

L'entrée à la maternelle de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme : une transition à planifier

Hubert Gascon

Université du Québec à Rimouski

Francine Julien-Gauthier

Université Laval

Sylvie Tétreault

Université Laval

Maude Garant

Université du Québec à Rimouski

Résumé

L'entrée à la maternelle de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme peut s'avérer une transition complexe. Une bonne préparation de l'enfant et du milieu scolaire d'accueil est indispensable. À cette fin, un programme de transition permettant à l'enfant de fréquenter sa future classe de maternelle dès le mois de mai précédant son entrée à l'école a été développé. L'évaluation de l'implantation du programme a été réalisée par une étude

de type qualitatif à laquelle ont participé vingt-sept personnes des milieux scolaire et de réadaptation. Les résultats présentent les retombées de l'application du programme sur les enfants, leurs parents, les enseignants, les intervenants du centre de réadaptation et l'équipe-école. Sont également identifiées les conditions qui peuvent faciliter ou faire obstacle à la mise en œuvre du programme.

Mots-clés : Trouble du spectre de l'autisme, enfant, transition, maternelle, école, collaboration intersectorielle

Abstract

Transition to kindergarten for children with autism spectrum disorder can be complex. A good preparation of the child and the school is essential. For this purpose, a transition program which allows the child to attend his future preschool class from the month of May has been developed. The evaluation of the implementation of this program was done by a qualitative study. The results of this study, which twenty-seven people from school and rehabilitation environments have participated to, present initially the benefits of the program on the children, their parents, the teachers, the rehabilitation facilitators and the school team. The conditions that have facilitated or impeded its implementation are also identified.

Keywords: Autism spectrum disorder, child, transition, preschool, school, intersectorial collaboration

Cette étude a été possible grâce à une subvention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec accordée aux trois premiers auteurs dans le cadre du programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire.

Introduction

Selon Maenner et al. (2014), la prévalence du trouble du spectre de l'autisme (TSA) est appelée à changer en raison des nouveaux critères diagnostiques adoptés par l'American Psychiatric Association (2013). Elle s'établirait à environ 1 % de la population. Bien qu'aucun traitement médical ne permette de guérir ce trouble, des interventions basées sur des approches comportementales semblent améliorer les habiletés de communication, de socialisation et d'autonomie personnelle de ces enfants (Dawson et al., 2010; Hayward, Eikeseth, Gale, & Morgan, 2009; Kasari, Gulsrud, Wong, Kwon, & Locke, 2010; Patterson, Smith, & Jelen, 2010; Virués-Ortega, 2010). Depuis 2003, des services d'intervention comportementale intensive (ICI) ont été mis en place dans la province de Québec dans les centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement (CRDITED)¹. Ces services sont offerts dès l'établissement du diagnostic pour tout enfant ayant un TSA et ce, jusqu'à leur entrée à l'école. L'un des objectifs visés par ces services consiste à préparer l'enfant à son entrée scolaire. L'approche privilégiée par la politique québécoise de l'adaptation scolaire concernant la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est l'intégration à la classe ordinaire ou à l'école du quartier, tout en assurant les ajustements et le soutien nécessaires (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009). Ainsi, tout comme pour l'ensemble des enfants, ceux qui présentent un TSA sont invités à fréquenter la maternelle en classe ordinaire. De même, il est attendu des enseignants et de l'ensemble du personnel de l'école qu'ils accueillent ces enfants de sorte à favoriser leurs apprentissages et leur réussite scolaire. Toutefois, dans un contexte où le nombre d'enfants présentant un TSA ne cesse de croître, cette intégration n'est pas sans représenter un défi pour les écoles qui les reçoivent. Les données du MELS nous indiquent que le nombre d'élèves ayant un TSA double tous les quatre ans (Des Rivières-Pigeon, Noisieux, & Poirier, 2012). Fait à souligner, le pourcentage des élèves ayant un TSA fréquentant une classe ordinaire est passé de 34,9 % en 2002-2003 à 43,7 % en 2009-2010, soit une augmentation de 8,8 % (MELS, 2010).

1 Les centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement sont des établissements du réseau de la santé et des services sociaux du Québec. Ils ont pour mission d'offrir des services d'adaptation, de réadaptation, d'intégration sociale et de soutien aux personnes vivant avec une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme et à leurs proches.

L'entrée à la maternelle constitue une étape très importante dans la vie de tout enfant. Or, ceux ayant des besoins spéciaux font souvent face à une période de transition complexe, exigeant davantage de soutien aux plans administratif, social et éducatif que pour les enfants sans incapacité (Forest, Horner, Lewis-Palmer, & Todd, 2004; Janus, Lefort, Cameron, & Kopechanski, 2007; Janus, Kopechanski, Cameron, & Hughes, 2008). Cette situation est plus difficile chez les enfants ayant un TSA, notamment en raison de caractéristiques de leur fonctionnement, souvent très atypiques. Les résultats d'une enquête menée auprès de parents d'enfants ayant un TSA indiquent que les enfants âgés de 4 et 5 ans ($n = 56$) sont nombreux à manifester des comportements pouvant être dérangeants de façon quotidienne ou hebdomadaire. L'émission de sons inadéquats (tics verbaux, écholalie, etc.), les comportements stéréotypés ou répétitifs, les comportements d'opposition et les problèmes lors des repas sont présents chez plus de 50 % de ces jeunes (Gascon, Tétréault, Jourdan-Ionescu, & Garant, 2012). Les enfants ayant un TSA nécessitent davantage de soutien dans leur processus de transition vers la maternelle que les enfants présentant d'autres types d'incapacités (Levy & Perry, 2008; Quintero & Lee McIntyre, 2011), notamment en raison du caractère souvent très dérangeant du fonctionnement quotidien de l'enfant pour son entourage (Poirier, Paquet, Giroux, & Forget, 2005; Sterling-Turner & Jordan, 2007).

Le diagnostic de TSA est établi sur la base de déficits dans deux sphères du fonctionnement : d'une part, la communication et les interactions sociales, d'autre part, les comportements restreints et répétitifs (American Psychiatric Association, 2013). Ces déficits s'accompagnent fréquemment de nombreux problèmes (sommeil, alimentation, acquisition de la propreté). De plus, le fait de pouvoir difficilement s'adonner de manière autonome et appropriée à des loisirs, l'intolérance face aux changements, les atteintes au plan sensoriel qui se traduisent, chez plusieurs, par de l'hypo ou de l'hypersensibilité à certains stimuli, sont autant de sources potentielles de stress et de surcharge pour l'entourage. Il en va de même pour les difficultés de communication qui ne leur permettent pas toujours d'exprimer clairement leurs besoins. L'enfant ayant un TSA est alors susceptible d'adopter des comportements inadéquats, marqués par de l'agressivité envers son environnement ou envers lui-même (Rogé, 2008). Aussi, plusieurs auteurs soulignent un manque de connaissances chez le personnel scolaire qui leur permettrait de répondre adéquatement aux besoins des enfants ayant un TSA (Côté, Goupil, Doré, & Poulin, 2008; Stoner, Angell, House, & Jones Bock, 2007; McConkey & Bhlirgri, 2003).

Plusieurs études ont abordé la question de la complexité des transitions pour les personnes ayant un TSA. Les défis posés par l'entrée à la maternelle (Denkyirah & Agbeke, 2010; Forest et al., 2004; Levy & Perry, 2008; Quintero & Lee McIntyre, 2011; Yu, 2008), la transition de l'école primaire au secondaire (Dann, 2011; Dillon & Underwood, 2012; Tobin et al., 2012), la transition vers l'éducation postsecondaire (Adreon & Durocher, 2007; Hewitt, 2011; Roberts, 2010) ou le passage à la vie adulte (Hagner et al., 2012; Hendricks & Wehman, 2009; McDonough & Revell, 2010; Nuehring & Sitlington, 2003; Taylor & Seltzer, 2011) ont été documentés et ont fait l'objet de recommandations. Au Québec, des auteurs se sont intéressés à la transition à la maternelle des enfants ayant des incapacités (Côté et al., 2008; Ruel, Moreau, & Bourdeau, 2008; Tétreault, Beaupré, & Pelletier, 2004; Tétreault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne, & Pelletier, 2006). Ces études ne font pas la distinction entre les enfants ayant un TSA et ceux ayant d'autres incapacités. Or, il est reconnu que ces jeunes ont des besoins distincts nécessitant des conditions d'intégration particulières (Poirier et al., 2005; Rivard & Forget, 2006).

Tel que souligné par Levy et Perry (2008), peu d'études empiriques portent sur la transition entre les programmes d'intervention précoce et l'entrée à l'école des enfants ayant un TSA. C'est dans cette optique que ces auteurs se sont intéressés aux visions respectives du personnel du programme d'intervention précoce de l'Ontario (Intensive Behavioural Intervention) et des acteurs du système scolaire en lien avec la planification de cette transition (ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse et ministère de l'Éducation, 2009). Il ressort que même si ces deux groupes s'accordent sur plusieurs principes à respecter pour faciliter la transition vers l'école primaire, de nombreuses barrières restent à surmonter afin d'arrimer les pratiques et de permettre une réelle collaboration. Pour leur part, Forest et al. (2004) ont documenté la transition à la maternelle des enfants autistes. Ils soulignent l'importance de la maternelle pour le maintien des acquis réalisés lors du processus d'intervention précoce. En outre, cette période favorise les apprentissages académiques et sociaux futurs. Ces auteurs identifient dans les écrits scientifiques une série d'éléments pouvant contribuer à la réussite de la transition. Ils ont validé ces pratiques auprès des acteurs impliqués dans la transition à la maternelle de trois enfants. Pour cela, ils ont développé un outil pour évaluer les mesures en place en contexte de transition. Enfin, l'étude réalisée par Denkyirah et Agbeke (2010) auprès d'éducateurs à la petite enfance provenant du Ghana et des États-Unis a permis de relever les stratégies gagnantes au sein de programmes de transition, ainsi que le rôle

des éducateurs dans leur mise en œuvre. Bien que toutes les stratégies présentées soient considérées comme importantes, une planification à long terme de la transition ainsi que la collaboration de la famille durant le processus sont des facteurs essentiels à la réussite. Les différentes recherches au sujet de la transition mettent en évidence l'importance de la planification en tant que facteur clé d'une intégration réussie (Quintero & Lee McIntyre, 2011; Yu, 2008).

Au Québec, le MELS (2012) reconnaît également qu'une transition de qualité passe par la planification de mesures favorisant la continuité entre les différents milieux fréquentés par l'enfant, que ce dernier ait ou non des besoins spéciaux. Il considère qu'il reste du travail à accomplir pour améliorer l'arrimage entre le réseau de la santé et des services sociaux et celui de l'éducation, particulièrement en ce qui a trait à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté (MELS, 2010). Cet arrimage passe, entre autres, par une meilleure communication entre les deux réseaux ainsi que par une connaissance réciproque de l'organisation et des responsabilités de chacun en matière d'intégration (Tétreault et al., 2012). Néanmoins, il n'existe pas d'orientations gouvernementales claires en ce qui concerne l'intégration à la maternelle des enfants ayant un TSA (Côté et al., 2008).

Contexte de l'étude et objectifs

En vue de faciliter l'entrée à la maternelle d'enfants ayant un TSA, une commission scolaire et un centre de réadaptation desservant un même territoire ont développé et expérimenté un programme de transition. Le programme *Transition vers ma classe de maternelle* vise à répondre aux besoins spécifiques de ces enfants, notamment les difficultés d'adaptation aux changements qui les caractérisent souvent. À la suite d'une première mise à l'essai du programme, les personnes impliquées des deux réseaux ont décidé de s'engager dans une recherche évaluative en collaboration avec des chercheurs. Cette recherche a pour objectifs d'évaluer l'implantation du programme, de documenter les retombées sur les différents acteurs et d'identifier les conditions qui peuvent faciliter ou faire obstacle à sa mise en œuvre. Les résultats devraient permettre d'apporter les ajustements nécessaires au programme et de favoriser son transfert vers d'autres milieux. Le présent article décrit les résultats de cette recherche qui, compte tenu du peu d'études

québécoises portant sur la transition d'un programme d'intervention précoce intensive à la maternelle chez les enfants ayant un TSA, constitue un apport empirique important.

Objectifs et description du programme

Le programme *Transition vers ma classe de maternelle* a pour finalité de permettre aux jeunes enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme de vivre une intégration harmonieuse en classe de maternelle. Les objectifs poursuivis sont les suivants :

- permettre à l'enfant de connaître son futur enseignant et l'appropriation mutuelle;
- permettre à l'enfant de se familiariser avec sa future école, ainsi qu'avec sa classe de maternelle : aire de récréation, corridors, local de classe, matériel, éclairage, bruits, etc.;
- permettre à l'enfant de se familiariser avec les routines du milieu scolaire : se déplacer dans l'école, prendre son rang, jouer avec d'autres enfants, gérer son matériel, respecter des règles de vie, répondre aux consignes de groupe, interagir de façon harmonieuse avec les autres, exprimer ses besoins, etc.;
- appliquer, dans le milieu scolaire, les habiletés acquises dans le cadre des services ICI offerts par le centre de réadaptation (répondre à ses besoins physiques, participer à des activités structurées, vivre des transitions, communiquer, développer ses habiletés fonctionnelles);
- permettre à la direction de l'école de convenir des modalités d'accueil de l'enfant dès le printemps, et ce, en collaboration avec les parents et le centre de réadaptation.

Pour parvenir à atteindre ces objectifs, différentes actions ont été envisagées. Elles débutent par un engagement de la commission scolaire à mettre en œuvre le programme, suivi de démarches de sensibilisation auprès des directions d'école. Les parents reçoivent ensuite des informations sur le programme et, pour les familles qui acceptent d'y participer, l'appariement de l'enfant avec son futur enseignant est réalisé. Ces démarches sont suivies de rencontres entre les intervenants du centre de réadaptation et du milieu scolaire et les parents, ainsi que d'une immersion de l'enfant dans sa future classe de maternelle. Cette période d'immersion de l'enfant dans sa future école commence au début du mois de mai et s'échelonne sur cinq semaines, à raison de trois demi-journées par semaine. L'enfant est alors accompagné de son intervenant du centre de réadaptation. Sa participation au programme peut inclure l'utilisation du transport scolaire. L'offre initiale est

ajustée en fonction des besoins de l'enfant, des caractéristiques du milieu d'accueil et de la disponibilité des ressources. Cette immersion permet ensuite de planifier la rentrée scolaire de l'enfant fin août ou début septembre. Le détail des différentes étapes de la mise en œuvre du programme est présenté en annexe.

Méthode

Dans le cadre de cette étude, l'évaluation de l'implantation du programme vise à identifier ses retombées sur les enfants, leurs parents, les enseignants, les intervenants du centre de réadaptation et l'équipe-école. Elle comprend également l'identification des conditions qui peuvent faciliter ou faire obstacle à la mise en œuvre de ce programme. Cette évaluation s'appuie sur le cadre d'analyse de l'implantation d'un programme d'intervention (Champagne, Brousselle, Hartz, Contandriopoulos, & Denis, 2009). Pour cette étude de type qualitatif, deux stratégies de collecte de données ont été employées en vue de recueillir le point de vue des participants : l'entrevue individuelle semi-dirigée et le groupe de discussion focalisé. Ces méthodes permettent une triangulation des sources, qui favorise la compréhension d'un phénomène dans toute sa complexité, tout en assurant une plus grande validité interne des données (Depover, Karsenti, & Komis, 2011).

Participants

Les participants proviennent de tous les groupes d'acteurs impliqués dans la mise en œuvre du programme (directeurs d'école, enseignants, psychologues scolaires, conseiller pédagogique en adaptation scolaire de la commission scolaire, intervenants du centre de réadaptation et coordonnateur des services à l'enfance du centre de réadaptation). Les données concernent l'application du programme dans cinq écoles, pour un total de sept enfants (six garçons et une fille) âgés de 4 ou 5 ans et ayant un TSA variant de léger à grave. Neuf directeurs d'école ont participé. Dans le cas de deux écoles, la direction a changé entre l'application du programme au printemps et la rentrée scolaire. Les deux personnes impliquées ont alors été interrogées. De plus, les écoles associées à deux directeurs d'école n'ont pas été comptabilisées. En effet, le programme dans ces deux écoles n'a pu être appliqué tel que prévu, malgré l'implication des deux directeurs. Le recrutement des participants a été réalisé en collaboration avec la commission scolaire et le

centre de réadaptation. Au total, 27 personnes ont été rencontrées. Le Tableau 1 présente les caractéristiques de ces participants selon le type de poste occupé, le nombre d'années à occuper ce poste, l'expérience en TSA et le nombre d'enfants ayant un TSA auprès desquels ils ont exercé leur profession au cours de leur carrière.

Tableau 1 : Caractéristiques des participants

Poste occupé	Année(s) de diplôme	Expérience à ce poste (en années)	Expérience antérieure en TSA ^a	Nombre d'enfants encadrés
Directeur d'école				
D1	1993	4	1	1-3
D2	1988	14	4	11-20
D3	1995	13	3	3-5
D4	2007	7	2	1-3
D5	1981	14	3	6-10
D6	2009	7	3	3-5
D7	2010	8	3	3-5
D8	1995	15	4	6-10
D9	2009	9	3	1-3
Enseignant				
E1	1987	25	1	1-3
E2	1976	19	3	3-5
E3	2008	1	3	3-5
E4	1981	28	3	1-3
E5	1997	14	5	6-10
Psychologue scolaire				
P1	1999	11	3	6-10
P2	1993	17	4	11-20
Coordonnateur				
Coordonnateur du CR	1995	3	4	11-20
Conseiller pédagogique	1994	15	4	> 21
Intervenant en CR				
I1 Spécialiste ICI	1997	5	4	> 21
I2 Educatrice ICI	1992	4	3	6-10
I3 Psychoéducatrice ICI	1996	6	5	> 21
I4 Educatrice ICI	1982	7	4	11-20
I5 Educatrice ICI	1990	3	3	6-10
I6 Educatrice ICI	1992	7	4	11-20
I7 Psychoéducatrice ICI	2010	2	5	3-5
I8 Educatrice ICI	2002	1	4	1-3
I9 Educatrice (enfance)	1977	24	4	6-10

^a Appréciation de l'expérience antérieure en TSA : 1 = très faible; 2 = faible; 3 = moyenne; 4 = élevée; 5 = très élevée.

CR : centre de réadaptation; D : directeur/directrice; E : enseignant/enseignante; ICI : intervention comportementale intensive.

Malgré un nombre d'années d'expérience plus élevé au sein de leurs fonctions respectives, les directeurs d'école et les enseignants ont, de manière générale, moins d'expérience en lien avec le TSA que le personnel du centre de réadaptation (Tableau 1).

La collecte de données a été réalisée en deux temps, soit à l'automne 2011 et à l'automne 2012. Le Tableau 2 présente le nombre de personnes interrogées en fonction de l'année.

Tableau 2 : Nombre de participants selon l'année de collecte de données

Année	Directeur d'école	Enseignant	Psychologue scolaire	Coordonnateur	Intervenants en CR
2011	6	4	2	2	6
2012	3	2		2	5

CR : centre de réadaptation.

Note : Un enseignant, deux coordonnateurs et deux intervenants ont participé aux deux phases de collecte de données.

Stratégie de collecte des données

L'étude visait à recueillir des informations sur les retombées du programme — telles que perçues par les participants — pour l'enfant, ses parents, et les intervenants du milieu scolaire et du centre de réadaptation. Des informations ont aussi été recueillies au sujet des différents facteurs facilitant ou contraignant la mise en œuvre du programme.

Une fiche de renseignements a été élaborée afin de connaître certaines caractéristiques des participants (année de l'obtention du diplôme, poste occupé, expérience à ce poste, expérience en TSA et nombre d'enfants ayant un TSA auprès de qui ils ont exercé leur profession). Un guide d'entrevue adapté à chacun des groupes a été élaboré afin de recueillir leurs perceptions au sujet de l'implantation du programme et de ses retombées.

L'entrevue semi-dirigée a été utilisée afin de documenter l'expérience des directeurs d'école, des psychologues scolaires, du conseiller pédagogique et du coordonnateur

des services à l'enfance du centre de réadaptation. Compte tenu de leur rôle dans l'implantation du programme, il est apparu important de les interroger en entrevue individuelle. Les entrevues ont duré entre 35 et 75 minutes.

Le groupe de discussion focalisé a été le moyen privilégié pour interroger les enseignants. Il en a été ainsi pour les intervenants du centre de réadaptation. Les rencontres ont duré entre 1 h 45 et 2 h 10. Cette méthode a permis de favoriser le partage d'expériences au sein de groupes homogènes.

Méthode d'analyse des données

Toutes les entrevues et les discussions des groupes de discussion focalisés ont été retranscrites verbatim. Le corpus de l'ensemble des données a par la suite été découpé en unités d'analyse. Le recours à une approche de type inductif, qui préconise une analyse guidée par les objectifs ou les questions de recherche, a été privilégié (Thomas, 2006). L'arborescence réalisée a été validée par deux des chercheurs. Cette analyse des données s'est faite à l'aide du logiciel d'analyse qualitative QDA Miner Version 4.0 (Provalis Research).

Considérations éthiques

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Rimouski, ainsi que du Comité d'éthique de la recherche conjoint destiné aux CRDITED. Tous les participants ont consenti à y prendre part sur une base volontaire et éclairée.

Résultats

Les résultats présentent, dans un premier temps, les retombées sur les différents acteurs selon la perception des participants, puis les facteurs qui, selon le cas, peuvent faciliter ou entraver la mise en place du programme.

Retombées sur les différents acteurs

Les retombées portent sur les enfants, les parents, les intervenants du centre de réadaptation, les enseignants et l'équipe-école.

Retombées pour les enfants

La majorité des personnes interrogées affirment que la participation au programme a permis à l'enfant de développer une connaissance des lieux et de son futur enseignant, faisant en sorte qu'il arrive, lors de la rentrée scolaire, dans un environnement dans lequel il peut se sentir en sécurité.

La familiarisation avec le fonctionnement de la maternelle est également considérée comme une retombée positive pour l'enfant. En effet, l'intégration en classe au printemps favorise l'appropriation des routines et des règles du milieu, ce qui a pour effet de réduire la résistance aux changements, souvent rencontrée chez les enfants ayant un TSA. De plus, plusieurs répondants ont affirmé que la participation au programme a été l'occasion pour l'enfant de faire des apprentissages, notamment sur le plan des habiletés sociales. Dans certains cas, ce temps de préparation a également permis de travailler à réduire des difficultés comportementales, ce qui a facilité l'adaptation à l'école. Enfin, il a été évoqué qu'avec la mise en place de ce programme, le personnel scolaire a moins tendance à proposer la classe spéciale pour l'intégration de l'enfant pour sa première année du niveau scolaire primaire. Bien qu'aucun participant n'identifie de retombées négatives, certains soulignent la difficulté à évaluer l'impact réel de la participation au programme chez un enfant dont l'écart entre son niveau de fonctionnement général et celui des autres enfants est important.

Retombées pour les parents

Les participants à la recherche ont évoqué plusieurs retombées positives du programme qu'ils ont perçues chez les parents. La majorité des participants affirment que ce programme a contribué à sécuriser les parents face à l'école et à la rentrée scolaire. Le fait que l'enfant ait déjà fréquenté l'école et que les modalités d'accueil soient déjà établies a réduit l'anxiété de plusieurs parents. Par exemple, les participants mentionnent que les parents ont apprécié le fait que le transport pour se rendre à l'école soit déjà planifié et que leur enfant ait expérimenté le trajet en autobus. Toutes les démarches de préparation prévues dans le programme permettent aux parents d'exprimer leurs inquiétudes et offrent la possibilité aux intervenants du centre de réadaptation et de l'école d'y répondre. De même, selon les participants, la création d'un lien entre les parents et le milieu scolaire avant l'entrée à l'école est très positive. Ce lien favorise le développement d'un climat de collaboration et de confiance propice à une intégration réussie de l'enfant.

Enfin, les parents ont mentionné aux participants que cette incursion dans le milieu scolaire leur permet d'être mieux préparés en ayant une meilleure idée du fonctionnement de l'école. Les échanges avec les enseignants et l'intervenant du centre de réadaptation peuvent également leur donner des indications sur les actions à réaliser à la maison afin d'améliorer certaines habiletés ou certains aspects du comportement de leur enfant. De même, un participant rapporte que les améliorations observées chez l'enfant dans le cadre du programme ont motivé le parent à poursuivre la stimulation proposée à la maison. Les participants n'ont mentionné aucune retombée négative pour les parents. Par contre, il leur est apparu difficile d'évaluer les retombées pour certains parents, soit parce que ceux-ci s'exprimaient peu, soit parce qu'ils semblaient peu inquiets au sujet de l'entrée à l'école de leur enfant.

Retombées pour les intervenants du centre de réadaptation

Le fait de participer 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. Certains d'entre eux ont souligné que leur implication dans ce programme avait été enrichissante sur le plan professionnel. Concrètement, cette implication a eu pour effet d'améliorer leur compréhension du fonctionnement de l'école et d'une classe de maternelle, ainsi que des objectifs qui s'y rattachent. De même, le fait d'avoir vu l'enfant fonctionner dans la classe leur a permis d'identifier des aspects à travailler durant la période estivale, afin de faciliter son intégration fin août ou début septembre. Dans d'autres cas, cette situation a été l'occasion d'adapter leurs interventions et leurs façons de faire avec l'enfant.

Dans la même optique, la fréquentation de la classe au printemps donne la possibilité à l'intervenant d'ajuster le matériel d'intervention au contexte scolaire, en tenant compte du fonctionnement de l'enseignant et de sa classe. Ce matériel a l'avantage d'être immédiatement fonctionnel à la rentrée scolaire, puisque l'enfant le connaît et qu'il est déjà adapté au contexte de la classe. L'intervenant peut également utiliser pendant l'été le matériel de la classe, ce qui permet à l'enfant de s'y familiariser. Un autre avantage exprimé est le fait que la relation entre l'intervenant du centre de réadaptation et le personnel du milieu scolaire est déjà établie avant la rentrée, ce qui facilite l'accueil de l'enfant. Il est également souligné que la connaissance de l'enfant acquise par les acteurs du milieu

scolaire favorise le bon déroulement de son intégration. En conséquence, l'enfant ou les intervenants scolaires ont besoin d'un soutien moins important lors de la rentrée.

Retombées pour les enseignants

De nombreuses retombées, pour la plupart positives, ont été mentionnées pour les enseignants. L'une d'entre elles concerne la connaissance de l'enfant. En effet, le fait de l'accueillir dans sa classe au printemps permet à l'enseignant de se familiariser avec ses besoins ainsi qu'avec ses forces et ses particularités. En procédant ainsi, il peut entrevoir les adaptations à faire lors de la rentrée. Pour certains, ce contact permet de dissiper leurs craintes liées à l'accueil d'un enfant ayant un TSA. Plusieurs personnes interrogées soulignent que cette connaissance de l'enfant est facilitée par une plus grande disponibilité de l'enseignant au printemps que lors de la rentrée scolaire. Au printemps, les élèves de la classe connaissent bien les routines et sont plus autonomes, ce qui laisse plus de temps à l'enseignant pour observer l'enfant et discuter avec l'intervenant du centre de réadaptation. Les autres élèves sont également plus à l'aise dans leur classe et peuvent contribuer à faciliter l'intégration de l'enfant. À l'automne, l'adaptation de l'enfant ayant un TSA se fait en même temps que celle de tous les autres enfants, ce qui est plus exigeant pour l'enseignant. Celui-ci a alors moins de temps à accorder aux enfants ayant des besoins particuliers.

Un autre bénéfice du programme est la possibilité d'identifier et d'acquérir, avant la rentrée scolaire, le matériel pertinent à utiliser avec l'enfant ou d'adapter celui proposé par l'intervenant du centre de réadaptation, favorisant ainsi une harmonisation des stratégies utilisées auprès de l'enfant. Par ailleurs, le fait que le contact entre l'intervenant et l'enseignant soit déjà établi est également évoqué comme une retombée pertinente pour les enseignants. La connaissance de la structure scolaire acquise par l'intervenant du centre de réadaptation lui permet de mieux comprendre et de mieux respecter le rôle de l'enseignant. L'arrimage entre l'école et le centre de réadaptation, tant sur le plan des pratiques à privilégier que sur celui du matériel à utiliser, crée une dynamique dans laquelle l'enseignant se sent soutenu dans son fonctionnement, plutôt qu'une situation dans laquelle il se voit imposer des façons de faire. En outre, l'expérience du programme permet à l'enseignant de développer une expertise en lien avec les enfants présentant un TSA, en ayant le soutien du centre de réadaptation. Ceci l'amène à se sentir mieux outillé pour accueillir ce type d'élève. Pour l'enseignant, la possibilité que l'intervenant du

centre de réadaptation intervienne, lorsque requis, dans la classe en septembre est aidante et permet d'offrir un soutien à l'éducateur scolaire désigné pour l'enfant. Le programme incite au transfert d'informations et au partage de matériel entre l'intervenant du centre de réadaptation et l'éducateur scolaire.

En contrepartie, des retombées négatives ont été soulevées chez les enseignants. Il a été noté que même si c'est l'intervenant du centre de réadaptation qui est chargé d'adapter les activités et d'encadrer l'enfant lors de son intégration en classe au printemps, l'application du programme demande des ajustements de la part de l'enseignant, ce qui peut occasionner une surcharge de travail. De même, l'accueil de l'enfant en fin d'année et la différence d'âge avec les autres élèves peuvent exiger certaines modifications dans la planification de l'horaire et des activités prévues.

Retombées pour l'équipe-école

En ce qui concerne l'équipe-école, les démarches de planification, qui figurent dans le programme, ont permis de formaliser les modalités d'accueil de l'enfant et d'anticiper les modifications à faire dans l'environnement scolaire afin de favoriser son intégration. L'une des directions d'école rapporte que le programme et l'accompagnement offert par l'intervenant du centre de réadaptation lui ont fourni les informations nécessaires pour mieux préparer son équipe-école, notamment en sensibilisant les autres enseignants quant aux interventions à faire avec l'enfant et en leur permettant d'acquérir une meilleure connaissance de l'enfant.

Pour l'équipe-école, les pratiques adaptées du programme peuvent également être transférées à différents contextes de transition, que ce soit pour les enfants ayant d'autres besoins particuliers ou pour la transition vers une autre année scolaire. Par exemple, l'idée d'élaborer, à partir de photos, des pictogrammes en lien avec l'environnement scolaire peut être une mesure applicable à d'autres situations. Tout comme pour les intervenants du centre de réadaptation, l'arrimage entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux constitue une retombée positive pour l'équipe-école. La collaboration créée dans le cadre du programme permet de mieux connaître l'expertise et les ressources du centre de réadaptation. Cette connaissance mutuelle a contribué à une vision commune de la transition et des besoins des enfants ayant un TSA lors de cette étape. Comme retombée négative, il a été soulevé qu'une situation de refus de la part d'un enseignant à participer au programme peut causer un malaise chez l'équipe-école.

La direction d'école doit alors trouver d'autres solutions afin de préparer l'intégration de l'enfant.

Facteurs facilitants et obstacles au déploiement du programme

L'analyse des données a permis d'identifier différents éléments qui, selon le cas, peuvent faciliter ou entraver l'application du programme.

Facteurs facilitants

Deux facteurs déterminants pour le déploiement du programme sont l'expertise et l'engagement dans la démarche de l'intervenant du centre de réadaptation. L'accompagnement de l'enfant à l'école au printemps par cet intervenant permet à l'enseignant de poursuivre ses activités régulières. De même, son expertise en TSA et sa connaissance de l'enfant concerné facilitent le transfert d'informations et l'intégration de cet enfant à l'école. Un autre facteur déterminant dans la mise en œuvre du programme concerne l'ouverture et l'engagement de l'enseignant. Le fait que l'enseignant accepte de participer au programme et qu'il manifeste une volonté à s'y investir est un facteur clé.

La collaboration entre tous les acteurs est également mentionnée comme un élément qui contribue au bon déroulement du programme. La concertation entre les personnes impliquées et leur volonté à travailler ensemble permettent de créer un climat de confiance qui aide à la mise en place d'actions facilitant l'intégration.

À l'aspect de la collaboration s'ajoute la participation de la commission scolaire. En effet, l'appui de la commission scolaire, notamment pour soutenir le programme et en faire la promotion auprès des directions d'école, est un élément déterminant. L'engagement, l'ouverture, la souplesse et le leadership des directions d'école ont pour conséquence de faciliter la mobilisation de l'ensemble du personnel scolaire et la mise en place des aménagements nécessaires.

Obstacles

Certaines caractéristiques de l'enfant, telles que la présence de problématiques particulières ou un écart important entre son niveau de fonctionnement et celui des autres élèves, peuvent rendre difficile l'application du programme. Les difficultés résident

particulièrement dans la participation de l'enfant aux activités sociales et académiques, ainsi qu'à son intégration à la routine du groupe.

Différents obstacles au bon fonctionnement du programme sont également attribuables à des éléments de gestion dans chacun des réseaux impliqués. Par exemple, le fait que les affectations des postes d'éducateurs scolaires et des enseignants ne soient pas connues au printemps ne permet pas toujours à l'enfant de rencontrer son enseignant en mai. De même, cette situation empêche ces intervenants de se familiariser avec les caractéristiques de l'enfant et de se préparer en vue de son arrivée. Également, le roulement de personnel (tant du côté de l'école que du centre de réadaptation) peut occasionner une rupture dans le transfert d'informations et dans le travail entrepris auprès de l'enfant. La fréquence et la durée des visites en milieu scolaire au printemps, lorsqu'elles sont insuffisantes, peuvent aussi nuire à l'atteinte des objectifs du programme.

Enfin, il convient de souligner que l'application du programme se fait sur une base volontaire. Certains enseignants peuvent refuser de participer à son application pour différents motifs, tels que la crainte d'une surcharge de travail ou de la création d'un précédent pour l'intégration systématique d'enfants ayant des besoins particuliers, ou en raison d'un désaccord avec la formule proposée.

Discussion

Cette étude s'est intéressée à l'expérimentation du programme *Transition vers ma classe de maternelle*, dont l'objectif est de favoriser l'intégration scolaire en classe ordinaire d'enfants présentant un TSA et ayant bénéficié de services spécialisés d'intervention comportementale intensive. Différents constats émergent. L'étude met notamment en évidence qu'une transition « réussie » nécessite la concertation et la collaboration de l'ensemble des acteurs présents auprès de l'enfant. Ces constats confirment les résultats de l'étude de Tétreault et al. (2006), qui suggèrent que pour assurer l'efficacité du processus de transition, il faut favoriser la participation de chacun des acteurs ainsi que le transfert d'expertise entre les différentes personnes qui connaissent bien l'enfant. L'arrimage et le développement d'une culture de collaboration entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux constituent un défi de taille, dans la mesure où ils impliquent l'adoption d'une vision commune des besoins des enfants, ainsi qu'une définition claire

des rôles et responsabilités de chacun. L'expérimentation de ce programme a démontré que les efforts des deux réseaux sont à la fois bénéfiques pour l'enfant, les parents, et l'ensemble des intervenants. Selon le MELS (2008), il faut encourager la réalisation de projets conjoints entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux, qui permettent le développement de l'expertise et la complémentarité des services rendus auprès des enfants ayant des besoins particuliers.

Les données recueillies suggèrent que cette période de transition est une source de préoccupations considérable pour les parents (besoin d'être sécurisés et d'être outillés, de sentir un climat de confiance, etc.). Il en est de même pour les intervenants du milieu scolaire qui doivent préparer l'arrivée de l'enfant (adaptation du matériel, connaissance des besoins de l'enfant, etc.). Tel que suggéré par Denkyirah et Agbeke (2010), le fait d'anticiper et de planifier à long terme cette transition, en amenant l'enfant à fréquenter son futur milieu avant la rentrée scolaire, constitue une stratégie propice à dissiper les craintes des parents et des acteurs du milieu scolaire. Cette stratégie peut contribuer à réduire les comportements inadéquats de l'enfant, parfois attribuables à l'intolérance au changement, aux perturbations et à une méconnaissance de son environnement.

En somme, les retombées du programme *Transition vers ma classe de maternelle* ne sont pas restreintes à l'enfant, mais s'observent également pour ceux qui le côtoient. Ce fait suggère que les programmes et les mesures destinés à faciliter l'intégration scolaire des enfants présentant un TSA ne doivent pas viser uniquement une modification de leurs comportements, mais doivent également agir sur leur environnement. Les résultats de l'étude de Yu (2008) suggèrent qu'un intervenant familial accompagne l'enfant lors de son entrée à la maternelle, fournissant à l'enfant une certaine stabilité au cours d'une période potentiellement tumultueuse. Durant cette période critique, cet intervenant constitue une ressource précieuse et un consultant sur le terrain pour l'enseignant de la maternelle. Sur ce plan, la continuité des services favorise le maintien des habiletés acquises par l'enfant et le développement de nouvelles compétences (Côté et al., 2008). Recourir à une approche systémique suppose ainsi une prise en compte des déterminants personnels, familiaux et environnementaux (adaptation de l'enfant à son nouveau milieu, création d'un lien de confiance avec la famille, développement de pratiques pédagogiques, modes d'organisation et de fonctionnement de la classe, aménagement de l'environnement physique, etc.) susceptibles d'améliorer l'intégration de l'enfant dans son nouveau milieu (MELS, 2009). Une intégration « réussie » est donc tributaire des possibilités offertes à

l'enfant et à son entourage par l'ensemble des personnes concernées par son adaptation scolaire et sociale.

Une telle étude a ses limites. L'étude se base sur un nombre relativement restreint d'enfants qui ont bénéficié de ce programme de transition. De plus, l'application du programme est adaptée en tenant compte de chaque situation, liée soit à la famille, au transport, à l'école, au centre de réadaptation et aux imprévus possibles. Cette souplesse amène une certaine diversité dans son application, ce qui est une force en soi puisqu'elle permet de s'ajuster à différents contextes. Toutefois, cette particularité, qui n'est pas propre à un tel programme, représente un défi pour l'analyse de l'implantation de programmes d'intervention, comme le soulignent Champagne et al. (2009). Malgré ces limites, tous les participants s'entendent pour dire qu'il faut préparer l'enfant ayant un TSA, sa famille et les intervenants du milieu scolaire, et que l'apport de ce programme est indéniable.

Conclusion

Cette pratique développée et mise en place conjointement par une commission scolaire et un centre de réadaptation rencontre les objectifs poursuivis par le *Cadre de référence pour soutenir le développement et le renforcement d'un continuum de services intégrés pour les jeunes aux paliers local et régional* (MELS, 2013). Les connaissances acquises lors de l'évaluation de l'implantation de ce programme pourraient être mises à profit pour bonifier les pratiques de concertation et de collaboration entre les deux réseaux lors de la transition à la maternelle d'enfants ayant des besoins particuliers.

D'autres recherches sont nécessaires au sujet de la collaboration intersectorielle lors des périodes de transition, car bien que ces pratiques soient reconnues, peu de recherches empiriques se sont intéressées à cet aspect de l'éducation des élèves ayant des incapacités (Landmark, Ju, & Zhang, 2010).

Références

- Adreon, D., & Durocher, J. S. (2007). Evaluating the college transition needs of individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic, 42*(5), 271-279.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5^e éd.). Washington, DC: Author.
- Champagne, F., Brousselle, A., Hartz, Z., Contandriopoulos, A. P., & Denis, J. (2009). L'analyse de l'implantation. Dans A., Brousselle, F., Champagne, A.-P. Contandriopoulos, & Z., Hartz (Éds), *L'Évaluation : concepts et méthodes* (pp. 225-248). Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Côté, A., Goupil, G., Doré, C., & 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 : examen de la démarche et des perceptions des participants*. Saguenay, Québec: CRDITED du Saguenay-Lac-Saint-Jean.
- Dann, R. (2011). Secondary transition experiences for pupils with Autistic Spectrum Conditions (ASCs). *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology, 27*(3), 293-312.
- Dawson, G., Rogers S., Munson J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The early start Denver Model. *Pediatrics, 125*(1), 17-23.
- Denkyirah, A. M., & Agbeke, W. K. (2010). Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders to kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 38*(4), 265-270.

- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2011). La recherche évaluative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (pp. 123-147). Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique.
- Des Rivières-Pigeon, Noiseux, M., & Poirier, N. (2012). Augmentation de la prévalence du TED : Causes multiples? *L'Express*, 5, 35-38.
- Dillon, G. V., & Underwood, J. D. M. (2012). Parental perspectives of students with autism spectrum disorders transitioning from primary to secondary school in the United Kingdom. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 111-121.
- Forest, E. J., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T., & 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., Tétrault, S., Jourdan-Ionescu, C., & Garant, M. (2012). Caractéristiques des jeunes ayant un trouble envahissant du développement et bien-être des parents : Données descriptives. *L'Express*, 5, 40-46
- Hagner, D., Kurtz, A., Cloutier, H., Arakelian, C., Brucker, D. L., & May, J. (2012). Outcomes of a family-centered transition process for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism et Other Developmental Disabilities*, 27(1), 42-50.
- Hayward, D., Eikeseth, S., Gale, C., & Morgan, S. (2009). Assessing progress during treatment for young children with autism receiving intensive behavioural interventions. *Autism*, 13(6), 613-633.
- Hendricks, D. R., & Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. *Focus on Autism et Other Developmental Disabilities*, 24(2), 77-88.
- Hewitt, L. E. (2011). Perspectives on support needs of individuals with autism spectrum

- disorders: Transition to college. *Topics in Language Disorders*, 31(3), 273-285.
- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R., & Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 30(3), 628-648.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Educational Journal*, 35(5), 479-485.
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1045-1056.
- Landmark, L. J., Ju, S., & Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3), 165-176.
- Levy, A., & Perry, A. (2008). Transition of children with autism from intensive behavioural intervention programs into the school system. *Journal on Developmental Disabilities*, 14(1), 1-10.
- Maenner, M. J., Rice, C. E., Arneson, C. L., Cunniff, C., Schieve, L. A., Laura A. Carpenter, L. A., Van Naarden Braun, K., Kirby, R. S., Bakian, A. V., & Durkin, M. S. (2014). Potential impact of DSM-5 criteria on autism spectrum disorder prevalence estimates. *JAMA Psychiatry*. doi :10.1001/jamapsychiatry.2013.3893
- McConkey, R., & Bhlirgri, S. (2003). Children with autism attending preschool facilities: The experiences and perceptions of staff. *Early Child Development and Care*, 173(4), 445-452.
- McDonough, J. T., & Revell, G. (2010). Accessing employment supports in the adult system for transitioning youth with autism spectrum disorders. *Journal of*

Vocational Rehabilitation, 32(2), 89-100.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Cadre de référence pour soutenir le développement et le renforcement d'un continuum de services intégrés pour les jeunes aux paliers local et régional*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse et ministère de l'Éducation (2009). *Assurer une transition harmonieuse entre le Programme d'intervention en autisme et l'école*. Toronto, Ontario: Gouvernement de l'Ontario.

Nuehring M. L., & Sitlington P. L. (2003). Transition as a vehicle: Moving from high school to an adult vocational service provider. *Journal of Disability Policy Studies*, 14(23), 23-35.

Patterson, S., Smith, V., & Jelen, M. (2010). Behavioural intervention practices for stereotypic and repetitive behaviour in individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(4), 318-327.

- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N., & Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation, 34*(2), 265-286.
- Quintero, N., & Lee McIntyre, L. (2011). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parental practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal, 38*(6), 411-420.
- Rivard, M., & Forget, J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Pratiques psychologiques, 12*(3), 271-295.
- Roberts, K. D. (2010). Topic areas to consider when planning transition from high school to postsecondary education for students with autism spectrum disorders, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25*(3), 158-162.
- Rogé, B. (2008). *Autisme, comprendre et agir*. Paris, France: Dunod.
- Ruel, J., Moreau, A. C., & Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 19*, 41-48.
- Sterling-Turner, H., & Jordan, S. (2007). Interventions addressing transition difficulties for individuals with autism. *Psychology in the Schools, 44*(7), 681-690.
- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., & Jones Bock, S. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*(1), 23-29.
- Taylor, J., & Seltzer, M. (2011). Employment and post-secondary educational activities for young adults with autism spectrum disorders during the transition to adulthood. *Journal of Autism et Developmental Disorders, 41*(5), 566-574.
- Tétreault, S., Beaupré, P., & Pelletier, M. È. (2004). *Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap (PIST)*. Rapport de recherche.

Québec, Québec: Université Laval.

- Tétreault, S., Beaupré, P., Pomerleau, A., Courchesne, A., & Pelletier, M. È. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 181-204). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Tétreault, S., Gascon, H., Marier Deschênes, P., Freeman, A., Beaupré, P., Carrière, M., & D'Aragnon, M. È. (2012). Pour de meilleures pratiques de collaboration entre les réseaux : analyse de la mise en œuvre de l'Entente de complémentarité des services. *Développement humain, handicap et changement social*, 20(1), 65-70.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tobin, H., Staunton, S., Mandy, W., Skuse, D., Hellriegel, J., Baykaner, O., Anderson, S., & Murin, M. (2012). A qualitative examination of parental experiences of the transition to mainstream secondary school for children with an autism spectrum disorder. *Educational and Child Psychology*, 29(1), 75-85.
- Virúés-Ortega, J. (2010). Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: meta-analysis, meta-regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. *Clinical Psychology Review*, 30(4), 387-399.
- Yu, T. (2008). *The transition from specialized preschool to inclusive elementary school for children with autistic spectrum disorders: Six case studies*. Document consulté de ProQuest, UMI Dissertations Publishing (3319205).

Annexe

Étapes de l'implantation du programme *Transition vers ma classe de maternelle*

Janvier

Approbation du programme par la direction générale de la commission scolaire (CS) et promotion de sa mise en œuvre auprès des directions d'école

Envoi par le centre de réadaptation (CR) de la liste des enfants au conseiller pédagogique de la CS avec l'autorisation préalable des parents.

Contact par le conseiller pédagogique des directions d'école qui, lors de l'année scolaire suivante, accueilleront en maternelle un enfant ayant un TSA.

Janvier-février

Rencontre d'information destinée aux parents dont l'enfant bénéficie de services d'intervention comportementale intensive (ICI) du CR

Organisation par le coordonnateur des services à l'enfance du CR de cette rencontre à laquelle assistent le conseiller pédagogique et les parents.

Présentation par le conseiller pédagogique de la mission de l'école, des compétences visées par la maternelle et des différences avec les services du CR.

Présentation du programme *Transition vers ma classe de maternelle* aux parents.

Février-Mars

Inscription de l'enfant à l'école de son quartier

Vérification par l'intervenant principal du CR de l'intérêt des parents à ce que leur enfant participe au programme *Transition vers ma classe de maternelle*.

Rencontre de présentation du « bilan des acquis » de l'enfant

Étude du dossier de l'enfant par l'intervenant principal du CR, le psychoéducateur ou le spécialiste en activités cliniques du CR et le psychologue scolaire.

Remise des rapports d'évaluation au psychologue scolaire avec l'autorisation préalable des parents.

Mars-Avril

Présentation du programme aux enseignants

Présentation du programme par les directions d'école aux enseignants. Le conseiller pédagogique peut offrir un soutien au besoin.

Choix de l'enseignant qui accueillera l'enfant

Sélection par la direction d'école de l'enseignant qui accueillera l'enfant dans sa classe fin août ou début septembre. Certains facteurs peuvent influencer la décision : ancienneté, statut (permanent ou à contrat), stabilité des ressources, nombre de classes pouvant varier d'une année à l'autre pour chaque école.

Présentation du programme à l'équipe-école (optionnel)

Présentation par la direction d'école et le psychologue scolaire du programme de transition à l'équipe-école et de ses modalités de mise en œuvre.

Avril

Rencontre de concertation

Rencontre de tous les acteurs impliqués dans l'intégration de l'enfant : direction d'école, psychologue scolaire, enseignant, intervenant principal du CR affecté à l'enfant, parents. Objectif de la rencontre : permettre aux acteurs de se familiariser les uns avec les autres, analyser les besoins de l'enfant et planifier le déroulement du programme.

Planification du calendrier de fréquentation

Calendrier de fréquentation établi par la direction d'école en collaboration avec le psychologue scolaire, l'enseignant et l'intervenant du CR.

Choix des dates de fréquentation de façon à ce que l'enfant vive la routine de l'école le plus fidèlement possible (éviter les sorties et les activités spéciales). Au moins une période d'éducation physique au gymnase est prévue au calendrier.

Planification de l'horaire de l'intervenant du CR

Séances individuelles du programme ICI remplacées par l'accompagnement de l'enfant en classe de maternelle.

Organisation du transport

Organisation du transport en fonction des besoins de l'enfant : autobus scolaire régulier ou adapté, implication des parents dans le transport, arrangements particuliers avec la garderie (s'il y a lieu).

Mai-Juin

Mise en œuvre du programme

Fréquentation par l'enfant de sa classe de maternelle accompagné de l'intervenant du CR.

L'enfant prend au moins une fois l'autobus scolaire régulier ou adapté (selon les modalités de transport convenues).

Visite du service de garde de l'école (pour les enfants qui le fréquenteront).

Adaptation du matériel pédagogique

Adaptation du matériel utilisé en classe pour répondre au fonctionnement de l'enfant (en collaboration avec l'intervenant du CR).

Élaboration du matériel en lien avec l'environnement scolaire (photos de l'enseignant, du local de maternelle, de la cour de récréation, des routines de classe, etc.).

Juin

Rencontre bilan/Rencontre de plan de service

Rencontre entre tous les acteurs impliqués afin de faire un retour sur le déroulement du programme : direction d'école, enseignant, psychologue scolaire, intervenant du CR, parents.

Élaboration d'un plan de service pour la rentrée fin août ou début septembre : modalités de fréquentation (temps plein, temps partiel, rentrée progressive), mesures à mettre en place pour répondre aux besoins de l'enfant, organisation du transport, etc.

Juillet-Août

Poursuite du programme ICI par l'intervenant du CR

Travail sur les aspects du fonctionnement de l'enfant à améliorer et sur les compétences qui faciliteront son entrée à la maternelle.

Familiarisation de l'enfant avec le matériel qui sera utilisé dans son milieu scolaire.

Fin août-début septembre

Visite de la classe pendant les journées pédagogiques du mois d'août (au besoin)

Visite de la classe avant la rentrée scolaire, en compagnie de l'intervenant du CR.

Mise en place des interventions convenues au cours de la rencontre bilan de juin
Rencontre entre l'intervenant du CR et l'éducateur spécialisé de l'école affecté à la classe de l'enfant

Présentation à l'éducateur spécialisé, par l'intervenant du CR, d'un portrait de l'enfant et des outils utilisés. Définition du rôle de chacun et des interventions à faire.

Remise au psychologue scolaire par le CR des évaluations à jour de l'enfant.

Septembre

Formation des enseignants et des éducateurs spécialisés de l'école

Offre d'une formation conçue par les ressources régionales en TSA dispensée par une ressource de la CS spécialisée en TSA ou par une entente avec une ressource du CR.

Accompagnement par l'intervenant du CR

Disponibilité de l'intervenant principal du CR tout au long du mois de septembre pour accompagner l'enfant en classe afin de faciliter son intégration. Il assure un transfert de connaissances à l'éducateur spécialisé de l'école responsable de l'enfant.

Fin septembre

Révision des modalités de fréquentation de l'enfant si nécessaire et ajustement du plan d'intervention scolaire