

Transition entre l'école primaire et secondaire pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers

Ariane Paccaud, André Kunz, Giuliana Pastore et Reto Luder

Résumé

La transition entre l'école primaire et l'école secondaire est un moment significatif pour les enfants (attentes, émotions, stress, etc.). Après une présentation des fondements théoriques autour des transitions, cet article s'intéresse en particulier aux conditions favorisant la réussite de cette transition pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans le contexte suisse. Les données présentées sont issues du projet de recherche national intitulé «Integrative Förderung in der Schweiz» (www.phzh.ch/ifch-fr). Une analyse des concepts de pédagogie spécialisée des établissements scolaires, ainsi que des entretiens avec les directions d'école et les parents démontrent l'importance de veiller à la circulation de l'information, à la préparation individuelle de l'enfant et des personnes concernées et à l'implication des parents. Dans la pratique, on peut en déduire qu'une communication soigneuse avant, pendant et après la transition est particulièrement importante pour les enfants qui ont besoin d'un soutien particulier pour surmonter les transitions avec le moins de stress possible.

Zusammenfassung

Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I ist bedeutsam für jedes Kind (Erwartungen, Emotionen, Stress usw.). Nach einer Einführung in die theoretischen Grundlagen zum Thema Übergang befasst sich dieser Artikel insbesondere mit den Bedingungen, die den Erfolg des Übergangs für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Schweiz begünstigen. Die in diesem Artikel vorgestellten Daten stammen aus dem SNF-Forschungsprojekt zur «Integrativen Förderung in der Schweiz» (www.phzh.ch/ifch). Eine Analyse der sonderpädagogischen Konzepte der Schulen sowie Interviews mit Schulleitungen und Eltern zeigen auf, wie wichtig es ist, den Informationsfluss, die individuelle Vorbereitung des Kindes und der Beteiligten sowie den Einbezug der Eltern zu gewährleisten. Für die Praxis lässt sich ableiten, dass eine sorgfältige Kommunikation vor, während und nach dem Übergang besonders für Kinder wichtig ist, welche auf Unterstützung zur möglichst stressfreien Bewältigung von Übergängen angewiesen sind.

Keywords: besoins éducatifs particuliers, relation parents-école, transition degré primaire – degré secondaire I / besonderer Bildungsbedarf, Eltern-Schule Beziehung, Übergang Primarstufe – Sekundarstufe I

DOI: <https://doi.org/10.57161/r2023-03-08>

Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, Vol. 13, 03/2023



Réussir les transitions

La transition du primaire au secondaire représente un passage d'un contexte social à un autre, qui est associé à différentes attentes, émotions et possibilités (Griebel & Niesel, 2020). Bronfenbrenner (1981) définit de tels passages comme entraînant des changements importants dans de nombreux domaines de la vie. Chaque changement s'accompagne de développements qui engendrent des incertitudes et des contraintes. Dans ce contexte, l'adaptation individuelle revêt une importance capitale (Neuenschwander, 2017). Or une mauvaise gestion de la situation peut altérer le bien-être du sujet. Dans le modèle transactionnel du stress de Lazarus (1981 ; Lazarus & Launier, 1984), l'accent est mis sur les ressources internes et externes perçues subjectivement. Le stress apparaît lorsque l'enfant ne dispose pas de ressources suffisantes pour faire face aux exigences. Il dépend dans une large mesure de l'évaluation par le sujet lui-même de ses possibilités de faire face, ainsi que des exigences de la situation. Noack et Kracke (2020) soulignent que la coïncidence de plusieurs exigences et contraintes constitue un risque de crise. Ainsi, l'affectation à un nouveau contexte éducatif est réussie lorsque l'enfant est compétent, c'est-à-dire « lorsqu'il se sent à l'aise à l'école, qu'il maîtrise les

exigences posées et qu'il utilise les offres éducatives de manière optimale » (Griebel, 2011, p. 25, traduction libre). Le succès d'une transition dépend fortement de la volonté de l'ensemble des actrices et acteurs impliqués dans l'accompagnement de l'enfant. La famille, en particulier, se voit attribuer un rôle clé dans la codirection du processus de transition (Neuenschwander, 2017). L'école de départ et l'école d'accueil sont aussi considérées comme importantes.

Le stress apparaît lorsque l'enfant ne dispose pas de ressources suffisantes pour faire face aux exigences. Il dépend dans une large mesure de l'évaluation par le sujet lui-même de ses possibilités de faire face, ainsi que des exigences de la situation

Les transitions chez les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers

Dans une étude qualitative sur la transition entre l'école enfantine et l'école primaire ordinaire, Beelmann (2013) a identifié quatre types d'enfants : les enfants à risque, les enfants stressés par la transition, les enfants à faible niveau de stress et les enfants gagnants à la suite de la transition. Les deux premiers types disposent de trop peu de ressources personnelles pour une bonne adaptation au nouvel environnement auquel ils sont confrontés lors de la transition. Concernant les élèves enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, plusieurs recherches ont identifié différents obstacles pouvant apparaître au moment de la transition : rupture dans leur parcours éducatif en cas d'orientation vers une scolarisation séparative, défis liés aux performances scolaires, risques de stigmatisation et de préjugés, non prise en compte des besoins dans le nouveau contexte et sentiment de bien-être menacé (Niesel & Griebel, 2015 ; Schwab & Seifert, 2015 ; Weber-Liel, 2021 ; Luder et al., 2022).

Lorsque les parents d'élèves ayant des BEP envisagent le passage du primaire au secondaire (ci-après aussi appelé cycle d'orientation [CO]), le bien-être émotionnel et l'intégration de leur enfant en classe sont importants, mais leur participation dans les processus décisionnels est aussi une préoccupation centrale. Cependant, de nombreuses recherches mettent en évidence le fait qu'une telle participation est encore rare et qu'on observe plus souvent des situations dans lesquelles les parents sont seulement informés de manière unilatérale et n'ont que peu leur mot à dire (Luder et al., 2020). Par ailleurs, les parents craignent la forte pression sur les résultats existants au CO, ainsi que l'interruption possible du soutien qui était en place au primaire, raisons pour lesquelles ils souhaitent avant tout, outre une prise en charge professionnelle de qualité, un parcours scolaire suffisamment individualisé pour que l'enfant se sente bien et puisse s'épanouir au mieux au niveau personnel et scolaire (Paccaud et al., 2021). Ce souhait est contrebalancé par une standardisation de plus en plus élevée dans le système éducatif (Tillmann, 2013), qui laisse peu de place à l'individualisation des parcours scolaires. Il n'est donc pas surprenant que la plupart des parents d'élèves ayant des BEP s'opposent à d'autres standardisations, demandent de pouvoir participer davantage aux décisions et préfèrent de plus en plus les formes scolaires qui réduisent la fonction de sélection lors des transitions (Weber-Liel, 2021).

Les parents craignent la forte pression sur les résultats existants au CO, ainsi que l'interruption possible du soutien qui était en place au primaire

En ce qui concerne les conditions nécessaires pour des transitions réussies, Niesel et Griebel (2015) citent cinq facteurs clés : la clarté du processus, la prise en compte des points de vue de l'ensemble des participantes et participants, une communication claire, la participation et des conditions de travail adaptées. Au sujet des élèves ayant des BEP, Weber-Liel et Kracke (2020) font référence à des éléments similaires : ils évoquent notamment des processus de transition partagés par l'école primaire et le CO, une systématisation des mesures de soutien, une répartition claire des rôles dans l'organisation de la transition, ainsi qu'une mise à disposition de ressources de la part de l'école et de l'administration scolaire. Une approche écosystémique de la transition proposerait de considérer l'enfant, ainsi que la transition à gérer, en prenant en compte l'environnement scolaire et familial. Cela renvoie au caractère dynamique de l'adaptation (Neuenschwander, 2017).

Le modèle d'organisation des transitions

Le modèle d'organisation des transitions présenté par Kracke et al. (2019) met l'accent sur cinq objectifs centraux pour les enfants : le soutien, le sentiment de sécurité, l'atténuation de la pression, le bien-être et le sentiment d'efficacité personnelle. Sur cette base, il est possible de distinguer différentes phases pour organiser les transitions de l'école primaire au CO pour les enfants ayant des BEP, dans une vision inclusive :

- la phase d'orientation et de décision, généralement durant le 1er semestre de la 8e année Harnos ;
- la phase de planification et de contact avec le CO pendant le 1er et le 2e semestre de la 8e année Harnos ;
- la phase d'arrivée et d'intégration, durant le premier semestre du CO.

Idéalement, toutes les personnes concernées par la situation de l'enfant (au niveau scolaire, thérapeutique et familial) sont impliquées dans le processus de transition. Le Modèle de Kracke et al. (2019) fait notamment référence à différents éléments importants dans ce processus :

- le diagnostic, l'évaluation pronostique et la planification de l'aide ;
- l'implication des parents de l'enfant (via des entretiens de bilan, la clarification des attentes, etc.) ;
- la garantie d'un bon échange d'informations et de la mise en réseau chaque participante et participant ainsi que la clarification des responsabilités.

Weber Liel (2021) cite quelques conditions pour la réussite des transitions au niveau individuel. Ces dernières sont étroitement liées aux conditions de réussite de l'inclusion scolaire : une attitude ouverte et favorable à l'inclusion, des connaissances sur la pédagogie spécialisée et le diagnostic ainsi que la volonté de coopérer aussi bien au sein de l'école qu'avec des partenaires extrascolaires.

Partant de ces fondements théoriques, cet article se penche sur la question de la transition entre le primaire et le secondaire pour les enfants ayant des BEP dans les écoles ordinaires en Suisse.

Design de l'étude

Les données présentées ci-après sont issues de l'étude « Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école primaire et secondaire ordinaire » (www.phzh.ch/ifch-fr), soutenue par le Fonds National Suisse pour la recherche scientifique. Une analyse des concepts de pédagogie spécialisée des établissements scolaires a été réalisée et des entretiens ont été menés avec les directions d'écoles ainsi qu'avec des parents d'élèves ayant des BEP. Cette étude longitudinale se compose de trois phases :

- la première phase (2014-2017) s'est intéressée à l'intégration scolaire de 458 enfants ayant des BEP au niveau primaire dans 211 écoles ordinaires en Suisse (Luder, 2021) ;
- la deuxième phase (2018) a recensé l'intégration scolaire du point de vue des parents, juste avant le passage au secondaire (Luder et al., 2020) ;
- la troisième phase (2019-2023) porte sur l'intégration scolaire au niveau secondaire I et s'intéresse à la suite du parcours scolaire et professionnel des élèves participants. 55 jeunes et leurs parents, leurs camarades de classe, les enseignantes et enseignants, ainsi que d'autres spécialistes de l'école ont été interrogés.

L'analyse des documents susmentionnés a permis d'en faire ressortir les éléments régissant les transitions entre le primaire et le secondaire. Ces éléments ont ensuite été complétés grâce aux entretiens avec les directions d'écoles.

Les parents ont été interrogés au début de la première année du secondaire lors d'entretiens semi-structurés qui portaient sur leurs points de vue concernant le début de la scolarité secondaire de leur enfant, les mesures de soutien et la collaboration avec l'école. L'ensemble des données recueillies a été analysé à l'aide d'une analyse qualitative de contenu selon Kuckartz (2016).

Résultats

Le processus de transition du point de vue de l'école

Les concepts de pédagogie spécialisée analysés contiennent pour la plupart des indications relatives aux séances de planification de la transition. Les questions d'allocation des mesures d'aide à l'école secondaire sont également abordées : il s'agit de définir si l'enfant aura besoin ou non de mesures d'aide ordinaires ou renforcées de pédagogie spécialisée au CO. En cas d'incertitudes dans ce processus, des procédures diagnostiques supplémentaires sont initiées, avec la participation des psychologues scolaires ainsi que d'autres services et institutions spécialisées.

L'organisation des transitions

Le processus de transition général comprend le plus souvent un cadre temporel pour l'échange d'informations entre enseignantes et enseignants ordinaires et spécialisés ainsi qu'avec les thérapeutes, avant et après la transition. Le processus de transition implique un rythme clair dans la planification annuelle, une documentation uniforme, le respect de la protection des données ainsi que les conseils des professionnels connaissant l'enfant depuis l'école primaire.

Le processus de transition général comprend le plus souvent un cadre temporel pour l'échange d'informations entre enseignantes et enseignants ordinaires et spécialisés ainsi qu'avec les thérapeutes, avant et après la transition

De plus, ces processus de transition sont également ajustés de manière individuelle aux élèves et à leurs besoins éducatifs particuliers. Pour ce faire, différentes choses sont mises en place, avant et/ou après la transition : des entretiens entre les enseignants et enseignantes ordinaires et spécialisés, les parents et les thérapeutes, une prise de contact entre la direction du CO et les parents, ainsi qu'une visite du CO par l'enfant avant la transition. Enfin, la décision finale concernant l'allocation des ressources en matière de pédagogie spécialisée se fait de manière flexible, en fonction des expériences faites durant les premières semaines de l'année scolaire.

L'allocation de mesures d'aide et la transmission des informations

La participation des parents au moment de l'attribution de mesures d'aide est importante. Les mesures d'aide ordinaires ou renforcées de pédagogie spécialisées déjà en place à l'école primaire sont dans la mesure du possible prolongées au CO. Les informations concernant la compensation des désavantages sont transmises et, si besoin, une nouvelle évaluation peut être demandée au moment de la transition. Pour faciliter la transition, les informations au sujet du statut de l'élève et de la dynamique de la classe sont transmises assez tôt à l'école secondaire (durant la première moitié de la 8^e année Harmos).

Les conditions favorables pour la poursuite des apprentissages de l'élève

La transition est favorisée par une organisation et une culture de l'école pensées au-delà des niveaux scolaires. Les enseignantes et enseignants de l'école secondaire ont des informations sur les élèves de l'école primaire avant la transition. Les formes d'enseignement et d'apprentissage (p. ex., le fait d'avoir des objectifs individualisés) sont connues de toutes et tous avant le passage au CO, ce qui permet d'éviter les interruptions dans les processus d'apprentissage au moment de la transition entre le primaire et le secondaire.

Les conditions défavorables à la transition

La transition est péjorée lorsque l'évaluation des compétences de l'élève n'est pas la même avant et après la transition, lorsqu'il y a des lacunes dans l'information transmise au sujet du statut de l'élève lors de l'orientation dans les différentes filières du CO, ou encore en cas de non-transmission ou de transmission incomplète des informations.

Les transitions du point de vue des parents

La transmission des informations et la poursuite des mesures d'aide

Pour les parents d'élèves ayant des BEP, la transmission d'informations semble être un élément central de la transition entre le primaire et le CO, étant donné que cela exerce une forte influence sur les possibilités de poursuivre les mesures d'aide et/ou de compensation des désavantages.

Certains des parents interrogés rapportent des expériences positives concernant la manière dont les informations ont été transmises. Ils évoquent des échanges directs entre les enseignantes et enseignants du primaire et du CO, des « dossiers qui suivent », ainsi que des contacts entre les parents et le corps enseignant et/ou la direction de l'école.

Au contraire, d'autres parents déplorent une non-passation des dossiers alors que l'école primaire et secondaire sont « à deux rues l'une de l'autre ». Une situation particulièrement frustrante pour les parents peut apparaître lorsque le CO prend des décisions uniquement sur la base d'informations provenant de sources « officielles » (école primaire, thérapeutes) et ne tient pas compte de leurs connaissances et expériences avec leur propre enfant, ni des documents qu'ils ont en leur possession (p. ex., bilans thérapeutiques). Dans ces cas-là, un temps précieux est perdu, durant lequel l'enfant ne bénéficie pas du soutien adéquat. Cela peut entraîner des conséquences sérieuses pour les enfants, notamment au niveau de leur motivation, de leurs résultats scolaires et/ou de leur comportement.

La structure et l'organisation de l'école secondaire

Les parents interrogés évoquent également des différences importantes entre les fonctionnements de l'école primaire et du CO. Premièrement, le fait d'avoir des filières et/ou des groupes par niveau fait que dans certaines écoles, il n'y a pas de mesures de soutien ordinaires (MO), la filière à compétence de base étant privilégiée. Pour certains élèves, cela ne pose pas de problème et ils se disent même soulagés d'être en classe avec d'autres enfants ayant un profil d'apprenante ou d'apprenant similaire. Ils apprécient de « ne plus avoir de traitement spécial » et « d'être comme les autres ». Dans d'autres situations, les parents regrettent que leur enfant n'ait plus droit à des aides, alors qu'il avait des mesures de soutien au primaire.

Un autre élément mis en évidence par quelques parents est la tension entre les besoins de l'élève (attention particulière, mesures d'aide) et le fonctionnement de l'école secondaire, en particulier avec des enseignantes et enseignants spécialistes des différentes matières scolaires, qui interviennent en classe par tranches de 45 ou 90 minutes. La compensation des désavantages, notamment, semble être plus difficile à mettre en place au CO qu'à l'école primaire.

La perception des parents du vécu de leur enfant

Le changement important que représente la transition entre l'école primaire et secondaire amène quelques avantages pour certains élèves. Les parents rapportent les bienfaits d'un changement de cadre, d'enseignantes ou enseignants et de camarades. Cela concerne tant les enfants ayant rencontré des difficultés au primaire (harcèlement, mobbing), que ceux appréciant vivre un changement : ils « se sentent grandir », passer à une étape supérieure, devenir autonomes et responsables. Enfin, une famille évoque le fait que cette transition s'est accompagnée de l'obtention du « statut d'élève de l'enseignement spécialisé », ce qui a permis de mettre en place des mesures d'aide et que l'enfant se sente enfin à l'aise à l'école.

Parfois, ce changement peut être mal vécu, notamment en raison du décalage important ressenti par certains élèves entre le rythme et les exigences du primaire et du secondaire. Plusieurs parents évoquent le fait que les enfants ne soient pas « préparés à ce changement ». Par ailleurs, certains élèves de l'échantillon semblent être déçus ou dépassés par la nouvelle situation. Alors que la maman d'une élève raconte que ses limitations sont telles qu'elle n'arrive pas à suivre le rythme, même avec les aménagements en place, le papa d'une autre élève évoque la déception de sa fille de ne pas réussir à s'en sortir sans mesure d'aide, même en ayant été orientée vers le niveau le plus élémentaire.

Discussion

En se référant au modèle d'organisation des transitions de Kracke et al. (2019), il ressort clairement des analyses de documents et des déclarations des directions d'école et des parents que les trois phases sont importantes. S'agissant de la *phase d'orientation et de décision*, les résultats de la présente étude confirment l'importance des éléments suivants : un déroulement « chronologique » de l'orientation et de la prise de contact entre l'école primaire et l'école secondaire, des démarches en concertation avec les parents, leur permettant une implication dans les décisions concernant le lieu et le type de soutien mis en place au CO (niveau, composition de la classe, besoin de soutien), ainsi que la transmission d'informations entre l'école primaire et le CO.

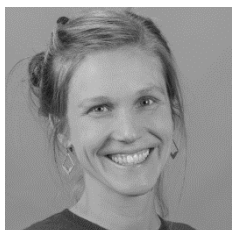
Concernant la *phase de planification et de contact*, il est important de bien préparer les enfants, afin de leur donner un sentiment de sécurité, de réduire leurs craintes et ainsi aussi leur stress (L'enfant connaît-il sa future classe, ses enseignantes et enseignants, le bâtiment scolaire ? Est-il « prêt » à commencer après les vacances d'été ?). Une attention particulière devrait être accordée à la transmission des informations lors de la phase d'arrivée et d'intégration afin d'éviter que les informations ne parviennent trop tard ou de manière incomplète à l'école secondaire.

En ce qui concerne les *informations diagnostiques, l'évaluation pronostique et les données relatives à la planification du soutien*, les parents font état aussi bien de transmissions d'informations réussies que de leur non-prise en compte. La diminution des ressources allouées au soutien pédagogique spécialisé au niveau du secondaire I a souvent pour conséquence d'orienter les élèves ayant des BEP vers la filière à exigence de base. Il en résulte une sorte « d'intégration silencieuse », sans soutien spécifique ou avec un soutien minimal.

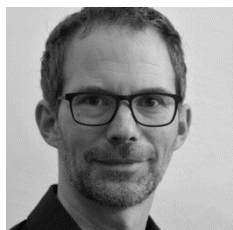
Les résultats de la présente étude ne sont pas représentatifs pour toute la Suisse, on y trouve néanmoins de nombreux parallèles avec le modèle de Kracke et al. (2019) ainsi qu'avec les aspects spécifiques aux enfants ayant des BEP développés par Weber-Liel (2021). Concernant l'organisation des processus de transition, on peut en déduire qu'une bonne communication avant, pendant et après la transition est très importante pour les enfants qui ont besoin de l'aide de leur entourage pour gérer les transitions avec le moins de stress possible qu'ils aient des BEP ou non.

Une communication soignée avant, pendant et après la transition est particulièrement importante pour les enfants qui ont besoin de l'aide de leur entourage pour gérer les transitions avec le moins de stress possible

Autrices et auteurs



Ariane Paccaud, Dr. phil.
Professeure assistante
HEP Fribourg
ariane.paccaud@edufr.ch



André Kunz, Dr. phil.
Professeur
HEP Zurich
andre.kunz@phzh.ch



Giuliana Pastore, Dr. des.
Collaboratrice scientifique
HEP Zurich
giuliana.pastore@phzh.ch



Reto Luder, Prof. Dr. phil.
Responsable Zentrum Inklusion und
Gesundheit in der Schule, HEP Zurich
reto.luder@phzh.ch

Références bibliographiques

- Beelmann, W. (2013). *Normative Übergänge im Kindesalter: Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Kovač.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.

- Griebel, W. (2011). Übergang in die Grundschule als Transition der Familie – Ein Ansatz aus der Entwicklungspsychologie. In C. S. Koop (Hrsg.), *Herausforderung Übergänge – Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten* (S. 23–26). Cornelsen Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-91074>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten: Transition in der Bildungslaufbahn von Kindern* (6. Aufl.). Cornelsen.
- Kracke, B., Mayhack, K., Noack, P., & Weber-Liel, D. (2019). *Übergangskonferenzen: Eine Praxishilfe zur individuellen Übergangsgestaltung in Kindergarten und Schule* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Pub. Co.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen*. 213–259, Huber.
- Luder, R. (2021). Integrative Förderung in der Schweiz. Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz. Philosophische Fakultät der Universität Fribourg. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/forschungszentren/iugids/ifch/habil_integral_printversion.pdf
- Luder, R., Kunz, A., & Keller, R. (2022). Éditorial: Inclusive Healthy Schools. *Frontiers in Education*, 6, Article e834359 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.834359>
- Luder, R., Kunz, A., Pastore, G., & Paccaud, A. (2020). Elternsicht auf Integration. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, 89(4), 278–290.
- Neuenschwander, M. (2017). Schultransitionen – Ein Arbeitsmodell. In M. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele* (S. 3–19). Springer VS.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2015). *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Noack, P., & Kracke, B. (2020). Übergänge in der schulischen Bildungsbiografie. In N. Berkemeyer, B. Kracke, S. Meißner, & P. Noack (Hrsg.), *Schule gemeinsam gesund gestalten. Facetten, Erfahrungen und Ergebnisse zweier schulischer Interventionsstrategien* (1. Aufl., S. 22–38). Beltz Juventa.
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., & Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent's View. *Frontiers in Education*, 6, Article e646878. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878>
- Tillmann, K.-J. (2013). Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biographische Perspektive. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 15–31). Waxmann.
- Weber-Liel, D. (2021). Bildungsübergänge für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. *Journal für Schulentwicklung*, 21(1), 21–32.
- Weber-Liel, D., & Kracke, B. (2020). Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in Bildungsübergängen. In N. Berkemeyer, B. Kracke, S. Meißner, & P. Noack (Hrsg.), *Schule gemeinsam gesund gestalten. Facetten, Erfahrungen und Ergebnisse zweier schulischer Interventionsstrategien* (1. Aufl., S. 39–69). Beltz Juventa.