

Transition vers l'école des apprenants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)

De nombreux parents anticipent le premier jour d'école de leur enfant en éprouvant des sentiments mêlés de fierté, de fébrilité et d'appréhension et en imaginant le monde de possibilités que l'école a à offrir, mais en se préoccupant toutefois des défis potentiels qui pourraient se présenter. Selon la recherche, même si les parents sont souvent heureux à l'idée que leur enfant puisse faire de nouvelles expériences, ils se soucient des relations sociales et des vulnérabilités particulières de leur enfant, comme la timidité et la difficulté à s'adapter à de nouvelles situations (Kreider, 2002). La transition vers l'école à partir de la maison, de la garderie ou du centre préscolaire a un impact non seulement sur l'environnement qui sera caractérisé par de plus grandes exigences scolaires et une plus grande complexité sociale, mais également sur le plan du rôle de l'enfant qui englobe maintenant celui d'être un élève.

La plupart des parents disent appréhender la transition de leur enfant vers l'école; toutefois, les parents ayant des enfants présentant divers besoins, dont un trouble du spectre de l'autisme (TSA), s'en préoccupent davantage. Les parents de ces enfants se demandent souvent si leur enfant sera capable de suivre les consignes, de faire ses devoirs, de participer en grands groupes et de communiquer ses besoins d'aide ou ses désirs. La sécurité dans le terrain de jeu, la difficulté à prendre l'autobus et le niveau de préparation scolaire et comportementale leur donnent aussi du souci (McIntyre et coll., 2010). Puisque le TSA est caractérisé par des difficultés d'interaction sociale et de communication, la transition vers l'école peut se révéler particulièrement difficile pour les enfants ayant un TSA (Denkiyirah et Agbeke, 2010; Fleury et coll., 2015; Forest et coll., 2004) et leur famille. Une communication et une collaboration

Les documents d'information

fournissent des sommaires de recherche et des recommandations d'actualité fondés sur des données empiriques dans le domaine du trouble du spectre de l'autisme. Notre objectif est que cette information oriente la planification réfléchie de l'enseignement dans un contexte de pratique reposant sur des données probantes et contribue à faire mieux connaître les avantages et les risques potentiels de toute intervention mise en œuvre.

Avis de non-responsabilité

Le présent document fait la synthèse des connaissances courantes et offre des recommandations à prendre en considération.

Il ne constitue pas une politique provinciale en matière d'éducation et il n'engage pas les ministères de l'Éducation et du Développement de la petite enfance en ce qui concerne les activités décrites. Le présent document a été préparé par Autisme en éducation un partenariat atlantique.

efficaces, ainsi qu'une planification et une préparation soigneuses, permettent de surmonter bon nombre des difficultés potentielles et de faire de la transition une expérience aussi positive que possible pour les enfants ayant un TSA, pour leur famille et les équipes qui les appuieront à l'école.

Jusqu'à récemment, les recherches concernant les pratiques de transition efficaces vers l'école publique des enfants ayant un TSA sont peu nombreuses. Toutefois, des études sur le sujet ont commencé à être publiées au cours des dernières années (Beamish et coll., 2014; Denkyirah et Agbeke, 2010; Levy et Perry, 2008; Starr et coll., 2014). Plusieurs études ont aussi été réalisées sur la transition vers l'école des enfants en général (Early et coll., 2001; Forest et coll., 2004; Pianta et coll., 1999) et des enfants ayant divers besoins sur le plan de l'apprentissage et du développement (Janus et coll., 2007; Janus et coll., 2008; McIntyre et coll., 2006). Les chercheurs ont identifié des habiletés clés susceptibles de favoriser la réussite de la transition vers l'école des enfants d'âge préscolaire (Hanley et coll., 2007; Kemp et Carter, 2005). Le présent document mettra en évidence certains facteurs importants pour les intervenants dans le processus de transition vers l'école des enfants ayant un TSA. Il présentera les éléments importants de la recherche et des stratégies pratiques qui ont fait leur preuve auprès d'enfants ayant un TSA dans les provinces de l'Atlantique.

Transition des services offerts à la petite enfance vers l'école dans les provinces de l'Atlantique

L'intention comportementale intensive (ICI) est une intervention basée sur les données probantes, qui s'appuie sur les principes et les procédures de l'analyse appliquée du comportement (AAC) pour enseigner les comportements adaptatifs aux jeunes enfants ayant un TSA. (Klintwall, 2014)

Chaque province de l'Atlantique a mis en œuvre un éventail de services et de soutiens pour les enfants d'âge préscolaire ayant divers besoins particuliers sur le plan de l'apprentissage et du développement, dont les enfants ayant un TSA et leur famille. Ces services sont offerts par divers secteurs gouvernementaux; Éducation et Développement de la petite enfance, Santé, Services communautaires, Développement social, et autre. Lorsque de multiples fournisseurs de services travaillent ensemble, la communication est un élément essentiel lors du processus de transition. Voici quelques exemples de services : des séances d'information à l'intention des parents, des groupes de jeu axés sur le développement des enfants, des soutiens individuels aux familles et aux enfants, et ainsi de suite. De plus, pour répondre aux besoins particuliers des jeunes enfants ayant reçu un diagnostic d'un TSA, les provinces ont mis en œuvre des programmes d'intervention comportementale intensive (ICI)

(voir l'annexe A). Les fournisseurs de services d'ICI font appel à des approches s'appuyant sur les principes de l'analyse appliquée du comportement (AAC) pour répondre aux besoins particuliers de chaque enfant sur le plan du développement et de l'apprentissage. Selon la province, le modèle de prestation de services et la situation familiale, les services d'ICI sont offerts à domicile, en garderie ou dans une agence préscolaire.

Sans égard aux services auxquels un enfant ayant un TSA a accédé en milieu préscolaire, la

première transition scolaire annonce un changement important dans les routines et les attentes habituelles, tant chez l'enfant que chez tous les membres de la famille (Podvey et Hinojosa, 2010). Il y a un cheminement naturel d'un environnement à un autre et des changements à l'équipe de professionnels au service de l'enfant et de la famille. L'enfant et la famille rencontreront de nouveaux membres du personnel enseignant et de soutien au cours de la transition des services préscolaires vers l'école. Si un enfant bénéficiait du soutien de professionnels (p.ex. orthophoniste, ergothérapeute, etc.) avant son entrée à l'école, la transition scolaire peut également engendrer des changements dans ces services, ce qui donnera aux parents une autre raison de s'inquiéter (Janus et coll., 2007).

Un autre changement important pour de nombreuses familles durant la transition vers l'école est le changement du niveau de participation des parents au programme de développement et d'éducation de leur enfant. Bien souvent, les parents dédient de nombreuses heures aux services d'intervention précoce ou d'ICI de leur enfant, et les fournisseurs de services passent beaucoup de temps avec la famille. Après l'entrée à l'école de leur enfant, les parents ont un rôle important à jouer lors de la planification du programme éducatif, cependant les possibilités de réunion avec le personnel scolaire seront probablement moins nombreuses et les rencontres individuelles devront être planifiées puisque le personnel est responsable d'un grand nombre d'enfants. Pour de nombreux parents d'enfants qui reçoivent des services d'intervention précoce, leur rôle est celui de « partenaires dans le processus thérapeutique » (Podvey et Hinojosa, 2010), rôle qu'ils semblent perdre après la transition vers l'école.

Transition vers l'école à partir des services d'ICI

L'intervention comportementale intensive (ICI) désigne un modèle préscolaire d'intervention qui s'appuie sur les principes de l'analyse appliquée du comportement (AAC) pour aider les jeunes enfants ayant un TSA à développer d'importantes habiletés. Voici deux caractéristiques clés de l'ICI : elle est débutée **dès** qu'il est raisonnablement possible après qu'un enfant a reçu un diagnostic d'un TSA, et les procédures pédagogiques sont appliquées avec **intensité** afin d'optimiser l'apprentissage de l'enfant. Selon les lignes directrices de chaque province, cette intensité se manifeste par des interventions directes et individualisées, jusqu'à un maximum de 25 heures par semaine, par un intervenant qualifié auprès d'enfants ayant un TSA. Dans la plupart des cas, on s'attend aussi à ce que les parents participent au traitement de leur enfant en continuant de mettre en œuvre des stratégies comportementales à la maison. Il est primordial qu'un enfant ayant un TSA s'exerce à employer ces nouvelles habiletés avec différentes personnes et dans différents contextes afin d'assurer la généralisation et le maintien. En raison de la nature intensive et complète des programmes d'ICI, les personnes associées au programme de l'enfant doivent procéder avec autant d'intensité à la collecte de données et à la supervision, ainsi qu'aux communications avec les autres membres de l'équipe.

Les habiletés jugées prioritaires durant l'ICI varient d'un enfant à l'autre, selon les besoins et les forces qui lui sont propres. En général, les programmes d'ICI sont axés sur le développement d'habiletés dans divers domaines importants comme la communication fonctionnelle, suivre des consignes, être capable d'attendre, porter attention aux personnes et à ce qui se passe autour d'eux, ainsi que les soins personnels de base. L'importance de ces habiletés est mise en évidence

par un sondage auprès d'enseignants de la maternelle ayant indiqué que les habiletés suivantes sont essentielles chez les enfants fréquentant la maternelle : suivre les consignes de l'enseignant, observer les règles et les procédures en classe et se concentrer sur une tâche pendant de courtes périodes (Kemp et Carter, 2005). Bon nombre de ces habiletés comptent aussi parmi les « compétences de base au préscolaire » qui sont particulièrement importantes pour le succès à l'école dès un jeune âge (Hanley et coll., 2007).

Au cours de la transition vers l'école d'un enfant ayant un TSA, il faut nécessairement changer la vision des programmes éducatifs et l'intensité de l'enseignement. L'enseignant titulaire de classe est responsable de tous ses élèves, il est donc probable qu'un changement survienne dans le ratio adulte-enfant et l'intensité de l'enseignement lorsqu'un enfant ayant un TSA passe du programme d'ICI à l'école. Dans bien des cas, les priorités des programmes éducatifs changent aussi lorsqu'un enfant ayant un TSA fait son entrée à l'école. Lors de l'ICI l'accent était sur le développement d'aptitudes qui jouent un rôle dans la « préparation » de l'enfant pour lui permettre de connaître autant de succès que possible à l'école. Toutefois, les attentes changent lorsque l'enfant fait son entrée scolaire (McIntyre et coll., 2010). À l'école, la priorité est maintenant accordée aux objectifs scolaires; les demandes sociales sont souvent plus grandes et de nouvelles attentes se manifestent en ce qui concerne l'autonomie. Les programmes préscolaires et scolaires se concentrent sur les forces et les besoins d'apprentissage de chaque élève. Toutefois, le changement qui survient dans l'objectif et l'intensité des programmes au cours de la transition vers l'école à partir de l'ICI reflète la différence dans les buts et les fonctions des deux contextes d'apprentissage.

Pourquoi la planification de la transition est-elle importante?

Beaucoup d'enfants ont des problèmes de transition vers l'école (Rimm-Kaufman et Pianta, 1999). Les retards en matière de communication, de résolution de problèmes et de comportement adaptatif qui caractérisent les enfants ayant un TSA et divers autres besoins d'apprentissage et de développement risquent d'accroître la probabilité que ces enfants aient plus de problèmes de transition vers l'école que les autres enfants au développement typique (Levy et Perry, 2008; Quintero et McIntyre, 2011). Certains enfants ayant un TSA, par exemple, ont des habiletés de communication limitées ou n'ont aucune habileté de communication fonctionnelle, ou encore ont de la difficulté à suivre des consignes et auront besoin d'un grand soutien de la part des adultes. D'autres auront développé de bonnes habiletés visuelles et une bonne mémoire et auront déjà été en situation d'apprentissage (p. ex., ils connaissent les lettres, les chiffres et les mots) dans leurs programmes d'intervention préscolaire. Cependant, ces enfants auront probablement de la difficulté à appliquer cette information ou à exercer leurs habiletés de jeu, ou encore à se concentrer.

Les « écoles prêtes » sont celles qui établissent des contacts proactifs avec les familles et les fournisseurs de services à la petite enfance pour établir des liens solides afin de connaître les forces et les besoins de l'enfant et de planifier les soutiens nécessaires lors de l'accueil de l'enfant.

La transition vers l'école peut se révéler une période stressante pour les enfants ayant un TSA et leur famille. Toutefois, si elle est bien planifiée, elle peut offrir de nouvelles possibilités

d'apprentissage et de développement qui permettront à l'enfant d'acquérir de nouvelles habiletés et d'établir de nouvelles relations (Vicker, 2009). Plus nous préparons l'enfant et les fournisseurs de soins pour la transition, plus les possibilités de succès seront grandes pour l'enfant et plus l'équipe-école et l'environnement seront prêts à répondre aux besoins de celui-ci. Les « écoles prêtes » sont celles qui établissent des contacts proactifs avec les familles et les fournisseurs de services à la petite enfance pour établir des liens solides afin de connaître les forces et les besoins de l'enfant et de planifier les soutiens nécessaires lors de l'accueil de l'enfant (Early et coll., 2001; Schulting et coll., 2005). Le succès des transitions peut aussi amener plus de parents à apporter une contribution positive à l'école de leur enfant, un facteur reconnu pour ses répercussions positives sur les résultats scolaires (Schulting et coll., 2005). Si de bonnes pratiques de transition scolaire sont mises en place, cela peut aider les parents à communiquer avec plus d'aise avec le personnel de l'école de leur enfant et à s'intéresser davantage aux activités scolaires.

La planification et les processus de transition : les défis

Les enseignants du milieu préscolaire et scolaire affirment que le principal obstacle au succès de la planification de la transition des enfants ayant un TSA est le manque de temps pour planifier adéquatement et se préparer en fonction des besoins individuels de l'enfant (Quintero et McIntyre, 2011). Toutefois, ce n'est pas le seul obstacle, selon eux. Parmi les autres défis, mentionnons les suivants :

- l'enfant va fréquenter une école où personne ne le connaît parce qu'il a été inscrit en retard à la maternelle/au primaire et n'a pas participé aux activités de préparation offertes à l'école (Pianta et coll., 1999)
- il a reçu un diagnostic tardif ou a reçu peu de services d'intervention intensive
- aucune possibilité de rencontrer l'enfant avant le début de l'année scolaire (Starr et coll., 2014)
- on a déterminé trop tard qui serait l'enseignant de la maternelle/au niveau primaire, donc personne n'a pu participer à la planification et aux activités de transition (Pianta et coll., 1999)
- le manque de formation ou d'expérience du personnel scolaire en ce qui concerne le TSA (Starr et coll., 2014)
- la difficulté à organiser des activités de transition en collaboration, comme des visites de classe réciproques (le personnel du centre préscolaire/de la garderie et le personnel scolaire) (Quintero et McIntyre, 2011)
- les différences de philosophies et d'objectifs entre les programmes d'intervention préscolaire et les écoles (Levy et Perry, 2008)
- les différences culturelles dans l'échange de renseignements sur les divers besoins particuliers (Starr et coll., 2014)

Les parents d'enfants ayant un TSA ont également cerné des obstacles au processus de transition. Pour certains, le processus de transition a commencé trop tard et n'a pas comporté assez d'activités de transition pour que leur enfant soit à l'aise à l'idée de fréquenter la nouvelle école (Quintero et McIntyre, 2011). Pour d'autres ce qui les inquiétait était le manque de formation du personnel scolaire au sujet du TSA afin qu'il ait les connaissances requises pour être en

mesure d'aider leur enfant (Starr et coll., 2014). Des parents ont aussi indiqué que la communication avec le personnel de la nouvelle école avait été insuffisante ou que les conférences de cas et les réunions sur la transition ne les avaient pas aidés à comprendre ce qui serait mis en place. Beaucoup d'entre eux ont fait part de leur confusion relativement au jargon utilisé par le personnel scolaire et ne savaient pas trop à quoi s'attendre au cours de la transition vers l'école de leur enfant à partir des services préscolaires (Starr et coll., 2014). Les barrières linguistiques qui influencent la communication et l'établissement de relations peuvent ajouter aux difficultés des familles de nouveaux arrivants. La diversité culturelle joue aussi un rôle dans le processus de transition, car les compétences parentales et les styles de communication sont déterminés par l'origine culturelle de chaque famille. Il arrive parfois que les familles soient réticentes à discuter des divers besoins particuliers d'apprentissage et de développement de leur enfant à cause de la stigmatisation associée à de tels problèmes dans certaines cultures (Starr et coll., 2014). Ces points de vue montrent l'importance que revêt l'établissement de bonnes relations au début du processus de transition avec la famille, fondées sur la compréhension, le respect et la confiance, avec le soutien des fournisseurs de services à la petite enfance. Les relations de cette nature se prêtent mieux aux communications et à la collaboration (Fox et coll., 2002; Starr et coll., 2014) entre les participants lors de l'élaboration et du soutien du programme éducatif de l'enfant.

Que nous dit la recherche au sujet des pratiques exemplaires pour la planification de la transition?

Les chercheurs sur la planification de la transition vers l'école des enfants ayant divers besoins d'apprentissage à partir des services à la petite enfance (Breitenbach et coll., 2012; Denkyirah et Agbeke, 2010; Forest et coll., 2004; Rous et coll., 2007) ont découvert certains facteurs qui pourraient être aussi importants sinon plus, pour les enfants ayant un TSA. Le tableau ci-dessous cible un certain nombre d'actions que les écoles peuvent mettre en place afin que la transition soit aussi plaisante que possible pour tous les individus concernés (voir tableau 1).

Période visée	Activités
<i>De 12 à 6 mois avant le premier jour d'école</i>	<i>Fournir aux familles autant d'information que possible sur le processus de transition, y compris,</i> <i>les attentes de chacune des étapes du processus</i> <i>la façon de planifier des rencontres individuelles pour la transition</i> <i>les dates des rencontres sur la transition</i> <i>la façon dont les programmes éducatifs pour les enfants ayant un TSA sont élaborés et exécutés dans un cadre scolaire inclusif</i> <i>les soutiens offerts par l'école, le conseil/district, le ministère</i> <i>la façon dont les familles peuvent se préparer pour la rencontre sur la transition.</i> <i>Débuter les discussions sur la transition, si possible et s'il y a lieu, entre la famille, les fournisseurs de services préscolaires et l'équipe-école.</i> <i>S'assurer d'obtenir tous les consentements nécessaires pour communiquer l'information.</i>

	• Désigner une personne-ressource pour la transition et élaborer un calendrier de transition comportant des points de référence et des échéanciers.
De six mois avant l'entrée à l'école jusqu'au début de l'école	• Inviter les fournisseurs de services préscolaires à se rendre à la future salle de classe de la nouvelle école et organiser une visite du personnel scolaire au centre préscolaire/à la garderie, ou observer l'enfant par des enregistrements vidéos d'exemples de situations. • Organiser des possibilités pour l'enfant et la famille de faire une visite de la nouvelle école; de rencontrer le nouvel enseignant et les autres membres du personnel; de faire le tour du terrain de jeu, du gymnase et de la cafétéria; et pour l'enfant de s'exercer à utiliser l'autobus, etc. • Organiser une ou des réunions sur la transition pour la famille, les fournisseurs de services préscolaires et l'équipe-école afin de cerner les besoins d'apprentissage de l'enfant par rapport au programme d'études; discuter des préoccupations se rattachant à l'état de santé, au comportement ou à la communication; déterminer s'il faut offrir un soutien, des accommodations ou des adaptations et s'il faut élaborer ou non un plan individualisé pour répondre aux besoins de l'élève. • Discuter les forces, les défis et les intérêts de l'enfant en lien avec le programme éducatif et les soutiens offerts. • Déterminer les besoins possibles de soutien et de formation des membres du personnel. • Discuter de la possibilité de référer l'enfant vers des services professionnels comme le conseiller/coordonnateur en autisme du district, l'orthophoniste, l'ergothérapeute ou le physiothérapeute qui travaille avec les enfants d'âge scolaire. • Établir les adaptations à apporter à l'école ou à la classe pour appuyer les besoins physiques ou comportementaux de l'enfant. • Élaborer une version préliminaire de l'horaire de l'enfant afin que les attentes soient claires, que tous les soutiens nécessaires ont été pris en considération et que l'enfant soit aussi prêt que possible pour faire face à la nouvelle école et aux nouvelles routines.
Après l'entrée à l'école	• Établir un plan indiquant la méthode de communication et la fréquence des communications avec la famille. • Discuter avec la famille la possibilité d'offrir des séances de sensibilité aux pairs pour les camarades de classe afin de les sensibiliser et de proposer des stratégies pour établir des liens d'amitié. • Fixer des rencontres de bilan afin de superviser les progrès et apporter les changements nécessaires au programme éducatif, à l'horaire et aux soutiens nécessaires. .

Tableau 1. Échéanciers et activités

Afin d'appuyer des transitions vers l'école plus efficaces pour les enfants ayant divers besoins d'apprentissage et de développement, de nombreuses provinces ont élaboré des lignes directrices pour faciliter des transitions efficaces et ont élaboré des documents sur la planification de la transition. Les renseignements au sujet des lignes directrices provinciales sur la transition et

d'autres documents qui pourraient se révéler utiles au cours du processus de transition sont accessibles à partir des liens suivants.

Nouvelle-Écosse

<http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/specialed-french-full.pdf>

http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/PlanificationDesTransitions_web.pdf

http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/program-planning-process_F.pdf

Ile-du-Prince-Édouard

http://www.gov.pe.ca/photos/original/eeecd_autismgdeF.pdf

http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_ele_tran_fr.pdf

Terre-Neuve-et-Labrador:

<http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/studentsupportservices/>

Tableau 2 Liens vers les documents de planification de la transition des provinces

Résumé et conséquences sur la pratique

Les difficultés sur le plan de la socialisation, de la communication et du comportement qui caractérisent l'autisme peuvent amener les parents à se questionner si leur enfant peut s'adapter aux nouvelles routines, satisfaire aux exigences scolaires et se faire des amis à l'école. Les parents peuvent aussi vivre des préoccupations relativement à la sécurité de leur enfant à l'école. Pour certaines familles, la transition vers l'école est une autre situation qui leur rappelle que leur enfant est différent de ses pairs au développement typique. Il est important que l'équipe-école soit sensible à la situation de chaque famille au cours du processus de transition. De plus, il ne faut pas oublier que fréquenter l'école est une étape importante dans la vie d'un enfant, encourager et appuyer les familles pour les amener à voir la transition comme une étape positive dans l'apprentissage et le développement de l'enfant finira par être bénéfique pour l'enfant et aussi pour ceux qui s'occupent de lui. Cette réflexion peut aussi atténuer une partie de l'anxiété que ces derniers éprouvent au sujet de la transition.

La communication et l'échange d'information entre les familles, les fournisseurs de services à la petite enfance et les équipes-écoles sont essentiels au succès de la transition. L'échange positif et proactif de renseignements entre les fournisseurs de services à la petite enfance et les écoles est essentiel pour rassurer et appuyer les familles tout au long du processus. L'équipe-école doit s'assurer de comprendre les services qui ont été fournis à l'enfant avant son entrée à l'école afin de maintenir la continuité du programme, si cela s'avère essentiel. Une telle compréhension est aussi nécessaire afin d'apprécier l'intensité de la communication et le niveau de participation des parents lors de la prestation des services d'intervention auprès de la petite enfance et de rassurer les parents que leur collaboration est importante et que l'équipe-école pourra élaborer et mettre en œuvre un plan éducatif efficace pour leur enfant. C'est l'équipe-école qui doit communiquer l'information aux parents sur les services auxquels peut accéder leur enfant à partir de l'école et du conseil/district. Les fournisseurs des services à la petite enfance jouent un rôle important afin d'encourager les familles à établir des relations avec l'école et de rassurer les parents que, même

si le programme de l'enfant aura l'air différent, le personnel scolaire sera capable d'appuyer les besoins éducatifs et développementaux de leur enfant.

C'est utile d'établir un plan pour échanger et mettre à jour les renseignements durant les mois et les semaines précédant l'entrée à l'école. Les renseignements à jour sur les progrès de l'enfant en vue des objectifs d'apprentissage et les soutiens actuels, les résumés de résultats d'évaluations, les observations en personne ou sur enregistrement vidéo, etc., fourniront des détails primordiaux qui aideront à la planification des programmes éducatifs. De plus, il faut examiner

*Il faut gérer scrupuleusement la transition des jeunes enfants ayant un TSA à partir de l'intervention précoce vers l'école afin de maintenir les gains réalisés grâce aux interventions, se protéger contre le risque d'anxiété éprouvé par l'enfant et la famille et permettre une transition réussie vers l'éducation formelle.
(Beamish et coll., 2014)*

soigneusement le genre et la fréquence des activités de transition qui aideront le plus l'enfant. Les activités de transition pourraient comporter une brève visite à l'école durant la semaine précédant la rentrée scolaire pour rencontrer le nouvel enseignant et voir la classe, le pupitre, le casier, la salle de toilette, la cafétéria, etc. C'est extrêmement utile de déterminer aussitôt que possible qui sera l'enseignant titulaire de classe de l'enfant et l'enseignant-ressource, afin que ceux-ci puissent participer aux activités de transition.

Puisque la conférence de cas sur la transition a habituellement lieu au printemps avant l'entrée à l'école de l'enfant, c'est très important de faire un suivi avec les parents/tuteurs de l'enfant juste avant le début de l'école. Ce suivi offre la possibilité d'obtenir des mises à jour sur les

progrès réalisés par l'enfant au cours de l'été, de répondre aux nouvelles questions que la famille pourrait avoir et de poursuivre la discussion sur le processus de planification éducatif et le programme éducatif de l'enfant. Les mesures envisagées pour maintenir la communication pourraient comprendre l'élaboration d'un système pour maintenir une communication régulière (chaque jour, chaque semaine) entre l'école et la maison, planifier des appels ou fixer une réunion de suivi dans un délai de trois ou à quatre semaines suivant le début de l'école. Dans certains cas où il y a chevauchement entre l'ICI et l'école, le personnel de l'agence pourrait offrir de modéliser les interventions et les stratégies qui ont été efficaces pour l'enfant afin d'aider l'équipe-école à apprendre plus rapidement les stratégies et les approches qui conviennent le mieux à chaque enfant et qui pourraient être bénéfiques lors de la transition.

Les enfants et les familles bénéficient tous de bonnes pratiques de transition et d'activités de transition bien organisées, ces processus sont très importants pour les enfants ayant un TSA et leur famille. Le processus de transition peut se révéler le plus efficace lorsque tous les membres de l'équipe de transition, dont la famille, les fournisseurs de services à la petite enfance et l'équipe-école, s'engagent dans une planification de la transition proactive dans un esprit de collaboration. Quelques facteurs clés, dont une communication ouverte et honnête, le travail d'équipe, la coordination des services et le soutien inter-organismes, peuvent contribuer au succès de l'expérience de transition pour toutes les personnes concernées.

Juin 2015

Le présent document est produit par Autisme en éducation un partenariat atlantique. Il sera modifié à mesure que de nouveaux renseignements émergeront grâce à des recherches et à de la documentation pertinentes. Pour tout commentaire ou pour fournir des renseignements supplémentaires sur ce sujet, vous pouvez communiquer avec : Shelley_McLean@apsea.ca

Collaborateurs scientifiques

Marlene Breitenbach, M. Sc Éd., BCBA
Isabelle Cowan, MASP, L. Psych., BCBA
Paulette Jackman, M Sc., Orthophoniste
Susan Jozsa, M. Sc., Orthophoniste
Shelley McLean, M. Éd., BCBA
Julie Michaud, B.A., B. Éd.

Analystes

Don Glover, M. Éd.
Brian Kelly, M. Éd.
Bernie Ottenheimer, R. Psych., M. Éd.
Tanya Roy, M. Éd.
Adrian Smith, M. Éd.
Bertram Tulk, D. Éd.

Juin 2015

© CESPA. Ce matériel peut être réimprimé, traduit ou distribué électroniquement à condition que la source originale soit mentionnée, que le contenu ne soit pas modifié ni vendu, que le matériel lui-même ne soit pas utilisé pour promouvoir ni endosser quelque produit ou service que ce soit et qu'il ne soit pas utilisé dans un contexte inapproprié ou trompeur.

Références

- Angell, M. E., Stoner, J. B., et Sheldon, D. L. (2009). Trust in education professionals: Perspectives of mothers of children with disabilities. *Remedial and Special Education, 30*(3), 160-176.
- 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*, 1-13.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., et Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children, 70*(2), 167-184.
- Branson, D. M., et Bingham, A. (2009). Using interagency collaboration to support family-centered transition practices. *Young Exceptional Children, 12*(3), 15-31.
- Breitenbach, M. M., Armstrong, V. L., et Bryson, S. E. (2013). The implementation of best education practices for a student severely affected by autism. *International Journal of Inclusive Education, 17*(3), 277-294.
- Conn-Powers, M. C., Ross-Allen, J., et Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Special Education, 9*(4), 91-105.
- Denkyirah, A. M., et Agbeke, W. K. (2010). Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders into kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 38*, 265-270.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., et Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal, 28*(3), 199-206.
- Fleming, E. E. C. (2014). *Transition from preschool to kindergarten: A perspective for children with autism spectrum disorders* (Mémoire de maîtrise). Repéré à https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/50754/ubc_2014_november_fleming_erin.pdf?sequence=1
- Fleury, V. P., Thompson, J. L., et Wong, C. (2015). Learning how to be a student: An overview of instructional practices targeting school readiness skills for preschoolers with autism spectrum disorder. *Behavior Modification, 39*, 69-97.
- 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.
- Fox, L., Dunlap, G., et Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(3), 149-157.

- Goin-Kochel, R. P., Myers, B. J., Hendricks, D. R., Carr, S. E., et Wiley, S. B. (2007). Early responsiveness to intensive behavioural intervention predicts outcomes among preschool children with autism. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 54(2), 151-175.
- Hamblin-Wilson, C., et Thurman, S. K. (1990). The transition from early intervention into kindergarten: Parental satisfaction and involvement. *Journal of Early Intervention*, 14(1), 55-61.
- Hanley, G. P., Fahmie, T. A., et Heal, N. A. (2014). Evaluation of the preschool life skills program in Head Start classrooms: A systematic replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 443-448.
- Hanley, G. P., Heal, N. A., Tiger, J. H., et Ingvarsson, E. T. (2007). Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 277-300.
- Hess, R. S., Molina, A. M., et Kozleski, E. B. (2006). Until somebody hears me: Parent voice and advocacy in special education decision making. *British Journal of Special Education*, 33(3), 148-157.
- Horne, P. E., et Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., et Kincade, D. (2003). Effective educational practices for student with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150-165.
- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R., et Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education*, 30, 628-648.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., et Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal*, 35, 479-485.
- Janus, M. (2014). Children with Special Needs: Making the transition to kindergarten: Shifting responsibilities. *School Readiness Learning (SRL) Project*. Repéré à http://www.offordcentre.com/readiness/children_special_needs.html
- Kemp, C., et Carter, M. (2005). Identifying skills for promoting successful inclusion in kindergarten. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30(1), 31-44.
- Klintwall, L., et Eikeseth, S. (2014). Early and intensive behavioural intervention in autism. Dans V.B. Patel et coll. (dir.), *Comprehensive Guide to Autism*. New York (N.Y.): Springer.
- Kreider, H. (2002). *Getting parents "ready" for kindergarten: The role of early childhood education*. Cambridge (Mass.): Harvard Family Research Project.

- Leach, D., et Duffy, M. L. (2009). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 31-37.
- Leblanc, L., Richardson, W., et Burns, K. A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 32(2), 166-179.
- Levy, A., et Perry, A. (2008). Transition of children with autism from intensive behavioural intervention programs into the school system. *Journal on Developmental Disabilities*, 14, 1-10.
- Lovett, D. L., et Haring, K. A. (2003). Family perceptions of transitions in early intervention. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 370-377.
- Malone, D. M., et Gallagher, P. A. (2009). Special education teachers' attitudes and perceptions of teamwork. *Remedial and Special Education*, 31, 330-342.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., et Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., et Wildenger, L. K. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of student in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38, 259-263.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., et Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- Nelson, R. F. (2004). The transition to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 187-190.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., et Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71-86.
- Pianta, R. C., et Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Podvey, M. C., et Hinojosa, J. (2009). Transition from early intervention to preschool services: An example of family-centered care. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 2(2), 73-78.
- 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, 411-420.

- Ramey, S. L., et Ramey, C. T. (1999). The transition to school for “at-risk” children. Dans R. C. Pianta et M. J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul Brookes.
- Rimm-Kaufman, S. E., et Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426-438.
- Rosenkoetter, S., et Rosenkoetter, L. (1993). *Starting school: Perceptions of parents of children with and without disabilities*. Communication présentée à la Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, La Nouvelle-Orléans, Louisiane. (ERIC Document Reproduction Service no. ED 327301).
- Rous, B., Teeters Myers, C., et Buras Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1-18.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., et Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.
- Spann, S. J., Kohler, F. W., et Soenksen, D. (2003). Examining parents’ involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228-237.
- Starr, E. M., Martini, T. S., et Kuo, B. C. H. (2014). 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*, 29, 1-14.
- Timmons, V. (2006). Impact of a multipronged approach to inclusion: Having all partners on side. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 469-480.
- Timmons, V., Breitenbach, M., et MacIsaac, M. (2005). *Educating children about autism in an inclusive classroom*. Repéré à http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_autisminc.pdf
- Vicker, B. (2009). *Moving from preschool to kindergarten: Planning for a successful transition and new relationships*. Bloomington (Ind.): Indiana Resource Center for Autism.
- Voltz, D. L., Brazil, N., et Ford, A. (2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic*, 37(1), 23-30.
- York Regional School Board (2013). *Special Education Plan 2013: Plans, Programs, and Services*. Toronto (Ont.).

Annexe A : Services provinciaux d'intervention comportementale intensive

Nouveau-Brunswick

http://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/services/services_renderer.13836.Services_for_Preschool_Children_with_Autism_Spectrum_Disorders.html

Terre-Neuve-et-Labrador

http://www.health.gov.nl.ca/health/personsdisabilities/fundingprograms_hcs.html

Nouvelle-Écosse

<http://novascotia.ca/dhw/mental-health/documents/Early-Intensive-Behavioural-Intervention.pdf>

Ile-du-Prince-Édouard

<http://www.gov.pe.ca/eecd/serviceenautisme>

Annexe B : Conseils pour faciliter la transition

Problème	Facteurs
Sensibilité aux familles	- Les familles des enfants ayant un TSA peuvent éprouver une gamme de sentiments différents au sujet de la transition vers l'école. - La langue et la culture peuvent être des facteurs importants dans le soutien aux familles dans le processus de transition.
Compréhension mutuelle du contexte	Il y a des différences dans le but, la philosophie et l'accent entre les services préscolaires et les services scolaires pour les enfants ayant un TSA. Plus les professionnels offrant un soutien aux enfants ayant un TSA cherchent à comprendre le contexte de chacun et à rassurer les familles au sujet du contexte scolaire, plus la transition sera un succès pour les enfants et les familles.
Échange de renseignements et de stratégies	- Encourager les parents à inscrire leurs enfants à l'école aussitôt que possible. - Considérer les consentements appropriés qui sont exigés pour échanger les renseignements comme la documentation du diagnostic, les rapports d'évaluation, etc. - Communiquer l'information sur les forces et les besoins de l'enfant, son fonctionnement global, ses soutiens et ses ressources actuels, les stratégies pédagogiques efficaces et les protocoles de comportement sont extrêmement importants pour l'équipe scolaire afin d'élaborer un plan pour le programme éducatif. - Encourager les parents à préparer des notes sur les points importants qu'ils veulent partager et les questions qu'ils veulent poser à la rencontre sur la transition. - Faire un rappel aux participants à la rencontre sur la transition que les décisions au sujet du personnel de soutien ne peuvent être prises qu'à une date ultérieure. - Encourager le personnel des centres qui offrent l'ICI de modeler des stratégies efficaces qui aideront le personnel scolaire à en apprendre davantage sur ce qui convient le mieux à chaque enfant.
Établir les priorités	- Parmi les compétences importantes se rattachant à l'apprentissage scolaire, mentionnons la communication, aller aux toilettes, la débrouillardise, l'interaction sociale, la maîtrise de soi, suivre des consignes et participer dans un groupe. - Après que l'enfant aura fait son entrée à l'école, l'équipe-école et la famille collaboreront à l'élaboration du programme éducatif de l'enfant en fonction de ses forces, ses défis et ses intérêts.
Activités de transition	- C'est utile de déterminer aussitôt que possible qui sera l'enseignant titulaire de classe et l'enseignant-ressource de l'école afin qu'ils puissent participer à la planification et aux activités de transition. - Envisager d'organiser des visites réciproques de classe pour le personnel du centre préscolaire et le personnel scolaire. - Organiser des possibilités pour l'enfant et la famille de faire une visite de la nouvelle école; de rencontrer le nouveau personnel, de faire le tour du terrain de jeu, du gymnase et de la cafétéria; et pour l'enfant de s'exercer à utiliser l'autobus, etc. - En plus de la réunion/conférence de cas sur la transition, c'est important d'avoir un plan pour partager les renseignements mis à jour avant le début de l'école.
Rôles et responsabilités	- Déterminer et communiquer clairement qui sera responsable de chaque volet du processus de transition. - Les rôles et les responsabilités du personnel préscolaire et du personnel scolaire

	doivent être communiqués clairement aux familles pour éviter la confusion.
Formation du personnel et des pairs	• Le personnel scolaire pourrait avoir besoin d'un perfectionnement professionnel précis et ciblé afin de répondre aux besoins individuels de chaque enfant. • Discuter avec la famille de la possibilité de faire de la sensibilité aux pairs relativement au TSA • Une ressource élaborée par l'Université de l'Ile-du-Prince-Édouard en collaboration avec le ministère de l'Éducation de l'Ile-du-Prince-Édouard (Timmons et coll., 2005) pourrait fournir des renseignements utiles. (http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_autisminc.pdf). Les ministères de l'Éducation et du Développement de la petite enfance des autres provinces de l'Atlantique offrent aussi d'autres ressources à consulter (voir tableau 2).

Annexe C : Un exemple d'une rencontre pour la transition

Rencontre d'échanges et de planification relative à la transition

- **Mot de bienvenue et présentations**
 - **Souhaiter la bienvenue aux participants** : Nous sommes heureux de tous vous accueillir ici aujourd'hui pour parler de Billy, qui va commencer l'école à l'automne. Nous sommes vraiment contents qu'il vienne à l'école et nous avons hâte de le connaître et d'apprendre comment nous pouvons l'aider à vivre autant de succès que possible.
 - **Reconnaître l'anxiété des parents** : C'est vrai que cette rencontre pourrait sembler difficile, mais nous voulons vous assurer que nous allons travailler avec vous pour faciliter la transition vers l'école de Billy afin qu'elle se fasse aussi facilement que possible.
- **But et formule de la réunion**
 - Le but de la réunion aujourd'hui est de recueillir de l'information sur les forces et les défis de Billy afin que nous ayons le meilleur point de départ qui soit pour réfléchir à l'élaboration de son plan éducatif. Nous vous avons tous distribué l'ordre du jour qui présente les points principaux de ce que nous voulons discuter aujourd'hui. C'est aussi important de savoir que nous ne prendrons pas de décisions définitives ici aujourd'hui. Nous voulons juste recueillir autant d'information que possible pour aider avec la planification et la prise de décisions au cours des prochains mois. Notre but commun est d'aider Billy à réussir sa transition vers l'école. Voici quelques questions à garder à l'esprit pour notre discussion aujourd'hui : De quoi aurait l'air une transition réussie? Comment saurons-nous que cette transition a réussi? Nous commencerons par parler de certains des documents exigés, et puis nous passerons aux forces et aux défis de Billy.
- **Documentation du diagnostic et tout renseignement écrit supplémentaire**
 - Préoccupations d'ordre médical ou diététique
- **Forces et défis**
 - Communication
 - Interactions sociales
 - Effort autonome
 - Sécurité
 - Comportement
- **Services préscolaires actuels**
- **Programmes actuels**
 - Objectifs et résumé des programmes
 - Stratégies d'enseignement efficaces
 - Méthode de communication et tout soutien à la communication requis
 - Soutiens visuels
 - Adaptations de l'environnement.
 - Soutien social
- **Sensibilités environnementales**
- **Plan ou protocole de soutien au comportement**
- **Facteurs liés au transport**
- **Méthode de communication entre la maison et l'école**
- **Toute préoccupation supplémentaire des parents**
- **Activités de transition et d'orientation**
- **Date de la prochaine réunion ou plan de suivi**
- **Clôture et mot de remerciement**

*** Adapté et utilisé avec l'autorisation de Sheri Gallant, Ministère EDPE du N.-B.*