

La transition du primaire au secondaire pour les élèves à besoins éducatifs particuliers

Géraldine Varone

Résumé

La transition du primaire au secondaire est une période particulièrement délicate pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Cet article rapporte les résultats d'une recherche qualitative s'intéressant aux émotions vécues par ces élèves, aux difficultés rencontrées ainsi qu'aux ressources mobilisées pour développer des stratégies d'adaptation. Il en ressort qu'une transmission d'informations précises et structurées en amont de la transition, une mise en projet de l'élève porteuse de perspectives ainsi que l'implication et le soutien de toutes les actrices et les acteurs sont trois piliers d'une transition de qualité.

Zusammenfassung

Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I ist für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf eine ausgesprochen schwierige Zeit. Dieser Artikel berichtet über die Ergebnisse einer qualitativen Studie über die von den Schüler:innen erlebten Emotionen, den aufgetretenen Schwierigkeiten und den vorhandenen Ressourcen zur Entwicklung von Anpassungsstrategien. Die Ergebnisse zeigen, dass es drei Grundpfeiler für einen gut gestalteten Übergang gibt: eine präzise und strukturierte Informationsvermittlung vor dem Übergang, den Übergang als ein zukunftsorientiertes Projekt zu vermitteln, welches für die Schüler:innen Sinn ergibt, sowie die Einbeziehung und Unterstützung aller Akteure.

Keywords: approche phénoménologique, besoins éducatifs particuliers, collaboration interinstitutionnelle, transition degré primaire – degré secondaire I / besonderer Bildungsbedarf, interinstitutionnelle Zusammenarbeit, Phänomenologischer Ansatz, Übergang Primarstufe – Sekundarstufe I

DOI: <https://doi.org/10.57161/r2024-01-02>

Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, Vol. 14, 01/2024



Introduction

Au cours de sa scolarité, l'enfant est amené à vivre différentes transitions. La transition de l'école primaire à l'école secondaire est une période délicate pour l'ensemble des élèves. En effet, elle traduit le passage d'une école de « communauté familiale » vers le secondaire, une véritable « microsociété » (Delalande, 2015 cité par Jacques 2015).

En termes d'adaptation scolaire, Curchod-Ruedi et Doudin (2012) identifient le passage à un cycle supérieur comme étant une transition à risque pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). Lors de ce passage, les élèves sont confrontés à trois types de transition (Tilleczek & Ferguson, 2007) :

1. La transition académique, qui implique un changement au niveau de la pédagogie, de l'évaluation et des matières enseignées (Bonnéry, 2003) ;
2. La transition sociale, qui implique le développement d'un nouveau réseau d'amies et d'amis, ainsi que de nouvelles relations avec les enseignantes et enseignants ;
3. La transition procédurale, avec la fréquentation d'un nouvel établissement ainsi que la mise en place de nouveaux horaires et de nouvelles règles.

Ces changements représentent un défi pour tous les élèves, d'autant plus si elles et ils ont des BEP. Cet article propose d'analyser le vécu d'élèves à BEP lors du passage du primaire au secondaire. L'objectif est de mettre en évidence les bonnes pratiques qui permettent une transition harmonieuse pour les élèves et leur famille.

La focale est mise sur différents thèmes liés à l'expérience vécue par les élèves interrogés à différents moments de la transition (avant, pendant et après) ainsi qu'à la manière d'y faire face : 1) les informations reçues par les jeunes en préparation à la transition, 2) les émotions ressenties lors de la transition, 3) les difficultés rencontrées après la transition, 4) les ressources mobilisées et 5) les stratégies développées.

Méthodologie

Une étude phénoménologique a été privilégiée afin de recueillir des informations sur la manière dont les actrices et acteurs perçoivent leurs propres expériences et décrire la transition d'après leur propre vécu. La méthode de recherche comporte le recueil des expériences, leur explicitation et leur conceptualisation ou au moins leur catégorisation. L'élaboration de catégories consiste à relever les thèmes saillants, des phrases récurrentes et des modèles de référence qui lient les participantes et participants avec les milieux en vue de dégager des catégories significatives (Fortin, 2010).

Les données recueillies résultent d'entretiens semi-structurés menés auprès de cinq élèves à BEP du secondaire, âgés de 13 à 14 ans, ainsi que d'une enseignante et d'un enseignant spécialisés du secondaire titulaire d'une classe d'observation¹. Chaque entretien de 30 minutes a été transcrit et analysé. Une première analyse verticale a permis de mettre en évidence les singularités de chaque situation personnelle. Ensuite, une analyse horizontale a permis de mettre en évidence les éléments récurrents, permettant des réflexions plus globales sur les pratiques généralement mises en place pour une transition de qualité ainsi que les opportunités d'amélioration.

Résultats

Les résultats principaux ainsi que le cadre théorique ayant servi pour l'analyse sont présentés ci-dessous par thème.

Les informations reçues par les élèves en préparation à la transition

Les élèves interrogés ne bénéficient pas toutes et tous de la même préparation à la transition. En effet, les pratiques sont variables et dépendent principalement des enseignantes et enseignants en charge. À titre d'exemple, une enseignante du primaire a organisé une visite de l'établissement du secondaire permettant aux élèves de se construire une meilleure représentation de leur futur environnement physique. De manière générale, les informations obtenues par les élèves sont issues de deux types de sources : 1) les informations officielles, émanant des enseignantes et enseignants de l'école primaire, de la direction du secondaire et des communes ; 2) les informations officieuses, provenant de leur entourage. Il en résulte, du fait des pratiques non homogènes, que le degré d'information et de préparation varie fortement entre les élèves et d'un centre scolaire à l'autre.

Les émotions ressenties lors de la transition

Questionnés sur leurs émotions avant la rentrée au secondaire, les jeunes mentionnent souvent ressentir principalement de la peur, témoignant de leur difficulté à se projeter dans la situation future. En outre, différentes craintes relatives aux transitions académique, procédurale et sociale, telles que définies par Tiliczek et Ferguson (2007) et présentées dans l'introduction, ont été relevées. Concernant la dimension académique, les élèves ayant participé à l'étude appréhendent une hausse des exigences scolaires et semblent douter de leur capacité à pouvoir relever les futurs défis. Certains élèves éprouvent de l'appréhension en lien avec la dimension procédurale (p. ex., déplacements en bus, changement de salle et de bâtiment pour les cours dans un temps limité). Pour ce qui est de la transition sociale, les élèves ont peur de se retrouver isolés ou d'avoir des enseignantes ou enseignants trop sévères ou « méchants ». Les élèves

¹ Les classes d'observation ont un effectif réduit et regroupent généralement des élèves au bénéfice d'un programme adapté. Les titulaires possèdent une formation d'enseignantes ou d'enseignants spécialisés. Le but est de permettre aux élèves de la classe d'observation de passer un certain nombre de leçons dans les classes ordinaires de l'établissement.

expriment également de la joie et de la fierté, mais principalement en lien avec la transition d'ordre social (joie de revoir certains camarades et fierté de rejoindre « la cour des grands »).

Les difficultés rencontrées après la transition

Les difficultés rencontrées après la transition sont analysées par type de transition selon Tilleczek et Ferguson (2007). Tous les élèves interrogés confient faire face à des difficultés liées aux transitions procédurale, académique et sociale.

Lors du passage au secondaire, les élèves doivent faire face à de nombreux changements (nouvel établissement, horaire et gestion du temps différents, nouvelles règles de vie, utilisation d'un casier, etc.) qui engendrent des difficultés d'ordre procédural. Bien encadrés et aidés par le corps enseignant, les jeunes disent avoir réussi à s'adapter et à surmonter ce type de difficultés lors des premières semaines d'école.

En ce qui concerne la transition académique, les élèves de notre échantillon témoignent unanimement de difficultés dans les apprentissages et dans la réalisation des devoirs scolaires. Quant à l'enseignante et l'enseignant, elle et il relaient un manque d'autonomie et un déficit en matière de méthodes de travail chez les élèves à BEP encadrés.

S'agissant de la transition sociale, bien que tous les jeunes interrogés aient appréhendé la possibilité de se retrouver isolés, elles et ils n'ont pas rencontré de difficultés persistantes dans la création de liens sociaux satisfaisants.

Il est à noter que certains élèves ont relevé avoir dû faire face à des difficultés d'ordre individuel et familial telles que de la détresse psychologique, un manque de motivation, des difficultés d'intégration liées au parcours migratoire et un climat familial délétère. Le cumul des différents types de difficultés constitue un facteur de risque lors de la transition, d'où l'importance que les enseignantes et enseignants accompagnant l'élève en tiennent compte.

Les ressources mobilisées

Zittoun (2012) relève trois types de ressources qui peuvent être mobilisées pour faciliter les transitions : l'expérience personnelle, les ressources interpersonnelles et les ressources symboliques.

Concernant le premier type de ressource, l'expérience acquise par une personne va lui servir de soutien pour appréhender toute nouvelle situation. Par exemple, dans le cadre de la transition vers le secondaire, le fait d'avoir vécu au préalable une ou plusieurs transitions significatives (p. ex., changement d'établissement scolaire au primaire ou au secondaire, parcours migratoire) permet aux élèves concernés de développer leurs capacités d'adaptation et de résilience. Elles et ils sont conscients de l'importance de recréer rapidement un réseau (Zittoun, 2012).

Quand on interroge les jeunes sur ce qui les a aidés lors des transitions, elles et ils mentionnent en premier lieu l'importance d'être soutenus par autrui. Les principales ressources interpersonnelles évoquées sont la famille, les enseignantes et enseignants ainsi que les amies et amis. Pour certaines et certains, d'autres personnes ont joué un rôle essentiel dans l'accompagnement à la transition : éducatrice ou éducateur du foyer, psychologue, bénévole pour l'aide aux devoirs, médiatrice ou médiateur scolaire. Les élèves mentionnent le soutien de leur entourage comme primordial, en particulier le soutien émotionnel (c'est-à-dire, écouter une personne de manière non-jugeante en lui témoignant de la compassion) et soutien d'estime (c'est-à-dire, rassurer la personne à propos de sa valeur et de ses capacités) (Néboit & Vézina, 2007). Plusieurs élèves interrogés nous font part de l'écoute active et des encouragements reçus par leurs parents lors de moments difficiles. Outre le soutien émotionnel et le soutien d'estime, les élèves ont reçu de la part des enseignantes et enseignants un soutien informationnel (c'est-à-dire, transmettre des informations et conseils divers) et un soutien instrumental (c'est-à-dire, offrir une aide directe).

Certains élèves à BEP affirment utiliser des ressources symboliques telles que la lecture, la musique, le théâtre ou des exercices de relaxation. Comme le mentionne Zittoun (2004), ces activités ne sont pas uniquement des loisirs de consommation, mais peuvent participer à l'apprentissage, au développement identitaire des élèves ainsi qu'à donner une signification à la transition.

Les stratégies développées

Dans le cadre d'une transition, les jeunes ont souvent recours à plusieurs stratégies pour s'adapter à la nouvelle situation. Lamamra et Masdonati (2009) mettent à jour quatre catégories de stratégies produites par les jeunes pour lutter contre la peur ou le stress : 1) se dérober (ne pas souhaiter voir le problème, chercher à le fuir ou à s'en distancer mentalement ou physiquement), 2) s'effacer (faire profil bas, être le plus discret possible), 3) s'accommoder (persévérer avec la situation donnée, tenir bon) et 4) s'affirmer (stratégie orientée vers le problème et visant un changement de la situation). Selon Masdonati et Massoudi (2012), les stratégies centrées sur la tâche (stratégies 3 et 4) ont un effet favorable sur l'ajustement, contrairement aux stratégies d'évitement (stratégies 1 et 2).

Les témoignages recueillis mettent en évidence la pluralité des stratégies utilisées par les élèves pour réussir la transition de l'école primaire au secondaire. Les stratégies d'évitement (« se dérober », « s'effacer ») se manifestent chez les jeunes interrogés par un isolement physique et le fait de garder le silence. D'après les études, ces stratégies ont un impact défavorable sur le bien-être. Dans notre étude, lorsque les jeunes y ont eu recours, elles et ils les ont sollicitées en premier lieu puis les ont abandonnées ou les ont couplées avec des stratégies dites actives (« s'accommoder » et « s'affirmer »). Tous les jeunes ont tenté de s'accommoder aux difficultés liées à la transition grâce au partage et à l'endurance (p. ex., « *il faut endurer les difficultés, laisser faire le temps* »). Les jeunes évoquent qu'échanger avec leur entourage est un besoin vital et les aide à donner du sens ainsi qu'à supporter la situation vécue. Certains mentionnent avoir recours à des stratégies de réappréciation positive (p. ex., « *je me suis dit que c'était vraiment faisable* ») dans le but de se rassurer et de se motiver. D'autres utilisent des stratégies d'affirmation qui visent à modifier la situation et à trouver une solution à leur problème. La majorité des stratégies d'affirmation évoquées par les élèves de notre échantillon sont d'ordre scolaire (p. ex., planifier, s'organiser, se fixer des objectifs, suivre une étude dirigée²) et relationnel (p. ex., rechercher un avis ou un conseil). Parmi les motivations qui poussent les jeunes en difficulté à s'affirmer, on retrouve le fait d'avoir un objectif lié à un projet pédagogique ou professionnel bien encadré.

Bonnes pratiques

Les discours des élèves et du corps enseignant interrogé ont mis en lumière un ensemble de bonnes pratiques pouvant contribuer à une transition harmonieuse du primaire au secondaire pour les élèves à BEP.

Une transmission d'information préalable complète et systématique

Au vu des différents témoignages, une communication adéquate auprès des élèves à BEP et de leur famille en amont de la transition semble diminuer le stress et augmenter tant le sentiment de contrôle de la situation que l'adhésion de l'élève au projet de formation. En ce sens, le corps enseignant peut se questionner sur la manière de transmettre les informations utiles de manière homogène pour l'ensemble des élèves. Les séances d'information organisées par la directrice ou le directeur de l'établissement secondaire et l'organisation d'une journée en classe sont particulièrement importantes. Par ce biais, les élèves et leurs parents peuvent collecter des informations précises relatives à l'environnement physique et au fonctionnement institutionnel de l'école secondaire (p. ex., les cours, la grille horaire, le règlement). L'élève et sa famille peuvent ainsi développer une perception réaliste les préparant davantage à la transition.

Selon les enseignantes et enseignants interrogés, l'intensification de la communication entre le corps enseignant du primaire et celui du secondaire doit être encouragée afin d'assurer une continuité pédagogique. L'organisation d'un entretien de réseau systématique en amont de la transition permet de transmettre des informations précieuses quant au projet pédagogique de l'élève, aux aménagements et au système de gestion des comportements.

² L'étude dirigée a pour but de permettre aux élèves de revoir les connaissances acquises au cours de la journée et leurs leçons, sous la surveillance d'un personnel qualifié.

Une aide au développement des compétences émotionnelles des élèves

Tout au long du processus de transition Les émotions jouent un rôle, en particulier pour dynamiser, motiver et réguler les actions et le comportement des jeunes (Pirsoul & Nils, 2018). Les enseignantes et enseignants doivent avoir conscience des processus émotionnels en jeu lors des transitions et travailler à développer les compétences émotionnelles de leurs élèves dès le plus jeune âge. L'identification de ses émotions et de celles d'autrui, leur utilisation pour la réflexion, la compréhension du langage émotionnel verbal et non-verbal ainsi que la gestion de ses émotions sont des facteurs de succès pour la transition (Mayer & Salovey, 1997 cités par Letor, 2006).

Les élèves possédant ces compétences mobiliseront plus facilement des ressources interpersonnelles au travers du soutien émotionnel et du partage social, ce qui aura un impact sur leur sentiment de bien-être. À titre d'exemple, pour favoriser la verbalisation des émotions, l'enseignante ou l'enseignant peut mettre en place une routine quotidienne utilisant des outils simples tels que le baromètre des émotions.

Un développement de l'autonomie des élèves dès le primaire

Lors du passage au secondaire, les difficultés d'ordre académique (apprentissage, évaluation) des élèves à BEP s'accroissent généralement, car les exigences en matière d'autonomie augmentent (Tilleczek & Ferguson, 2007). Certains des jeunes interrogés se heurtent à de nouvelles difficultés en lien avec les travaux à domicile et la gestion de l'agenda. D'après les résultats de notre étude, il s'avère donc essentiel que le corps enseignant du primaire favorise le développement de l'autonomie par le biais d'un enseignement explicite et structuré. Les méthodes de travail et les stratégies métacognitives (en particulier la planification, le contrôle et la régulation) sont à placer au cœur des apprentissages et permettent aux élèves d'acquérir des compétences transversales utiles tout au long de leur scolarité.

Le rôle actif des titulaires de la classe spéciale du secondaire

Il ressort des entretiens menés que l'enseignante ou l'enseignant titulaire de la classe spéciale joue un rôle déterminant dans la qualité de transition et ce sur trois plans : 1) la création de lien avec et entre les élèves, 2) la mise en place et le suivi du projet pédagogique et 3) l'implication de la famille dans le processus.

Les jeunes mentionnent l'importance d'établir rapidement un lien de confiance avec leur titulaire. Cette relation a un fort impact en termes de motivation et de bien-être ressenti. À leur arrivée au secondaire, les élèves éprouvent le besoin de créer rapidement des liens avec leurs pairs pour se sentir appartenir à un groupe. Les titulaires de classe spéciale du secondaire doivent en avoir conscience et mettre en place différentes activités qui permettent aux élèves de faire connaissance et donc de contribuer à la cohésion du groupe classe (p. ex., présentation personnelle, travail en sous-groupes, sortie scolaire, conseil de classe, activités de parrainage).

L'enseignante ou l'enseignant spécialisé titulaire joue également un rôle clé dans la transmission d'informations entre les différentes enseignantes et enseignants du secondaire. En charge du projet pédagogique de l'élève, il est de son devoir de le présenter aux membres du corps enseignant travaillant avec l'élève à BEP et de planifier des réseaux réguliers pour en assurer le suivi.

Enfin, l'enseignante ou l'enseignant titulaire a un rôle essentiel à jouer en créant un pont entre l'école et la famille. La collaboration avec les parents permet de les impliquer dans la scolarité de leur enfant et d'élaborer conjointement un projet réaliste favorisant l'adhésion de l'ensemble des actrices et des acteurs.

Conclusion

La transition du primaire au secondaire pour les élèves à BEP est un sujet jusqu'ici peu étudié. Cette étude, par une analyse qualitative des expériences vécues par cinq élèves confrontés à cette transition ainsi que deux enseignante et enseignant spécialisés du secondaire, a permis de mettre en évidence les bonnes pratiques. Il en ressort des pistes concrètes qu'il serait judicieux d'implémenter de manière systématique tant au niveau du primaire que du secondaire

à savoir une communication de qualité aux élèves en amont de la transition, une collaboration étroite entre les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire ainsi que la mise en projet concrète des élèves.

Une suite possible à cette étude serait de mettre sur pied un groupe de travail mixte composé d'enseignantes et d'enseignants qui auraient pour tâche de rédiger un guide pratique pour l'accompagnement de la transition du primaire au secondaire. Ce guide, qui se présenterait sous la forme d'une « checklist », serait ensuite mis à disposition de l'ensemble des enseignantes et enseignants afin d'assurer une planification, une organisation et une évaluation optimale et continue des activités de transition.

Autrice



Géraldine Varone

Enseignante spécialisée

Canton du Valais

geraldine.varone@windowslive.com

Références

- Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les sciences de l'Éducation*, 26(1), 39-58. <https://storage.canalblog.com/24/26/144218/19324161.pdf>
- Curchod, P., Doudin, P.-A. & Lafortune, L. (2012). *Les transitions à l'école*. PUQ
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenevière Éducation.
- Jacques, M.-H. (dir.) (2015). *Les transitions en contexte scolaire. Paliers, orientations, parcours*. PUR.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s*. Antipodes.
- Lator, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 53. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53483>
- Masdonati, J. & Massoudi, K. (2012). L'accompagnement de la PUQ https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1903_9782760533691.pdf
- Neboit, M., & Vézina, M. (2007). *Stress au travail et santé psychique*. Octarès.
- Parmentier, M., Pirsoul, T., & Nils, F. (2018, 15 juin). *Transitions scolaires et professionnelles et émotions*. Communication présentée au colloque de l'Orientation à 12, Brussels. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:216382>
- Tilleczek, K., & Ferguson, B. (2007). *Transitions from elementary to secondary school: A review and synthesis of the literature*. Community Health Systems Resource Group The Hospital for Sick Children.
- Zittoun, T. (2004). Transitions développementales et ressources symboliques. *Cahiers de Psychologie et éducation*, 40, 17-26. https://www.unine.ch/ipe/home/publications/cahiers_de_psychologie_et_education
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions. Des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école* (pp. 262-279). PUQ