d'information ou de planification de la transition, dans le choix du type de regroupement (école/classe) ou le type de services offerts. Pourtant la majorité

des parents qui n'ont pas été impliqués auraient souhaité l'être. Presque tous les parents de l'échantillon qui rapportent qu'une réunion de classement a eu lieu y ont été présents. Il est possible que ce taux très élevé de présence s'explique par le fait que les parents qui n'y ont pas été invités n'ont pas été mis au courant qu'une telle rencontre avait lieu et ont répondu par la négative. Pour ce qui est de la décision sur la fréquentation ou non de l'école du quartier, près du tiers des parents n'ont pas été impliqués. Toutefois, dans la majorité des cas, la décision fut prise conjointement par les parents et l'équipe-école.

Concernant l'implication des parents d'élèves ayant un TSA dans la création du PT, du PSII et du PIA, près du trois quarts des parents dont l'enfant a bénéficié de ces documents rapportent avoir été impliqués dans leur création. Il est possible que le PIA soit rédigé, mais que le parent ne soit pas impliqué dans sa création. Toutefois comme le parent doit minimalement signer ce document, il est étonnant qu'ils ne soient pas au courant. Est-ce que le milieu scolaire ne répond pas à son obligation légale de mettre en place un PIA ou encore de le faire signer par le parent? Les données obtenues dans le cadre de cette étude ne permettent pas de déterminer les raisons de cette absence de PIA. Pourtant, Villeneuve et collaborateurs (2013) rapportent que les parents s'attendent à être impliqués dans la rédaction du PIA de leur enfant. Parmi les parents dont l'enfant a bénéficié d'un PT, d'un PSII ou d'un PIA, très peu de parents ont demandé des modifications à ces documents bien que ces dernières ont presque systématiquement été apportées. Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon (2015) soulignent que les parents estiment que le manque de connaissance sur le TSA des intervenants scolaires a eu pour conséquence, d'une part, d'empêcher que leur enfant ait accès à des services et, d'autre part, de mener à une mauvaise compréhension des besoins de celui-ci. Ainsi, les parents peuvent avoir une influence sur l'organisation des services scolaires par le biais de ces outils.

En somme, une majorité de parents ont été intégrés d'une façon ou d'une autre au processus d'évaluation et de décision comme recommandé par le MEQ (2003); toutefois, leur implication reste limitée.

Conclusion

Les résultats de cette étude indiquent que la planification de la transition vers la maternelle des élèves ayant un TSA dans le système scolaire public ne correspond pas encore aux recommandations scientifiques ni aux orientations gouvernementales. Sur le plan des activités de transition mis en place au Québec, elles visent davantage l'offre d'information aux parents et la familiarisation de l'enfant avec le milieu scolaire que l'apprentissage ou le développement d'habiletés chez l'élève ayant un TSA. L'étude a également permis de confirmer que les documents gouvernementaux (PT, PSII, PIA) ainsi que la consultation des intervenants en petite enfance sont sous-utilisés. De plus, bien qu'une majorité de parents ont été impliqués dans la transition vers la maternelle de leur enfant ayant un TSA, cette implication n'est pas systématique dans tous les milieux scolaires. En outre, plusieurs obstacles demeurent trop présents pour qu'ils puissent bien jouer leur rôle (manque d'information et de soutien, être perçu comme un partenaire à part égal). Très peu d'études québécoises avaient abordé la transition vers la maternelle

des élèves ayant un TSA et aucune n'avait un grand nombre de participants. Les résultats de cette étude ont mis en évidence des lacunes qui permettront aux décideurs tels que le MELS et MSSS d'adapter en conséquence les orientations ministérielles et les recommandations. Ils pourront être utilisés dans le cadre de la rédaction des lignes directrices interministérielles sur la transition vers la maternelle pour les enfants recevant des services de réadaptation proposés par le MSSS (MSSS, 2017). De surcroît, les professionnels des réseaux scolaires et de la santé et des services sociaux y trouveront de l'information leur permettant de mieux comprendre et de mieux planifier la transition dans les différentes écoles du Québec. Cette recherche a permis d'obtenir les perceptions des parents venant de plusieurs régions du Québec concernant la transition de leur enfant vers la maternelle permettant ainsi un portrait plus global. En contrepartie, considérant que les pratiques entourant la transition relèvent des commissions scolaires et des écoles, les réalités particulières à chacune n'ont pu être explorées dans le cadre de ce devis. Il serait pertinent d'approfondir les connaissances créant un devis tenant compte des contextes géographiques.

Références

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). American Psychiatric Publishing.

Bitterman, A., Daley, T., Misra, S., Carlson, E. et Markowitz, J. (2008). A national sample of preschoolers with autism spectrum disorders: Special education services and parent satisfaction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(8), 1509-1517. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0531-9

Boucher-Gagnon, M., des Rivières-Pigeon, C. et Poirier, N. (2016). L'implication des mères québécoises dans l'intégration scolaire en classe ordinaire de leur enfant ayant un TSA. *Revue de psychoéducation, 45*(2), 313-341.

Boucher-Gagnon, M. et des Rivières, C. (2015). Le regard des mères sur les attitudes, les compétences et les connaissances sur le TSA du personnel scolaire qui influencent l'intégration en classe ordinaire de leur enfant présentant un TSA. *Revue de psychoéducation, 44*(2), 219-243.

Brown, S. M. et Bebko, J. M. (2012). Generalization, overselectivity, and discrimination in the autism phenotype: A review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(2), 733-740. doi: https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.10.012

Burke, M. M., Meadan-Kaplansky, H., Patton, K. A., Pearson, J. N., Cummings, K. P. et Lee, C. E. (2018). Advocacy for children with social-communication needs: Perspectives from parents and school professionals. *The Journal of Special Education, 51*(4), 191-200.

Conn-Powers, M. C., Ross-Allen, J. et Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Special Education, 9*(4), 91-105.

Côté, A., Goupil, G., Doré, C. et Poulin, J.R. (2008). *Étude des pratiques de la transition planifiée au préscolaire chez des enfants présentant un retard global de développement ou un trouble envahissant du développement*. Office des personnes handicapées du Québec.

Cusson, N. (2012). *La transition entre les premières années de vie et la maternelle pour les enfants ayant un Trouble envahissant du développement*. (Essai doctoral, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada)

Dionne, C., Joly, J., Paquet, A., Rivard, M. et Rousseau, M. (2016). *L'intervention comportementale intensive (ICI) au Québec : Portrait de son implantation et mesure de ses effets chez l'enfant ayant un trouble envahissant du développement, sa famille et ses milieux*. Rapport de recherche. Gouvernement du Québec : Fonds de recherche société et culture.

Eccles, J. S. et Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record, 94*(3), 568-587.

Eckert, T. L., McIntyre, L. L., DiGennaro, F. D., Arbolino, L., Begeny, J. et Perry, L. J. (2008). *Researching the transition to kindergarten for typically developing children: A literature review of current processes, practices, and programs. In F. C. Columbus (Ed.), School psychology: 21 st century issues and challenges*, (235-252). Nova Sciences.

Ellis, J. T., Luiselli, J. K., Amirault, D., Byrne, S., O'Malley-Cannon, B., Taras, M.,…Sisson, R.W. (2002). Families of children with developmental disabilities: Assessment and comparison of self-reported needs in relation to situational variables. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14*(2), 191-202. https://doi.org/10.1023/a:1015223615529

Feinberg, E. et Vacca, J. (2000). The drama and trauma of creating policies on autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(3), 130-137. https://doi.org/10.1177/108835760001500301

Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(4), 365-382. https://doi.org/10.1023/a:1025054610557

Forest, E. J., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T. et Todd, A. W. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(2), 103-112. https://doi.org/10.1177/10983007040060020501

Gascon, H., Julien-Gauthier, F. et Tétrault, S. (2013). *Transition vers ma classe de maternelle : description et évaluation. Pratiques exemplaires pour l'intégration à la maternelle d'un enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme dans son école de quartier.* https://www.csbe.qc.ca/csbe/services_eleves/EHDAA/Transition_maternelle_TSA%20_%20d%C3%A9veloppement_%20implantation_et_evaluation.pdf

Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. et Kienhuis, M. (2010). Making the Transition to Primary School: An Evaluation of a Transition Program for Parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 10*, 1-17.

Goupil, G. (2004). *Plan d'intervention, de service et de transition*. Gaëtan Morin.

Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3e éd.). Gaëtan Morin.

Goupil, G. (20)14). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4e éd). Gaëtan Morin.

Gouvernement du Québec. (2009). Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines, *Les Lois refondues du Québec (L.R.Q.)* chapitre 28. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2009C28F.PDF

Gouvernement du Québec. (2011). Loi sur l'instruction publique, *Les Lois refondues du Québec (L.R.Q.)* chapitre I-13.3. http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf

Gouvernement du Québec. (2013). Loi sur les services de santé et les services sociaux, *Les Lois refondues du Québec (L.R.Q.)* chapitre S-4.2. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/S_4_2/S4_2.html

Hanson, J., Randall, V. et Colston, S. (1999). Parent advisors: enhancing services for young children with special needs. *Infants & Young Children, 12*(1), 17-25.

Hanson, M. J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J.,…Chou, H. (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional Children, 68*(1), 65-83. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440290106800104?journalCode=ecxc

Harris, S. L. et Handleman, J. S. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four-to six-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(2), 137-142. https://doi.org/10.1023/A:1005459606120

Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H. et Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(3), 150-165. https://doi.org/10.1177/10883576030180030301

Kagan, S. L. et Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal, 98*(4), 365-379.

Kagan, S. L. et Neville, P. R. (1996). Combining endogenous and exogenous factors in the shift years: The transition to school. In A. J. Sameroff &M. M. Haith (Eds.). *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility,* (337-405). University of Chicago Press.

Lake, J. F. et Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education, 21*, 240–251. https://doi.org/10.1177/074193250002100407

Liptak, G. S., Orlando, M., Yingling, J. T., Theurer-Kaufman, K. L., Malay, D. P., Tompkins, L. A. et Flynn, J. R. (2006) Satisfaction with primary health care received by families of children with developmental disabilities. *Journal of Pediatric Health Care, 20*(4), 245-252. https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2005.12.008

Lovitt, T. C. et Cushing, S. (1999). Parents of youth with disabilities. *Remedial and Special Education, 20*(3), 134-142. https://doi.org/10.1177/074193259990200030 3

McIntyre, L., Eckert, T., Fiese, B., DiGennaro, F. et Wildenger, L. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal, 35*(1), 83-88. https://doi.org/10.1007/s10643-007-0175-6

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2004). *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf*

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2005). *Rapport sur l'accès à l'éducation.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/education_avenir_rapport.pdf

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2010a). *Document d'appui à la réflexion : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2010b). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/planad00F.pdf

Ministère de l'Éducation. (2003). *Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/MELS-MSSS_Entente-complementarite.pdf

Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2017). *Plan d'action sur le trouble du spectre de l'autisme 2017-2022 – Des actions structurantes pour les personnes et leur famille*. Gouvernement du Québec.

Montes, G., Halterman, J. S. et Magyar, C. I. (2009). Access to and satisfaction with school and community health services for US children with ASD. *Pediatrics, 124*(Supplement 4), S407-S413.

Newmann, F. M. et Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators.* Center on Organization and Restructuring of Schools. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387925.pdf

Pianta, R. C. et Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families & schools.* Paul H. Brookes Publishing.

Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. et Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal, 100*(1), 71-86. https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461944

Protecteur du Citoyen. (octobre 2009) *Rapport spécial du protecteur du citoyen sur les services gouvernementaux destinés aux enfants présentant un trouble envahissant du développement : pour une meilleure continuité dans les services, les approches et les rapports humains*. https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/TED.pdf

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

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

Rosenkoetter, S. et Shotts, C. (1994). Bridging early services transition project-Outreach. Final report. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378753.pdf

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 »*. Rapport final de recherche. Université du Québec en Outaouais et Pavillon du Parc.

Ruel, J., Moreau, A.C., Bourbeau, L. et Lehoux, N. (2008) Carte routière vers le préscolaire. Site web : *http://w3.uqo.ca/transition/carte/accueil.html*

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

Siklos, S. et Kerns, K. (2006). Assessing Need for social support in parents of children with autism and down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(7), 921-933. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0129-7

Spann, S. J., Kohler, F. W. et Soenksen, D. (2003). Examining parent's involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(4), 228-237. https://doi.org/10.1177/10883576030180040401

Stancin, T., Reuter, J., Dunn, V. et Bickett, L. (1984). Validity of caregiver information on the developmental status of severely brain-damaged young children. *American Journal of Mental Deficiency, 88*(4), 388-395.

Starr, E., Foy, J. et Cramer, K. (2001). Parental perceptions of the education of children with pervasive developmental disorders. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*(1), 55-68.

Stoner, J. B. et Angell, M. E. (2006). Parent perspectives on role engagement: An investiguation of parents of parents of children with ASD and their self-reported roles with education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*(3), 177-189. https://doi.org/10.1177/10883576060210030601

Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J. et Bock, S. J. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*(1), 23-39. https://doi.org/10.1007/s10882-007-9034-z

Stoner, J. B., Bock, S. J., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B. S. et Crowley, E. P. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(1), 39-51. https://doi.org/10.1177/10883576050200010401

Tétreault, S., Beaupré, P., Pomerleau, A., Courchesne, A. et Pelletier, M. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école. Proposition d'outils de communication. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion*, (p.181-209). Presses de l'Université de Québec.

Therrien, J. et Goupil, G. (2009). Étude sur les pratiques et les perceptions d'éducatrices en centre de réadaptation en déficience intellectuelle concernant l'entrée à l'école. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 20*, 17-31.

Turnbull, A. P. et Turnbull, H.R. (2002). From the old to the new paradigm of disability and families: Research to enhance family quality of life outcomes. Dans J. L. Paul, C. D. Lavely, A. Cranston-Gingras et E.L. Taylor (dir.), *Rethinking professional issues in special education*, (p. 83-119). Ablex Publishing.

Turnbull, A., Turnbull, H. R. et Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools*. Prentice Hall.

Vaughn, S., Reiss, M., Rothlein, L. et Hughes, M. T. (1999). Kindergarten teachers' perceptions of instructing students with disabilities. *Remedial and Special Education, 20*(3), 184-191.

Villeneuve, M., Chatenoud, C., Hutchinson, N., Minnes, P., Perry, A., Dionne, C., . . . Weiss, J. (2013). The Experience of Parents as Their Children with Developmental Disabilities Transition from Early Intervention to Kindergarten. Canadian Journal of Education / *Revue Canadienne De L'éducation, 36*(1), 4-43.