



La transition vers la maternelle des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : une revue narrative

Transition to kindergarten of children with autism spectrum disorder: A narrative literature review

Stéphanie Girard, Claude Dugas et Carmen Dionne

Volume 29, 2019

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1066867ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1066867ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue francophone de la déficience intellectuelle

ISSN

1929-4603 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Girard, S., Dugas, C. & Dionne, C. (2019). La transition vers la maternelle des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : une revue narrative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 29, 76–87.
<https://doi.org/10.7202/1066867ar>

Résumé de l'article

Il est reconnu que la transition vers le milieu scolaire est une étape cruciale et complexe pour tous les enfants et leurs familles, et particulièrement pour les enfants ayant des besoins particuliers. La présente revue narrative vise à identifier comment la transition vers la maternelle d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) a été abordée dans la littérature scientifique en s'appuyant sur les résultats de 13 études datées de 2004 à 2019. Cette synthèse a permis de mettre en lumière les principaux indicateurs utilisés pour évaluer la qualité et la réussite de cette transition. De plus, des défis ont été identifiés, notamment en lien avec la communication/collaboration impliquant les intervenants et les parents ainsi que le processus d'individualisation de la transition.

LA TRANSITION VERS LA MATERNELLE DES ENFANTS AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME : UNE REVUE NARRATIVE

Stéphanie Girard¹, Claude Dugas² et Carmen Dionne³.

Résumé : Il est reconnu que la transition vers le milieu scolaire est une étape cruciale et complexe pour tous les enfants et leurs familles, et particulièrement pour les enfants ayant des besoins particuliers. La présente revue narrative vise à identifier comment la transition vers la maternelle d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) a été abordée dans la littérature scientifique en s'appuyant sur les résultats de 13 études datées de 2004 à 2019. Cette synthèse a permis de mettre en lumière les principaux indicateurs utilisés pour évaluer la qualité et la réussite de cette transition. De plus, des défis ont été identifiés, notamment en lien avec la communication/collaboration impliquant les intervenants et les parents ainsi que le processus d'individualisation de la transition.

Mots clés : enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme, transition, milieux de garde, préscolaire, scolaire, maternelle, intervention précoce.

Introduction

La transition vers la maternelle est une étape importante pour tous les enfants (Ahtola *et al.*, 2011). Les impacts potentiels de celle-ci ne se limitent cependant pas à l'enfant. En effet, les parents rapportent également vivre des répercussions à cette étape de la vie de leur enfant (Hanson *et al.*, 2000). De plus, pour les enfants ayant des incapacités, la transition vers la maternelle peut présenter des défis supplémentaires (Rous, Hallam, Harbin, McCormick et Jung, 2007). Plusieurs obstacles ont été identifiés tels que le manque de soutien approprié (Valeo, 2003) qui génère des insatisfactions chez les parents (Janus, Cameron, Lefort et Kopechanski, 2007). Pour certains enfants tels que ceux ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), on observe que le besoin de soutien est plus important et que les enseignants ont plus de préoccupations envers eux qu'envers les autres enfants ayant des incapacités (Quintero et McIntyre, 2011). Alors, afin d'assurer une transition de qualité, il importe de se questionner sur les compétences et les pratiques utilisées par les intervenants qui soutiennent ce passage pour les enfants présentant des besoins particuliers.

Des pratiques de transition sont identifiées pour permettre une transition vers l'école réussie (Branson et Bingham, 2009; Bruder, 2010; Malone et Gallagher, 2009; Rous et Hallam, 2006; Rous, Hallam, McCormick et Cox, 2010). Certaines pratiques sont orientées pour des groupes d'enfants partageant des caractéristiques telles que l'autisme (Forest, Horner, Lewis-Palmer et Todd, 2004) même si, tel que le rapportent Rous et Hallam (2012), les intervenants peuvent ne pas utiliser des pratiques de transition spécifiques aux enfants ayant des incapacités. Parmi les bonnes pratiques suggérées, des recherches au sujet de la transition mettent en évidence l'importance de la planification pour une transition réussie (Quintero et McIntyre, 2011) et de considérer la transition en tant que processus qui débute bien avant le premier jour d'entrée à l'école et qui se poursuit par la suite. L'importance de la collaboration entre les ressources impliquées est également soulignée (Villeneuve *et al.*, 2013; Walker *et al.*, 2012). De même, l'importance d'adopter une approche centrée sur la famille est mise en évidence (Mawdsley et Hauser-Cram, 2013). Cependant, il serait pertinent d'identifier les indicateurs permettant de sélectionner les pratiques les plus appropriées pour soutenir une entrée à l'école la plus harmonieuse pour l'enfant ayant un TSA et sa famille. Ruel, Moreau et Bourdeau (2008) soulignent toute l'importance de la responsabilisation collective pour que cette transition soit bien planifiée et que le travail conjoint des divers acteurs favorise la réussite des enfants et sécurise leurs familles.

1 - Stéphanie Girard, Ph. D., Professeure au département des sciences de l'activité physique à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Toute correspondance en lien avec cet article devrait parvenir à Stephanie.girard3@uqtr.ca. 2- Claude Dugas, Ph. D., Professeur au département des sciences de l'activité physique à l'UQTR. 3 - Carmen Dionne, Ph. D., Professeure au département de psychoéducation à l'UQTR.

Dans cette optique, la présente revue narrative vise à identifier comment la transition vers la maternelle des enfants TSA a été abordée récemment dans la littérature scientifique. Pour ce faire, les éléments suivants ont été répertoriés et analysés : (a) les répondants visés; (b) la méthode adoptée; (c) les indicateurs utilisés pour évaluer la qualité de la transition scolaire des enfants TSA; (d) les objets d'étude ciblés; ainsi que (e) les principaux résultats rapportés.

Méthode

La présente revue narrative de la littérature repose sur une recherche documentaire informatisée. Ce type de revue ne fournit pas une compréhension globale d'un sujet, mais permet plutôt de répondre à une question spécifique. Elle découle d'une recension antérieure réalisée dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste portant sur le thème de la transition scolaire (vers la maternelle et vers le primaire) d'enfants ayant des besoins particuliers. À partir de la méthode et des mots clés utilisés dans l'étude plus vaste, des mots clés spécifiques au trouble du spectre de l'autisme ont été ajoutés ce qui a permis de raffiner la recherche d'écrits scientifiques dans la présente recension.

Lors de la recension plus vaste, les bases de données PsycINFO, Education Resources Information Center (ERIC) et Érudit ont été consultées afin de cibler les études francophones et anglophones publiées entre 2008 et 2019. La base Érudit a été choisie parce qu'elle permet de couvrir plus largement les ouvrages francophones et canadiens. Les mots-clés utilisés sont les suivants : « transition », « individualized transition plan », « early childhood », « child », « preschool », « préscolaire », « kindergarten », « school », « scolaire », « primary education », « elementary school », « head start program », « disability », « special need », « special education », « early intervention » et « special service ». Cette stratégie de repérage des écrits a permis d'identifier 681 références dont 130 provenant de PsycINFO, 343 d'ERIC et 208 d'Érudit. Il importe de mentionner que ce total inclut des doublons. Une fois les doublons filtrés, une lecture des résumés de l'ensemble des articles recensés a été effectuée par les membres de l'équipe de recherche afin de retenir les plus pertinents pour une lecture approfondie avec annotation et synthèse. La sélection a été réalisée sur la base des critères d'inclusion suivants : les articles traitent de la transition vers le scolaire et la population ciblée correspond à des enfants âgés entre 0-5 ans en contexte de service de garde. Suite à l'application de ces critères, 40 articles sur la transition

dont 8 étant spécifiques à la transition d'enfants ayant un TSA vers la maternelle ont été retenus. Les informations pertinentes de chacun de ces articles ont été colligées et inscrites dans une grille d'extraction permettant de documenter les aspects suivants : 1) la provenance (pays où l'étude fut réalisée); 2) le contexte éducatif; 3) les objectifs et/ou questions de recherche; 4) le devis de recherche; 5) l'échantillon (nombre de participants); 6) les variables et les instruments de mesure; 7) les stratégies d'analyse des données; et 8) les principaux résultats.

Dans un deuxième temps, considérant le petit nombre d'études spécifiques à la transition d'enfants ayant un TSA vers la maternelle, une recherche identique à la première a été réalisée tout en prenant soin d'ajouter des mots-clés spécifiques au TSA, à savoir : « school preparation », « préparation à l'école », « readiness », « school transition », « habiletés préscolaires », « préscolaire », « maternelle », « autism », « autisme », « asperger », « trouble envahissant du développement », « TSA » et « ASD ». Cette stratégie a permis d'identifier 202 références (incluant les doublons) dont 86 provenant de PsycINFO, 7 d'ERIC et 109 d'Érudit. Ceci a permis d'identifier 4 nouveaux articles ainsi qu'un article datant de 2004 cité par plusieurs études. Au total, ce sont donc 13 articles spécifiques à la transition des enfants ayant un TSA qui furent analysés. Afin d'éviter toute confusion entre la terminologie de la littérature anglophone et de la littérature francophone, lors de la présentation des résultats, l'utilisation du terme préscolaire fait référence aux « *preschools* » (3-5 ans), le terme « maternelle » fait référence aux « kindergarten » (4-6 ans) et le terme « primaire », aux classes de première année (6 ans et plus).

Résultats

Dans le but d'identifier comment la transition vers la maternelle des enfants TSA est abordée dans la littérature scientifique récente, ces caractéristiques sont regroupées selon deux sections soit 1) les caractéristiques générales des articles et 2) les objets d'étude et principaux résultats rapportés.

Caractéristiques générales des articles

Les caractéristiques générales des articles ont été regroupées en trois catégories en lien avec 1) les répondants, 2) la méthode utilisée (devis et instrumentation) et 3) les indicateurs de la réussite et de la qualité de la transition.

Répondants. Dans l'ensemble, les études proviennent d'un contexte nord-américain (Canada et

États-Unis; Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a, 2015b; Boucher-Gagnon, des Rivières-Pigeon et Poirier, 2016; Denkyirah et Agbeke, 2010; Fontil et Petrakos, 2015; Fontil, Sladeczek, Gittens, Kubishyn et Habib, 2019; Forest *et al.*, 2004; Gascon, Julien-Gauthier, Tétréault et Garant, 2014; Levy et Perry, 2008; Quintero et McIntyre, 2011; Starr, Martini et Kuo, 2016), à l'exception de quelques participants provenant d'Australie (91 enseignants du primaire), du Ghana (65 enseignants du préscolaire) et d'Irlande (5 mères et 1 père). Parmi les répondants (voir l'Appendice à la fin du texte), on compte des membres de la famille (parents), des membres du personnel des milieux spécialisés de réadaptation (intervention comportementale intensive), des intervenants en intervention précoce et des directions des milieux de garde en petite enfance ainsi que des membres du personnel scolaire (préscolaire = 3-5 ans; maternelle = 4-6 ans; primaire = 6 ans et plus). Parmi ces répondants, certains sont sous-représentés, notamment les pères et les intervenants des milieux de garde en petite enfance. Certaines études rapportaient la perspective de différents types de répondants, ce qui enrichissait la portée des résultats. Notamment, 4 études sur 13 ont considéré au moins 2 catégories de répondants différentes et 1 étude a considéré 4 catégories de répondants différentes.

Méthode utilisée (devis et instrumentation). En ce qui concerne la méthode utilisée, la majorité des études (7 études sur 13) utilisaient un devis qualitatif, alors qu'une minorité adoptait un devis quantitatif (3 sur 13) ou mixte (1 sur 13). Notamment, trois études avec un devis qualitatif s'appuyaient sur les propos des mêmes 18 mères et plus de la moitié des enfants ciblés dans ces trois études ont reçu leur diagnostic lors de l'entrée à l'école ou après. Plusieurs des guides d'entretien (pour entrevues ou groupes de discussion) et des questionnaires utilisés ont été créés dans le cadre des études (8 sur 13). Toutefois, certains de ces guides d'entretien s'appuyaient sur des instruments déjà validés. Par exemple, le *Elements for transition to kindergarten* (ETK) a été utilisé dans trois études (Beamish *et al.*, 2014; Denkyirah et Agbeke, 2010; Forest *et al.*, 2004), le *Family experiences and involvement in transition* (FEIT; McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro et Wildenger, 2007) dans une étude (Quintero et McIntyre, 2011) et le *Measure of processes of care* (MPOC-20; King, King et Rosenbaum, 2004) dans une étude également (Fontil et Petrakos, 2015). De plus, les cinq dimensions de la transition (planification initiale; préparation de la famille et de l'enfant; préparation pour l'entrée à la classe de maternelle; introduction à la classe

de maternelle; suivi et évaluation) ont été prises en compte dans trois études (Beamish *et al.*, 2014; Denkyirah et Agbeke, 2010; Forest *et al.*, 2004), ce qui permettait de regrouper certaines perceptions dans des catégories similaires d'une étude à l'autre. Finalement, deux études (Beamish *et al.*, 2014; Quintero et McIntyre, 2011) comportaient plus d'un temps de mesure, ce qui permettait de vérifier l'évolution des perceptions et des changements en lien avec le passage du milieu préscolaire vers le milieu scolaire.

Indicateurs de la réussite et de la qualité de la transition. Les études ont également été regroupées en fonction des indicateurs utilisés pour évaluer la réussite et la qualité de la transition. Selon les variables utilisées (perceptions, croyances, satisfaction, expériences et pratiques rapportées) et les répondants ciblés (enseignants, parents, intervenants, direction), six indicateurs différents ont été répertoriés. D'abord, trois études mettent de l'avant 1) la perception de l'importance que les enseignants accordent aux cinq dimensions de la transition (Beamish *et al.*, 2014; Denkyirah et Agbeke, 2010; Forest *et al.*, 2004). Six études appuient leurs conclusions sur 2) les croyances, les perceptions, la satisfaction et les expériences rapportées par les parents (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a, 2015b; Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Connolly et Gersch, 2016; Fontil et Petrakos, 2015; Starr *et al.*, 2016). Une étude utilise 3) les perceptions des intervenants au regard des facilitateurs et des obstacles vécus lors de l'implantation d'un programme ainsi qu'au regard de ses retombées (Gascon *et al.*, 2014). Une autre étude utilise comme indicateur 4) la comparaison des croyances, des perceptions et des expériences rapportées par les intervenants en ICI, les intervenants scolaires et les parents (Levy et Perry, 2008). Finalement, deux études s'intéressent 5) aux pratiques rapportées par les enseignants du préscolaire et la direction des milieux de garde (Fontil *et al.*, 2019; Quintero et McIntyre, 2011). De plus, l'une d'entre elles se penche aussi sur 6) l'implication rapportée par les parents avant et après la transition (Quintero et McIntyre, 2011).

Objets d'étude et principaux résultats rapportés

En consultant les objets d'étude ciblés dans le cadre des études recensées, il a été possible de les regrouper en quatre catégories de thèmes. Tout d'abord, on remarque que trois études portent uniquement sur les pratiques et stratégies considérées efficaces (Beamish *et al.*, 2014; Denkyirah et Agbeke, 2010; Forest *et al.*, 2004). Ensuite, en plus de s'intéresser aux pratiques et stratégies

considérées efficaces, trois études s'intéressent aussi aux perceptions et croyances relatives au processus de transition des familles, des enseignants et des intervenants (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015b; Connolly et Gersch, 2016; Starr *et al.*, 2016). Trois autres études portent sur les expériences vécues lors du processus de transition par les familles, les enseignants et les intervenants (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Fontil et Petrakos, 2015; Fontil *et al.*, 2019). Trois autres études s'intéressent à la fois aux perceptions ainsi qu'aux expériences vécues des familles, des enseignants et des intervenants (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a; Levy et Perry, 2008; Quintero et McIntyre, 2011). Finalement, une étude porte sur l'évaluation de l'implantation d'un programme ainsi que sur ses retombées (Gascon *et al.*, 2014).

1^{er} thème : pratiques et stratégies considérées efficaces. En lien avec le premier thème, on note l'existence d'un consensus dans les études qui ont utilisé l'ETK au regard des pratiques et des stratégies identifiées et ce, pour chacune des grandes étapes du processus de transition (Beamish *et al.*, 2014; Forest *et al.*, 2004). Bien que toutes les pratiques de transition inspirées du ETK ont été jugées pertinentes, certaines sont considérées comme étant plus importantes, soit : le moment choisi pour faire la planification et la préparation, l'aide fournie aux familles pour trouver des ressources, le partage d'information avec la famille et les visites à la maison (Beamish *et al.*, 2014; Denkyirah et Agbeke, 2010; Forest *et al.*, 2004). De plus, selon les mères d'enfants ayant un TSA, il s'avère important de préparer les autres élèves de la classe à côtoyer l'enfant ayant des besoins d'adaptation (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015b). Les parents, les intervenants en milieu de garde en petite enfance ainsi que les enseignants soulignent l'importance de développer des relations de confiance avec tous les intervenants (Starr *et al.*, 2016). Les parents de l'étude de Connolly et Gersch (2016) ont d'ailleurs nommé apprécier se sentir écoutés, supportés et impliqués dans la démarche, au même titre que leurs enfants. De plus, les parents et les enseignants insistent sur l'importance des rencontres informelles avant la réunion du plan d'intervention (Starr *et al.*, 2016), ainsi qu'avant et après la transition (Connolly et Gersch, 2016). Pour les parents, l'identification d'une personne-clé dans le processus de transition par laquelle toutes les communications transigent est une pratique qu'ils considèrent efficace (Connolly et Gersch, 2016). Finalement, le personnel en ICI et le personnel scolaire s'entendent sur l'importance d'individualiser la transition : le protocole de l'enfant et

ses routines devraient s'arrimer à l'environnement scolaire et être établi en concertation entre les deux milieux. Ils s'entendent aussi sur le fait que les parents devraient être partie prenante du processus (Levy et Perry, 2008).

2^e thème : perceptions et croyances face au processus de transition des parents, des enseignants et des intervenants. En ce qui concerne le deuxième thème, on constate que plusieurs participants des études ont vécu une coupure entre les services de transition offerts en petite enfance et les services offerts à l'école, notamment sur le plan de la continuité des services, de la communication et de la collaboration des divers intervenants (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a, 2015b; Connolly et Gersch, 2016).

Parents. Les mères sont d'avis que le manque de planification et de préparation a des effets néfastes sur les capacités d'adaptation de l'enfant et sur l'anxiété et la tension qu'elles ressentent (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a). De plus, les participantes de l'étude de Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon (2015a) considèrent que le processus de transition et de mise en place du plan d'intervention ne respecte pas les conditions émises par le ministère de l'Éducation du Québec (2004). D'ailleurs, les mères de deux études recensées croient que l'absence de détection précoce du TSA influence la qualité de la transition puisque les enfants n'ont pas bénéficié d'une préparation adéquate (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015b; Connolly et Gersch, 2016). Selon elles, ceci peut expliquer la hausse des comportements problématiques lors de l'entrée à l'école et les difficultés d'adaptation de leurs enfants (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015b; Connolly et Gersch, 2016). Par contraste avec les intervenants en milieu de garde, les parents sentent qu'ils doivent être très attentifs à la façon de communiquer avec les enseignants et utiliser le même langage que le milieu scolaire pour s'assurer de maintenir une communication ouverte lors des rencontres au sujet de la transition (Connolly et Gersch, 2016; Starr *et al.*, 2016).

Personnel en ICI et personnel scolaire. Concernant la perception des professionnels, le personnel scolaire considère que la préparation à la transition doit débiter six mois avant l'entrée à l'école, alors que le personnel en ICI considère que cela doit se faire encore plus prématurément, soit de 7 à 15 mois avant le moment de la transition (Levy et Perry, 2008). Selon les résultats de l'étude de Levy et Perry (2008), le personnel scolaire

accorde d'ailleurs une moins grande importance aux habiletés requises et à la collaboration/coopération comparativement au personnel en ICI. Selon les intervenants du milieu scolaire de cette étude, l'incompatibilité entre la culture en ICI et la leur, constitue une barrière majeure au regard de la planification de la transition. De plus, le personnel en ICI ne sent pas que l'école encourage leur implication et perçoit que les deux parties entretiennent des attitudes négatives l'un envers l'autre (Levy et Perry, 2008). Selon les enseignants du préscolaire, la barrière la plus importante réside dans le manque de temps, mais d'autres barrières sont aussi évoquées telles que les enfants admis dans différentes commissions scolaires, la difficulté à collaborer avec l'équipe de maternelle et l'éloignement des écoles (particulièrement en régions rurales) (Quintero et McIntyre, 2011).

3^e thème : expériences rapportées par les familles, les enseignants et les intervenants. Selon les expériences rapportées des participants des articles, il est rare de bénéficier de plans de transition formels et individualisés (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a; Quintero et McIntyre, 2011). De plus, plusieurs pratiques considérées comme efficaces ne sont que rarement mises en place (p. ex., rencontres avec les enseignants de maternelle; visites de la classe de maternelle; collaboration et la communication avec le personnel scolaire de l'école primaire; et les délais accordés à la préparation de la transition avant et après l'entrée à l'école).

Parents. Aucune des mères rencontrées dans l'étude de Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon (2015a) n'a bénéficié de l'élaboration d'un plan d'intégration ou de transition vers l'école lors de son expérience. Après avoir expérimenté la transition scolaire, les parents rapportaient que leur implication dans le processus de transition était la même avant et après l'entrée à l'école de leurs enfants (Quintero et McIntyre, 2011). Des participants de deux études ont d'ailleurs rapporté que les enseignants du préscolaire sont davantage impliqués lors du processus de transition que les enseignants de maternelle (Fontil et Petrakos, 2015; Quintero et McIntyre, 2011). De plus, une minorité des familles de l'étude de Starr *et al.* (2016) disent avoir bénéficié de rencontres préparatoires avec les enseignantes de l'école primaire. Dans un autre cas, les pratiques liées à la transition en maternelle ont surtout eu lieu une fois l'année scolaire commencée, plutôt qu'en préparation à la transition (Quintero et McIntyre, 2011). Les familles qualifient la transition de leur enfant comme

étant plutôt négative et ont éprouvé plusieurs difficultés liées au milieu scolaire telles que : des contraintes administratives; un manque de connaissances et d'expérience des enseignants; des systèmes de croyances divergents entre l'école et la maison; ainsi que des relations tendues entre l'école et la maison (Starr *et al.*, 2016). En dépit de ces constats plutôt négatifs, l'ensemble des parents considère que les éducatrices en milieux de garde comprennent leurs besoins et communiquent régulièrement avec eux (Fontil et Petrakos, 2015). L'accès à l'ICI avant l'entrée à l'école facilite la transition en assurant un suivi et une continuité des interventions (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a).

Malgré leur implication soutenue, les parents rapportent que les pratiques du personnel scolaire liées à la transition sont rarement individualisées (Quintero et McIntyre, 2011). Que la préparation à l'entrée à l'école ait été faite avec ou sans le personnel scolaire, les mères interrogées dans l'étude de Boucher-Gagnon *et al.* (2016) ayant préparé leur enfant selon ses besoins uniques (p. ex., lecture de scénarios sociaux, rencontres individuelles avec l'enseignant[e], apprentissage d'un horaire typique d'une classe, album photo des endroits fréquentés à l'école) se disent plus satisfaites de la transition et moins stressées. Elles disent que l'environnement est plus prévisible pour l'enfant, ce qui facilite son adaptation (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016).

Personnel en ICI et personnel scolaire. Selon l'étude de Levy et Perry (2008), le début de la préparation de la transition s'amorce plus tôt dans les milieux spécialisés que dans les milieux scolaires et il y aurait un manque de communication entre le personnel des deux milieux. De plus, les parents sont beaucoup plus impliqués auprès du personnel en ICI qu'auprès du personnel scolaire (Levy et Perry, 2008). Selon le vécu des enseignants du préscolaire interrogés dans l'étude de Quintero et McIntyre (2011), les pratiques les plus fréquentes sont le contact mensuel avec les parents, la rencontre en lien avec la transition avec le personnel et la communication écrite avec les parents au sujet de la transition. Par contre, selon leur expérience, la pratique la plus souvent mentionnée comme souhaitable, mais non réalisée lors du processus de transition est de rencontrer l'enseignant de maternelle. Les enseignants du préscolaire souhaitent avoir davantage d'occasions de visiter la classe de maternelle, avoir une meilleure collaboration avec l'équipe de maternelle ainsi que des programmes de transition formels (Quintero et McIntyre, 2011).

Directions des milieux de garde en petite enfance (publics et privés). Une étude parmi celles recensées fait le constat que, selon les directions des milieux de garde en petite enfance, les pratiques les plus fréquemment réalisées au cours du processus de transition scolaire seraient de fournir des informations à l'école concernant l'enfant ayant un TSA et d'entretenir des discussions sur la transition avec les différents intervenants ainsi qu'avec les parents au sujet de leur enfant (Fontil *et al.*, 2019). Selon cette même étude, les barrières les plus fréquemment rencontrées sont : le manque d'engagement du personnel scolaire ainsi que le manque de support et de subventions du gouvernement (Fontil *et al.*, 2019).

4^e thème : évaluation de l'implantation d'un programme ainsi que ses retombées. Finalement, seulement une étude parmi celles recensées a évalué l'implantation d'un programme de transition. Cette étude présente les retombées perçues de répondants d'un centre de réadaptation et d'un milieu scolaire l'ayant utilisé (Gascon *et al.*, 2014). Dans la visée de vivre une intégration harmonieuse en maternelle, le programme *Transition vers ma classe de maternelle* de Gascon *et al.* (2014) s'échelonne de janvier à septembre et poursuit cinq objectifs spécifiques pour les enfants ayant un TSA : 1) rencontrer leur futur enseignant; 2) se familiariser avec l'environnement (école et classe de maternelle); 3) se familiariser avec les routines de leur nouvelle école; 4) mettre en pratique les habiletés développées en ICI; et 5) favoriser la collaboration entre la direction de l'école les parents et le personnel du centre de réadaptation. Pour atteindre ces objectifs, diverses modalités ont été mises en œuvre telles que : 1) l'approbation du programme par la commission scolaire et par tous les acteurs concernés; 2) les rencontres d'information et de concertation à divers moments au cours des mois précédant la transition; 3) l'expérience d'immersion dans la nouvelle école; 4) l'adaptation du matériel pédagogique, etc. En somme, l'implantation de ce programme a eu des retombées positives pour les intervenants du centre de réadaptation et le personnel du milieu scolaire. Plus précisément, la participation à la conception et à la mise en œuvre du programme a suscité une démarche réflexive au sein de l'équipe d'intervenants du centre de réadaptation et un meilleur arrimage avec le milieu scolaire. Parmi les retombées positives pour les enseignants, on note une meilleure connaissance de l'enfant et la familiarisation avec ses besoins, ses forces et ses particularités. De plus, les intervenants avancent que le programme a eu des effets positifs sur les enfants et leurs parents tels que, le développement de la connaissance des lieux et de leur

futur enseignant ainsi que la familiarisation avec le fonctionnement de la maternelle. Toutefois, Gascon et ses collaborateurs (2014) concluent que la présence de problématiques particulières ou un écart important entre le niveau de fonctionnement de l'enfant TSA et celui des autres élèves peuvent rendre difficile l'application du programme.

Discussion

Plusieurs auteurs reconnaissent la complexité des transitions et l'importance d'avoir une planification rigoureuse comme élément-clé pour une transition réussie (Beamish *et al.*, 2014; Denkyrah et Agbeke, 2010; Gascon *et al.*, 2014). Donc, il semble y avoir un certain accord au regard de ce qui devrait être mis en place, ce qui concorde avec les résultats de la revue systématique de Marsh, Spagnol, Grove et Eapen (2017). En ce qui concerne notre présente revue, on note entre autres parmi les facteurs clés qui favorisent les transitions réussies que l'ensemble des intervenants doit partager une vision commune et avoir de l'ouverture ainsi qu'un engagement par rapport à la réussite de l'enfant dans la transition. Cette vision commune s'accompagne de la mise en place d'une communication soutenue entre, d'une part, les intervenants des milieux impliqués dans la transition vers le scolaire et, d'autre part, entre ces intervenants et les parents (Beamish *et al.*, 2014; Connolly et Gersch, 2016).

En cohérence avec les résultats de Levy et Perry (2008), la synthèse des résultats des études recensées témoigne de l'écart entre ce que la transition devrait être idéalement et comment elle est réellement vécue. Par exemple, on considère que la planification et la préparation de la transition sont des stratégies reconnues comme essentielles (Beamish *et al.*, 2014; Denkyrah et Agbeke, 2010; Forest *et al.*, 2004). Cependant, plusieurs parents rapportent ne pas avoir bénéficié de l'élaboration d'un plan de transition (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a; Starr *et al.*, 2016). Pour expliquer cet écart, les multiples répondants ont identifié plusieurs obstacles, mais deux d'entre eux apparaissent comme étant plus importants, soit le manque d'individualisation des services en plus du manque de communication et de collaboration.

Le premier défi relevé dans une majorité des études réalisées en Amérique du Nord est en lien avec la thématique de la communication/collaboration entre les intervenants des différents milieux, mais aussi entre ces intervenants et les parents (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a, 2015b; Fontil et Petrakos, 2015;

Levy et Perry, 2008; Quintero et McIntyre, 2011). On note, entre autres, un manque de continuité des interventions de la part des intervenants des milieux impliqués dans la transition (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a; Fontil *et al.*, 2019) et on parle même d'incompatibilité entre les cultures de ces milieux (Levy et Perry, 2008). À cet effet, les deux parties entretiendraient des attitudes négatives l'une envers l'autre, représentant une barrière au regard de la communication et de la collaboration entre ces milieux (Levy et Perry, 2008). Une autre barrière importante évoquée par les intervenants des milieux préscolaires était le manque de temps qu'ils pouvaient accorder à la planification et au suivi de la transition (Quintero et McIntyre, 2011).

En ce qui a trait à la communication et à la collaboration entre les parents et les intervenants des milieux préscolaires, celles-ci sont généralement perçues et vécues de manière positive par les deux parties (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a; Fontil et Petrakos, 2015; Fontil *et al.*, 2019; Levy et Perry, 2008; Quintero et McIntyre, 2011). Par contre, la collaboration avec le milieu scolaire est perçue moins positivement par les parents et ces derniers rapportent une diminution marquée de la fréquence des rencontres et de l'authenticité de la relation avec les intervenants (Fontil et Petrakos, 2015; Levy et Perry, 2008; Starr *et al.*, 2016). Par exemple, ils sentent qu'on accorde peu d'importance à leur opinion en comparaison à celle des autres professionnels (Connolly et Gersch, 2016) et ils trouvent difficile de devoir s'appropriier le « jargon » du milieu scolaire afin d'assurer une communication efficace (Starr *et al.*, 2016), notamment lors des rencontres pour élaborer le plan d'intervention de leur enfant (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015b).

Les défis énoncés ci-haut ont aussi été rapportés dans une étude s'intéressant au point de vue des parents d'enfants ayant un TSA en regard d'un programme public d'ICI (Rivard, Mercier, Morin et Lépine, 2015). En effet, ces derniers rapportaient un manque de continuité flagrant entre les services offerts en petite enfance et ceux offerts à l'école. Cependant, selon les parents, le fait d'avoir accès à des services spécialisés d'intervention précoce (p. ex., ICI) avant l'entrée à l'école favorise la transition à l'école et facilite l'obtention de services spécialisés pendant le parcours scolaire (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a; Rivard *et al.*, 2015). De plus, le moment du diagnostic (avant l'entrée à l'école ou après) teinte nécessairement l'expérience liée à la transition. Par

exemple, une mère ayant déjà côtoyé des services préscolaires pour les enfants ayant un TSA est familière avec certains processus tels que le plan d'intervention. Or, quand le diagnostic est posé alors que l'enfant est déjà à l'école, les mères ne connaissent pas les services disponibles ni les besoins particuliers de leur enfant (Boucher-Gagnon *et al.*, 2016).

Soulignons qu'au cours de la transition vers le milieu scolaire, les enfants ayant un TSA ont besoin d'un support plus important afin de contrer la sévérité des symptômes liés au TSA (Gascon *et al.*, 2014; Marsh *et al.*, 2017; Rivard, Morin, Mello, Terroux et Mercier, 2018). En cohérence et tel que déjà mentionné par plusieurs auteurs, il s'avère primordial de poursuivre les interventions suite à l'entrée à l'école en établissant un plan de transition efficace qui permettra une meilleure continuité entre les deux milieux (Rivard et al., 2018; Starr, Popovic et McCall, 2016). Or, il semble y avoir un manque de dispositifs formels permettant de soutenir la collaboration et la communication au cours de cette étape cruciale que représente la transition vers l'école. À cet effet, l'annonce par le ministre de la Famille du Québec de la mise en place dès juin 2019 d'un dossier standardisé sur chaque enfant fréquentant un Centre de la petite enfance ou un service de garde régi constitue un premier pas dans cette direction (Cloutier, 2018). Cependant, ce dossier ne sera pas informatisé notamment pour des raisons de respect de la confidentialité, et c'est aux parents que reviendra la décision de le remettre ou non à l'école (Cloutier, 2018).

Néanmoins, d'autres avenues méritent d'être explorées. Par exemple, la mise en place de programmes spécifiques telle que *Transition vers ma classe de maternelle* (Gascon *et al.*, 2014) pourrait contribuer à soutenir la capacité d'accueil des milieux scolaires en permettant un meilleur arrimage entre les milieux impliqués dans la transition et le développement d'une vision commune. Parmi les retombées positives de l'implantation du programme, les enseignants du primaire rapportent avoir une meilleure connaissance des enfants et avoir développé un climat de collaboration et de confiance avec les parents. Toutefois, pour les enfants ayant des problématiques particulières ou un écart important au niveau du fonctionnement, l'application du programme était plus difficile. En effet, bien que des programmes puissent répondre aux besoins d'une masse critique d'enfants ayant un TSA, il faut aussi considérer les élèves ayant plus de besoins particuliers.

Cette préoccupation se reflète dans le deuxième défi relevé qui fait référence à l'individualisation souhaitée (Beamish *et al.*, 2014; Boucher-Gagnon *et al.*, 2016; Fontil *et al.*, 2019; Levy et Perry, 2008), mais qui est souvent non réalisé (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a; Levy et Perry, 2008; Quintero et McIntyre, 2011). Considérant la très grande variabilité des besoins des enfants TSA, l'individualisation du processus de transition apparaît incontournable. À cet effet, dans l'ensemble des études répertoriées, on remarque que les indicateurs mesurés pour évaluer l'efficacité réelle de la transition et des impacts sur le cheminement scolaire des enfants ayant un TSA relèvent majoritairement des perceptions, des croyances, du niveau de satisfaction et des expériences rapportées des parents et des divers intervenants. Tout en reconnaissant l'apport et la pertinence de ces propos, nous pouvons aussi concéder que d'autres indicateurs pourraient favoriser une meilleure analyse de ce phénomène complexe. La façon de concevoir et d'individualiser la transition en fonction des besoins de chaque enfant, en plus de la prise en compte des bienfaits et du bien-être de l'enfant devraient être au cœur de cette analyse. Par exemple, il serait souhaitable d'évaluer l'impact de la transition au regard du maintien ou de la bonification des acquis et compétences développées avant l'entrée en maternelle. Dans cette optique, afin d'optimiser les chances de mettre en place le processus d'individualisation, celui-ci devrait être considéré sur un continuum plus long afin de favoriser le transfert de connaissances entre les intervenants des différents milieux. Plus précisément, il devrait se faire en respectant les cinq dimensions de la transition, soit 1) la planification initiale, 2) la préparation de la famille et de l'enfant, 3) la préparation de la classe de maternelle, 4) l'introduction à la classe de maternelle, 5) le suivi et l'évaluation (Beamish *et al.*, 2014; Denkyirah et Agbeke, 2010; Forest *et al.*, 2004). Dans la pratique, ce processus est souvent arrêté prématurément lors de l'entrée en maternelle (Quintero et McIntyre, 2011) ou n'est pas amorcé suffisamment tôt (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a; Levy et Perry, 2008; Quintero et McIntyre, 2011).

Limites et conclusion

Compte tenu de la nature de la présente étude, les conclusions doivent prendre en considération certaines limites. D'abord, une revue narrative ne prétend pas dresser un portrait exhaustif sur le sujet, mais tente plutôt une réflexion en lien avec une question spécifique. De la sorte, il est possible que certains écrits n'aient pas été

considérés. Néanmoins, à la lumière des propos dégagés, il a été possible de synthétiser les récents résultats portant sur la transition scolaire des enfants TSA en précisant les indicateurs utilisés pour évaluer la réussite et la qualité de la transition scolaire des enfants TSA.

Dans l'ensemble des études répertoriées dans notre revue, un constat important se dégage quant à l'importance de la planification et des bonnes pratiques pour réussir une transition vers le milieu scolaire chez les enfants ayant un TSA. Plusieurs résultats indiquent que les perceptions des intervenants en lien avec les bonnes pratiques sont très positives et reflètent une acceptation et une reconnaissance des mesures mises en place. Toutefois, il a été possible de constater qu'il n'y a que très peu de résultats qui permettent de quantifier la qualité de cette transition pour les enfants ayant un TSA et particulièrement pour s'assurer que ceux-ci maintiennent ou même bonifient leurs habiletés sociales et de communication dans ce processus de transition.

Considérant les difficultés et les obstacles répertoriés (p. ex., manque de temps des intervenants), il serait pertinent de hiérarchiser les pratiques afin de savoir lesquelles prioriser. Pour ce faire, les recherches futures pourraient tenter d'évaluer, notamment par le biais d'observations systématiques ou de mesures standardisées, l'impact des pratiques sur le développement et le bien-être des enfants TSA. De plus, il serait pertinent de s'intéresser à l'opinion des pères et potentiellement à leur rôle afin d'avoir un meilleur portrait et une compréhension approfondie de la dynamique familiale au cours de la transition. En ce qui concerne la sous-représentation des intervenants en milieu de garde, elle peut s'expliquer par le fait que la plupart des études répertoriées qui s'intéressaient à ce type de répondants n'ont pas été menées en contexte québécois. En effet, celui-ci se distingue de celui des autres provinces canadiennes et autres pays en ce sens qu'avant l'entrée à l'école, la majorité des enfants québécois fréquentent un milieu de garde (Statistique Canada, 2019). Nous croyons qu'il serait pertinent d'explorer les perceptions des intervenants, leurs expériences vécues et leur implication dans le processus de transition en utilisant diverses stratégies de collectes (p. ex. questionnaires, entrevues, observations). Finalement, certains auteurs ont déjà considéré les enfants ayant un TSA ou ayant d'autres difficultés développementales dans leurs études (Fontil *et al.*, 2019; Quintero et McIntyre, 2011). Or, plusieurs des enjeux énoncés peuvent faire écho à la transition scolaire de tous

les enfants, qu'ils aient ou non des besoins particuliers (Connolly et Gersch, 2016). Des études comparant la transition vers la maternelle de ces différentes populations

(avec ou sans besoins particuliers) pourraient s'avérer éclairantes à ce sujet.

TRANSITION TO KINDERGARTEN OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: A NARRATIVE LITERATURE REVIEW

Abstract: It is recognized that the transition to school is a crucial and complex step for all children and their families, and particularly for children with special needs. The purpose of this narrative literature review is to identify how the transition to kindergarten for children with autism spectrum disorders (ASD) has been addressed in the scientific literature, based on the results of 13 studies from 2004 to 2019. This synthesis highlights the main indicators used to assess the quality and success of this transition. In addition, challenges are identified, particularly in relation to communication/collaboration involving practitioners and parents as well as the process of individualizing the transition.

Keywords: Children with autism spectrum disorder, transition, childcare, preschool, school, kindergarten, early intervention.

Références

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. et Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302. doi:10.1016/j.ecresq.2010.12.002
- Beamish, W., Bryer, F. et Klieve, H. (2014). Transitioning children with autism to Australian schools: Social validation of important teacher practices. *International Journal of Special Education*, 29(1), 130-142.
- Boucher-Gagnon, M. et des Rivières-Pigeon, C. (2015a). Le point de vue de mères sur l'expérience d'intégration scolaire de leur enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme : rôle des services et de l'environnement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 353-384. doi:10.7202/1035309ar
- Boucher-Gagnon, M. et des Rivières-Pigeon, C. (2015b). 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. doi:10.7202/1039254ar
- 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. doi:10.7202/1039052ar
- Branson, D. M. et Bingham, A. (2009). Using interagency collaboration to support family-centered transition practices. *Young Exceptional Children*, 12(3), 15-31.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355.
- Connolly, M. et Gersch, I. (2016). Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school. *Educational Psychology in Practice*, 32(3), 245-261.
- Cloutier, P. (2018). Un dossier numérique suivra chaque élève du Québec. Repéré à <https://www.lesoleil.com/actualite/education/un-dossier-numerique-suivra-chaque-élève-du-quebec-5bbb70012430a88877899c15050c3387>
- 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. doi:10.1007/s10643-010-0407-z
- Fontil, L., Gittens, J., Beaudoin, E. et Sladeczek, I. E. (2019). Barriers to and facilitators of successful early school transitions for children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-16. doi:10.1007/s10803-019-03938-w
- Fontil, L. et Petrakos, H. H. (2015). Transition to school: The experiences of canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52(8), 773-788. doi:10.1002/pits.21859
- Forest, E. J., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T. et Todd, A. W. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 103-112.
- Gascon, H., Julien-Gauthier, F., Tétéault, 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. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-29.

- Hanson, M., Beckman, P., Horn, E., Marquat, J., Sandall, S., Greig, D. et Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention*, 23, 279-293.
- Janus, M., Cameron, R., Lefort, J. et Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 628-648. doi:10.2307/20466656
- King, S. M., King, G. et Rosenbaum, P. (2004). Evaluating health service delivery to children with chronic conditions and their families: Development of a refined measure of processes of care (MPOC-20). *Children's Health Care*, 33(1), 35-57.
- Levy, A. et A. Perry (2008). Transition of children with autism from intensive behavioural intervention programs into the school system. *Journal on Developmental Disabilities*, 14(1), 1-10.
- Malone, D. G. et Gallagher, P. (2009). Transition to preschool special education: A review of the literature. *Early Education and Development*, 20(4), 584-602. doi:10.1080/10409280802356646
- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R. et Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 7(3), 184-196. doi:10.5498/wjp.v7.i3.184
- Mawdsley, H. P. et Hauser-Cram, P. (2013). Mothers of young children with disabilities: Perceived benefits and worries about preschool. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1258-1275.
- 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, 83-88.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.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.
- Rivard, M., Mercier, C., Morin, M. et Lépine, A. (2015). Le point de vue de parents d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme en regard d'un programme public d'intervention comportementale. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 289-315.
- Rivard, M., Morin, M., Mello, C., Terroux, A. et Mercier, C. (2018). Follow-up of children with autism spectrum disorder 1 year after early behavioral intervention. *Behavior Modification*, 1-28. doi:10.1177/0145445518773692
- Rous, B. S. et Hallam, R. A. (2006). *Tools for transition in early childhood: A step-by-step guide for agencies, teachers, et families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rous, B. S. et Hallam, R. A. (2012). Transition services for young children with disabilities: Research and future directions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 232-240. doi:10.1177/0271121411428087
- Rous, A. B., Hallam, A. R., Harbin, A. G., McCormick, A. K. et Jung, A. L. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants & Young Children*, 20(2), 135-148. doi:10.1097/01.IYC.0000264481.27947.5f
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K. et Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a national survey. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 17-32. doi:10.1016/j.ecresq.2009.09.001
- Ruel, J., Moreau, A. C. et Bourdeau, C. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48.
- Starr, E. M., Martini, T. S. et Kuo, B. C. H. (2016). Transition to kindergarten for children with autism spectrum disorder: A focus group study with ethnically diverse parents, teachers, and early intervention service providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(2), 115-128. doi:10.1177/1088357614532497
- Starr, E., Popovic, S. et McCall, B. (2016). Supporting children with autism spectrum disorder at primary school: Are the promises of early intervention maintained? *Current Developmental Disorders Reports*, 3(1), 46-56. doi:10.1007/s40474-016-0069-7
- Statistique Canada. (2019). Les services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants de 0 à 5 ans dans les provinces et les territoires. *Aperçus économiques*, 99, 1-6.
- Valeo, A. (2003). Special education tribunals in Ontario. *International Journal of Special Education*, 18(2), 18-30.
- Villeneuve, M., Chatenoud, C., Hutchinson, N. L., 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*, 36(1), 4-43.
- Walker, S., Dunbar, S., Meldrum, K., Whiteford, C., Carrington, S., Berthelsen, D., ... Nicholson, J. (2012). The transition to school of children with developmental disabilities: Views of parents and teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 22-29.

Appendice

Caractéristiques générales des articles retenus

	Auteurs et date	Répondants	Contextes éducatifs	Âge des enfants lors de la transition
1	Beamish, Bryer et Klieve (2014)***	91 enseignants du préscolaire	Milieux de garde vers le préscolaire	N.d.
2	Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon (2015a)*	18 mères	Milieux de garde vers la maternelle	N.d.
3	Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon (2015b)*	18 mères	Milieux de garde vers la maternelle	N.d.
4	Boucher-Gagnon, des Rivières-Pigeon et Poirier (2016)*	18 mères	Milieux de garde vers la maternelle	N.d.
5	Connolly et Gersh (2016)*	5 mères et 1 père	Préscolaire vers la maternelle	5 ans
6	Denkyirah et Agbeke (2010)**	275 enseignants du préscolaire	Préscolaire vers la maternelle	N.d.
7	Fontil et Petrakos (2015)***	8 mères et 3 pères	Milieux de garde vers la maternelle et maternelle vers le primaire	4,5 à 7,5 ans
8	Fontil, Sladeczek, Gittens, Kubishyn et Habib (2019)**	164 intervenants en petite enfance (divers postes en intervention précoce de différents organismes)	Préscolaire vers la maternelle	N.d.
9	Forest, Horner, Lewis-Palmer et Todd (2004)*	3 mères et 1 père; 3 intervenants en milieu de garde et 3 enseignants de maternelle	Milieux de garde vers la maternelle	5-6 ans
10	Gascon, Julien-Gauthier, Tétréault et Garant (2014)*	9 directeurs d'écoles; 5 enseignants de maternelle; 2 psychologues scolaires; 1 coordonnateur du centre de réadaptation; 1 conseiller pédagogique; 1 spécialiste en ICI; 5 éducatrices en ICI; 1 éducatrice à l'enfance; 2 psychoéducatrices en ICI	Milieux spécialisés vers la maternelle	4 ou 5 ans
11	Levy et Perry (2008)**	<u>26 membres du personnel en ICI</u> : 16 thérapeutes seniors, 2 coordonnateurs de la transition, 5 superviseurs cliniques et 3 consultants en TSA pour le programme de support à l'école. <u>11 membres du personnel scolaire</u> : 3 assistants pédagogiques, 1 consultant sur le plan du comportement, 1 membre du comité scolaire sur le TSA, 3 membres du personnel senior sur le comité scolaire, 1 directeur d'école et 2 orthophonistes.	Milieux spécialisés vers la maternelle	N.d.
12	Quintero et McIntyre (2011)***	43 enseignants du préscolaire; 18 mères; 1 mère adoptive	Préscolaire vers la maternelle	4,9 ans
13	Starr, Martini et Kuo (2016)*	11 mères et 1 père; 2 intervenants en intervention précoce; 16 enseignants-ressource en petite enfance; 6 enseignants de maternelle	Milieux de garde et milieux spécialisés vers la maternelle	N.d.

Note. Milieux de garde = petite enfance; ICI = intervention comportementale intensive; n.d. = non-disponible; * Devis qualitatif; ** Devis quantitatif; *** Devis mixte

Liste des articles recensés pour l'étude

1. Beamish, W., Bryer, F. et Klieve, H. (2014). Transitioning children with autism to Australian schools: Social validation of important teacher practices. *International Journal of Special Education*, 29(1), 130-142.
2. Boucher-Gagnon, M. et des Rivières-Pigeon, C. (2015a). Le point de vue de mères sur l'expérience d'intégration scolaire de leur enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme : rôle des services et de l'environnement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 353-384.
3. Boucher-Gagnon, M. et des Rivières-Pigeon, C. (2015b). 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. doi:10.7202/1039254ar
4. 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. doi:10.7202/1039052ar
5. Connolly, M. et Gersch, I. (2016). Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school. *Educational Psychology in Practice*, 32(3), 245-261. doi: 10.1080/02667363.2016.1169512
6. 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. doi:10.1007/s10643-010-0407-z
7. Fontil, L. et Petrakos, H. H. (2015). Transition to school: The experiences of canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52(8), 773-788. doi:10.1002/pits.21859
8. Fontil, L., Sladeczek, I. E., Gittens, J., Kubishyn, N. et Habib, K. (2019). From early intervention to elementary school: A survey of transition support practices for children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 88, 30-41. doi:10.1016/j.ridd.2019.02.006
9. 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. doi:10.1177/10983007040060020501
10. 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. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-29.
11. Levy, A. et A. Perry (2008). Transition of children with autism from intensive behavioural intervention programs into the school system. *Journal on Developmental Disabilities*, 14(1), 1-10.
12. 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. doi:10.1007/s10643-010-0427-8
13. Starr, E. M., Martini, T. S. et Kuo, B. C. H. (2016). Transition to kindergarten for children with autism spectrum disorder: A focus group study with ethnically diverse parents, teachers, and early intervention service providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(2), 115-128. doi:10.1177/1088357614532497