

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA TRANSITION SCOLAIRE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE VERS L'ÉCOLE SECONDAIRE D'ÉLÈVES AYANT
DES BESOINS PARTICULIERS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES)

PAR

THALASSA COMPÈRE

AOÛT 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de mon mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier, ma directrice et ma co-directrice de mémoire, Mme France Dubé et Mme France Dufour, professeures au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), pour leur disponibilité, leurs judicieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion et leur soutien inestimable dans la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique de l'UQAM, pour la richesse et la qualité de l'enseignement dispensé tout au long de ma formation.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire : Mme Élisabeth Doyon, doctorante en informatique cognitive de l'UQAM, pour sa contribution dans l'analyse de mes résultats et Mme Stéphanie Dumont pour sa collaboration dans la mise en page. Mme Chantal Gamache, conseillère à l'accueil et à l'intégration de l'UQAM, pour son soutien moral et intellectuel lors de la rédaction de mon mémoire. À mes évaluateurs, M. Jonathan Bluteau et M. Jean Horvais, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude. Finalement, je remercie les participants d'avoir accepté de faire les entretiens et de partager leur expérience personnelle.

Je souhaite, enfin, témoigner toute ma gratitude à ma mère Maryse Parfait, qui a toujours été là pour moi. Mon frère Ken Ekweme et ma sœur Darley Compère pour leurs encouragements, ainsi que mon mari Nicolas Caniquitte et mes enfants pour leur patience et leur soutien inconditionnel.

DÉDICACE

À toi, ma douce maman, qui m'a toujours encouragée à poursuivre mes rêves et à ne jamais abandonner. À Nicolas, mon mari, qui m'a supportée et accompagnée durant mon parcours.
Tu es un bel exemple de résilience.

AVANT-PROPOS

Au Québec, la transition scolaire du primaire vers le secondaire correspond au passage de la 6^e année au secondaire 1, vécu habituellement vers l'âge de 12 ans. En tant qu'enseignante en adaptation scolaire au primaire, j'ai pu observer l'anxiété chez mes élèves qui s'apprêtaient à passer au secondaire. On le constate aussi chez les élèves des classes ordinaires, cependant, les élèves du secteur de l'adaptation scolaire appréhendent ce passage différemment puisqu'ils ne savent pas dans quel type de classe ils vont se retrouver. Ce mémoire de recherche vise à analyser les représentations des élèves ayant des besoins particuliers lors de la transition vécue entre l'école primaire et l'école secondaire et à décrire l'organisation des services éducatifs lors de cette même transition, selon ces mêmes élèves. Nous savons que la transition scolaire primaire-secondaire est exigeante pour les élèves. Les élèves provenant du secteur de l'adaptation scolaire pourraient vivre difficilement cette transition compte tenu d'un cumul de facteurs de risque. Il est alors juste de se questionner sur la façon dont les élèves ayant des besoins particuliers vivent cette transition.

La rédaction de ce mémoire a été un défi en soi. En effet, je ne compte plus le nombre de fois où j'ai voulu abandonner. J'ai dû faire preuve de résilience et persévérer face aux obstacles. Je crois que le soutien que j'ai reçu m'a permis de finaliser et de déposer ce mémoire. De plus, la pandémie a entraîné des difficultés sur le plan du recrutement des élèves. Il a fallu établir un contact avec les élèves participants par vidéoconférence dû aux mesures de distanciation physique et sociale recommandées par la santé publique. Aussi, il a fallu s'assurer que les élèves participants aient accès à un outil électronique qui puisse se connecter pour faire l'entrevue. Finalement, il est important de souligner que ce mémoire a donné la parole à des élèves ayant des besoins particuliers, ce qui a peu été fait dans les recherches. J'espère que les prochaines pages susciteront votre intérêt pour la transition scolaire du primaire vers le secondaire des élèves ayant des besoins particuliers.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
AVANT-PROPOS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Présence des élèves à besoins particuliers dans le système scolaire québécois	4
1.2 Scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).....	6
1.3 Les paradigmes de l'intégration et de l'inclusion scolaire	7
1.4 L'organisation générale des services aux élèves à besoins particuliers	9
1.5 Écart entre les élèves HDAA et les élèves du secteur régulier	10
1.6 Les différentes transitions dans la vie d'un élève	12
1.7 La question de recherche	13
CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE	16
2.1 La transition scolaire entre les différents ordres d'enseignement.....	16
2.1.1 Transition scolaire du primaire vers le secondaire	17
2.1.2 Transition sociale.....	17
2.1.3 Transition procédurale	17
2.2 La persévérance scolaire	20
2.3 Les élèves ayant des besoins particuliers	21
2.4 L'organisation des services éducatifs.....	23
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	28
3.1 Le type de recherche.....	28

3.2	La méthode de collecte de données	30
3.2.1	Le cas étudié	31
3.2.2	Les instruments	32
3.3	Les participants	33
3.4	Les considérations éthiques	35
CHAPITRE 4 RÉSULTATS		37
4.1	Perceptions des élèves ayant des besoins particuliers en regard de la transition vécue de l'école primaire à l'école secondaire	37
4.1.1	Choix de l'école secondaire	38
4.1.2	Les changements vécus lors de la transition primaire-secondaire	40
4.2	Organisation des services éducatifs lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire, selon les perceptions des élèves ayant des besoins particuliers	42
4.2.1	Élaboration du plan d'intervention	42
4.2.2	Utilisation d'outils technologiques en soutien aux apprentissages	43
4.2.3	Services et soutien reçus au primaire et au secondaire	44
4.3	Lien entre la transition de l'école primaire à l'école secondaire et la persévérance scolaire des élèves ayant des besoins particuliers	46
4.3.1	Intérêts envers l'école	47
4.3.2	Leur appréciation des matières scolaires	48
4.3.3	Les relations sociales au secondaire	49
CHAPITRE 5 ANALYSE ET INTERPRÉTATION		52
5.1	Les constats	52
5.1.1	Perceptions des élèves ayant des besoins particuliers au regard de la transition vécue de l'école primaire à l'école secondaire	52
5.1.2	L'organisation des services éducatifs lors de cette transition, selon les perceptions des élèves ayant des besoins particuliers	55
5.1.3	Liens entre la transition de l'école primaire à l'école secondaire et la persévérance scolaire des élèves ayant des besoins particuliers	56
5.2	Synthèse de l'analyse et interprétation	57
CONCLUSION		58
ANNEXE A QUESTIONNAIRE		61
ANNEXE B CANEVAS ENTREVUE INDIVIDUELLE DES ÉLÈVES		62
ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		64
ANNEXE D CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE		69

RÉFÉRENCES70

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1	Meilleures pratiques mises en place pour assurer une transition scolaire optimale.....	19
Tableau 3.1	Profil des élèves participants.....	35
Tableau 4.1	Matières appréciées et moins appréciées des participants et profession convoitée	49

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1	Personnes qui soutiennent les élèves participants au primaire et au secondaire.....	44
------------	---	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQETA	Association québécoise des troubles de l'apprentissage (maintenant ITA, institut des troubles de l'apprentissage)
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
COPEX	Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle
CQEE	Conseil québécois pour l'enfance exceptionnelle
CRÉPAS	Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay–Lac-Saint-Jean
CRÉVALE	Comité régional pour la valorisation de l'éducation
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
EHDAA	élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
LIP	<i>Loi sur l'instruction publique</i>
MELS	ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	ministère de l'Éducation du Québec
MEES	ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
RIPPH	Réseau international sur le processus de production du handicap
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but de comprendre comment les élèves de secondaire 1 ayant des besoins particuliers, provenant d'une classe du secteur de l'adaptation scolaire au primaire, vivent la transition scolaire de l'école primaire vers l'école secondaire. Cette période de transition est étudiée en vue d'assurer une meilleure trajectoire scolaire et de favoriser leur réussite scolaire et ultimement de trouver des solutions pour diminuer l'écart entre les taux de réussite des élèves du régulier et des élèves en adaptation scolaire. Notre échantillon est composé de huit élèves ayant des besoins particuliers, âgés de 11 à 13 ans. Ils ont été rencontrés individuellement par vidéoconférence afin de réaliser une entrevue semi-dirigée. Préalablement, ils avaient rempli un questionnaire de participation contenant des informations sociodémographiques telles que leur genre, leur âge, leur centre de services scolaires. Les données ont été collectées lors de la pandémie COVID-19. Les propos recueillis ont permis d'analyser les perceptions des élèves ayant des besoins particuliers en regard de la transition vécue de l'école primaire à l'école secondaire, de décrire l'organisation des services éducatifs lors de cette même transition selon les perceptions des élèves participants et d'explorer les liens entre cette transition (primaire vers le secondaire) et la persévérance scolaire de ces derniers. Actuellement, le contexte scolaire dans lequel les élèves ayant des besoins particuliers évoluent ne leur offre pas toujours les outils nécessaires pour être bien préparés et soutenus lors de la transition du primaire vers le secondaire et aucune recherche ne met en évidence la perspective des élèves du secteur de l'adaptation scolaire. Nos résultats mettent en lumière la situation des élèves ayant des besoins particuliers lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire. Selon les propos des élèves participants à cette recherche, ils ne sont pas assez impliqués dans la démarche de leur plan d'intervention. Une meilleure implication serait souhaitée pour leur permettre de mieux comprendre le processus, les moyens mis en œuvre et leur rôle dans l'actualisation de leur PI. Lorsqu'on questionne les élèves participants au sujet de leur plan d'intervention, on constate que peu d'entre eux saisissent les implications et prennent une part active dans le processus.

Mots clés : transition primaire-secondaire, adaptation scolaire, élèves à besoins particuliers, plan d'intervention

INTRODUCTION

Les élèves ayant des besoins particuliers sont des jeunes dont les apprentissages peuvent être affectés par divers facteurs : familial, culturel, économique et scolaire. Au Québec, ils sont habituellement connus sous l'appellation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Pour les fins de ce projet de recherche, l'utilisation du terme des élèves à besoins particuliers sera privilégiée afin d'englober tous les élèves qui ont besoin d'une attention plus soutenue tels que les élèves doués. Ainsi, la transition de l'école primaire à l'école secondaire est une étape importante de la vie. Elle demande une bonne préparation. Plusieurs écoles secondaires, en collaboration avec les écoles primaires, organisent une journée « passage » où les élèves du primaire sont invités à explorer leur future école secondaire. De plus, différentes activités sont proposées en lien avec cette transition, comme par exemple, pratiquer à ouvrir un cadenas de casier ou se familiariser avec l'horaire d'un élève du secondaire. Le soutien de l'entourage de ces derniers est primordial afin de favoriser une transition harmonieuse. Les élèves provenant du secteur de l'adaptation scolaire ont plusieurs questions sur ce changement d'établissement. En effet, il est possible de constater que ces deux ordres d'enseignement, primaire et secondaire, ont un fonctionnement différent. Au primaire, les élèves finissants sont les plus vieux alors que lorsqu'ils commencent leur secondaire, ils sont les plus jeunes parmi les élèves plus âgés, dont ceux en secondaire 5 qui ont 16 ans généralement. De plus, les établissements scolaires au secondaire sont souvent plus grands et fréquentés par un nombre beaucoup plus élevé d'élèves. Par ailleurs, il est possible de constater que le nombre d'élèves HDAA est en augmentation dans l'ensemble du réseau public (MEES, 2019, p. 9). Ces derniers possèdent tous un document légal, nommé le plan d'intervention (PI) dans lequel sont indiqués les services offerts à l'élève en fonction de ses besoins particuliers. Ainsi, les élèves ne possédant pas de PI ne sont pas inclus dans les statistiques comme étant des élèves HDAA. En 2005-2006, les EHDA représentaient 14,4 % de l'effectif total des élèves à la formation générale des jeunes. Puis, 10 ans plus tard, en 2015-2016, la proportion d'élèves HDAA s'élève à 20,4 % de tout l'effectif scolaire. On pourrait expliquer cette croissance par les difficultés du système scolaire québécois à organiser une offre de services éducatifs qui répond aux besoins de ces élèves. La

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ, 2018, p. 11) soutient que « le réseau scolaire peinerait à répondre aux défis organisationnels et financiers que pose une telle tendance ». On comprend rapidement la crainte que suscite cette transition peu rassurante pour ces élèves qui ont un parcours scolaire irrégulier. Par ailleurs, en plus de lutter quotidiennement avec leurs besoins particuliers et un jargon qui leur est peu familier, les familles de ces derniers ne savent pas dans quelle classe se retrouvera leur enfant et quels services lui seront offerts au secondaire. La recherche nous montre que ce changement est une période de vulnérabilité pour les élèves fréquentant les classes ordinaires, plus particulièrement pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (MELS, 2012). Cette période de transition devrait être étudiée afin de permettre de trouver des solutions pour qu'elle soit vécue plus harmonieusement et en bout de ligne, faire en sorte de diminuer l'écart entre les taux de réussite des élèves du régulier et des élèves en adaptation scolaire. Le système québécois vise la réussite du plus grand nombre d'élèves, c'est pourquoi de nombreuses activités sont mises en place pour faciliter ce changement puisqu'une mauvaise transition contribuerait à augmenter le risque de décrochage scolaire selon plusieurs études (MELS, 2012). Ce projet de recherche s'intéresse à la façon dont les élèves ayant des besoins particuliers vivent cette transition entre ces deux ordres d'enseignement.

Les changements que vivent les élèves sont nombreux autant sur les plans physiologique, psychologique, social et environnemental, notamment à l'âge de la transition primaire-secondaire. Chacun de ces changements demande un moment d'adaptation. Le système d'éducation québécois prévoit la fréquentation de différents établissements à des moments clés du cheminement scolaire. Chaque changement pourrait rendre les jeunes vulnérables et entraîner plusieurs conséquences. Les chercheurs ont trouvé pertinent d'étudier les différentes transitions scolaires que les élèves vivront au cours de leur parcours scolaire (Curchod *et al.*, 2012 ; Desbiens, 2009 ; Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013 ; MELS, 2010, 2012). Parmi les élèves dits vulnérables, il y en a qui se retrouveront dans un cheminement mieux adapté à leurs besoins particuliers. Pourtant, il semble y avoir des lacunes lors d'un changement d'ordre d'enseignement. La diminution et le manque de services auraient un impact sur le bon cheminement des élèves. L'organisation des services rend cette période de transition complexe

(primaire-secondaire) puisque les élèves sont pris en charge de façons différentes dans leur cheminement au secondaire. Souvent, ces élèves vulnérables doivent quitter leur école primaire ou secondaire de quartier afin d'intégrer un milieu qui répondra mieux à leurs besoins selon l'analyse des professionnels et des intervenants. Ils sont donc susceptibles de vivre d'autres changements que ceux prévus lors d'un parcours scolaire régulier. Par conséquent, il est important de se pencher sur la transition scolaire des élèves plus vulnérables. Les écrits scientifiques font état de plusieurs études sur le passage primaire-secondaire (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013) des élèves du régulier en général, mais il n'y a pas d'études sur le passage primaire-secondaire des élèves à besoins particuliers, selon nos connaissances actuelles, c'est pourquoi il est important de l'étudier.

Dans les pages qui suivront, cinq chapitres seront présentés. Le premier chapitre de ce mémoire abordera la problématique de l'objet de recherche. Le deuxième chapitre présentera le cadre de référence où seront définis quatre concepts, soit, la transition scolaire, la persévérance scolaire, les élèves ayant des besoins particuliers et l'organisation des services éducatifs. Le troisième chapitre décrira les aspects méthodologiques soit : le type de recherche, les instruments de recherche, les participants ainsi que les considérations éthiques. Le quatrième chapitre exposera les résultats obtenus à la suite de procédures d'analyse des données collectées par des entrevues individuelles. Le chapitre cinq est consacré à l'analyse et à l'interprétation des résultats. La conclusion traitera des retombées pour la pratique et la recherche, en plus de présenter les limites (incluant les difficultés rencontrées) et les apports de cette recherche en éducation.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre du mémoire de recherche traitera de la présence des élèves ayant des besoins particuliers dans le système scolaire québécois en rappelant l'historique des modalités de scolarisation de ces derniers depuis le rapport du Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle (MEQ [Rapport COPEX], 1976). Un survol sera fait au sujet des paradigmes de l'intégration et de l'inclusion. Puis suivra une brève présentation de l'organisation des services aux élèves à besoins particuliers. Ce chapitre se conclut par l'identification de l'objet de recherche.

1.1 Présence des élèves à besoins particuliers dans le système scolaire québécois

Au Québec, « le milieu scolaire a la responsabilité d'accompagner chaque élève sur le chemin de la persévérance et la réussite scolaire » (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013, p. 10). La persévérance et la réussite scolaire font partie des préoccupations, c'est pour cela que le décrochage est un phénomène social toujours d'actualité. En 2017, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) lance la première Politique de la réussite éducative. Ce document donne « une vue d'ensemble qui couvre toutes les étapes du parcours éducatif, de la petite enfance à l'âge adulte, et tous les aspects de l'environnement des enfants et des élèves, des jeunes et des adultes » (MEES, 2017, p. 9). Comme premier objectif, le MEES veut « porter à 90 % la proportion des élèves de moins de 20 ans qui obtiennent un premier diplôme ou une première qualification, et à 85 % la proportion de ces élèves titulaires d'un premier diplôme (DES et DEP), d'ici 2030 » (MEES, 2017, p. 32). Le MEES cherche à augmenter la diplomation et la qualification des élèves du réseau scolaire public. Comme deuxième objectif, ce ministère aimerait « réduire de moitié les écarts de réussite entre différents groupes d'élèves » (MEES, 2017, p. 33). En effet, il est possible de remarquer un écart entre les élèves cheminant dans un parcours scolaire régulier et ceux cheminant dans un parcours adapté. Aussi, il est intéressant d'observer une augmentation du taux de diplomation et de qualification en 2014-2015. Cependant, ce taux ne permet pas d'expliquer la situation de certains groupes d'élèves plus vulnérables et dont la réussite est mise en péril pour différentes raisons. Entre autres, les données ne permettent pas

de distinguer le secteur du régulier de celui de l'adaptation scolaire et sociale. Ainsi, « les principes d'équité et d'égalité des chances exigent de prendre en considération les écarts de réussite observés entre différents groupes d'élèves et de prendre les moyens pour les réduire le plus possible » (MEES, 2017, p. 33). Comme troisième objectif, le MEES (2017, p. 34) voulait « porter à 80 % la proportion d'enfants qui commencent leur scolarité sans présenter de facteurs de vulnérabilité pour leur développement, d'ici 2025 ». À cette fin, la prévention faite auprès de tous les enfants à partir du préscolaire permettrait un bon développement et de bonnes conditions d'intégration dans le milieu scolaire. De plus, on cherche à « ramener à 10 % la proportion d'élèves entrant à 13 ans ou plus au secondaire, dans le réseau public, d'ici 2030 » (MEES, 2017, p. 36). Le MEES a publié, en 2019, un rapport intitulé « Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire ». Dans ce rapport, il est possible de constater que le taux de diplomation et de qualification au secondaire des élèves de 12 ans ou moins à leur entrée au secondaire est toujours supérieur au taux des élèves de 13 ans ou plus autant dans le réseau public que privé. De ce fait, le MEES (2019, p. 8) affirme « qu'une grande partie des élèves qui arrivent en retard au secondaire sont des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». Ces derniers ont besoin de plus d'encadrement et, il arrive parfois que le système éducatif n'arrive pas à répondre adéquatement à leurs besoins. Le sixième objectif cherche à contrer le phénomène du décrochage scolaire au secondaire. Les études démontreraient qu'un élève du primaire qui commence son secondaire avec une ou plusieurs années de retard, serait plus à risque de décrochage scolaire au secondaire (MEES, 2017).

À la suite des objectifs énumérés précédemment, il est intéressant de constater que la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017) a à cœur le bien-être des élèves à besoins particuliers. Le MEES (2017) comprend qu'il aura à faire face à plusieurs enjeux pour répondre adéquatement aux besoins multiples et changeants des jeunes. Entre autres, la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017) prévoit faire des interventions précoces, rapides et continues. De ce fait, lorsqu'un problème apparaît, la précocité et la rapidité des interventions permettraient d'offrir une réponse adaptée aux besoins du jeune (MEES, 2017). Cela permettrait aussi de préparer et de faciliter les transitions que vivront les jeunes dans le parcours éducatif. Également, comme les difficultés peuvent survenir à tout âge, l'approche préventive « permet de connaître et de comprendre non

seulement les limites ou les difficultés temporaires ou permanentes d'une personne, mais aussi l'étendue de ses talents et de son potentiel » (MEES, 2017, p. 38). Il faut savoir que l'aspect préventif et l'intervention précoce s'adressent aussi aux personnes qui ne vivent pas de difficultés particulières ou de situations problématiques (MEES, 2017). Comme autre enjeu, la politique souhaite s'adapter à la diversité des personnes, des besoins et des trajectoires. En effet, comme chaque individu est unique, « leurs différences doivent être considérées comme des occasions d'enrichissement sur le chemin de la réussite » (MEES, 2017, p. 47). Ainsi, comme le cheminement scolaire peut varier en fonction de chaque individu, les exigences scolaires et les objectifs éducatifs différeront selon la personne. Il sera alors nécessaire d'ajuster la nature et le niveau des attentes pour eux. Notamment, pour que les élèves ayant des besoins particuliers « puissent réussir, (...) des démarches de planification individualisées de services sont nécessaires » (MEES, 2017, p. 47). Malgré les difficultés que ces jeunes peuvent vivre, la politique privilégie leur intégration en classe ordinaire. Pour ce faire, elle estime qu'il est nécessaire d'offrir les ressources appropriées au personnel enseignant et que les services éducatifs répondent à l'ensemble des besoins des élèves doués, des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés particulières et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, en maintenant un haut niveau de qualité des services. Ces objectifs visent, bien sûr la réussite du plus grand nombre d'élèves, mais permettraient aussi de diminuer l'écart entre les taux de réussite des élèves du secteur régulier et des élèves du secteur de l'adaptation scolaire.

1.2 Scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)

Rappelons qu'avant les années 60, l'école n'était pas accessible à tous. Les élèves handicapés et en difficulté étaient peu scolarisés ou n'avaient pas accès à la scolarisation. Au Québec, à la suite du rapport produit en 1967, le ministère de l'Éducation, instauré en 1964, est chargé d'établir des règles et d'unifier les visées pédagogiques des diverses commissions scolaires, aujourd'hui devenues des centres de services scolaires. Ce n'est qu'au cours de cette décennie qu'un réseau de classes et d'écoles spéciales firent leur apparition à l'intérieur du système scolaire québécois (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1996). Les classes spéciales avaient pour mandat de répondre aux besoins particuliers des élèves vivant avec des différences. Ainsi, sont apparus

divers services spécialisés tels que « les services de psychologie, de santé et services sociaux, puis plus tard d'orthopédagogie, d'orthophonie, de psychoéducation, de technicien en éducation spécialisée et d'accompagnateurs » (CSE, 1996, p. 3).

Le Conseil québécois pour l'enfance exceptionnelle (CQEE) voit le jour en 1963 et, trois ans plus tard, en 1966, il y a la création de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA). À l'époque, ces organisations ont été créées afin d'informer et de revendiquer les droits des élèves HDAA. En effet, les études ne sont pas parvenues à démontrer les bienfaits des classes spéciales et les parents souhaitaient une meilleure égalité des chances pour leur enfant (CSE, 1996). C'est en 1976, plusieurs années plus tard, que le rapport du Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle (COPEX) vît le jour (CSE, 1996). Ce rapport encourage le remplacement du modèle médical par une approche plus systémique (CSE, 1996). Le rapport regroupe 62 recommandations qui portent sur les orientations du développement de l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec et sur l'intervention des services pédagogiques. Ces recommandations permettent la rédaction de La politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (MEQ, 1978). Trois grandes orientations en découlent : « permettre l'accessibilité à un service public d'éducation, offrir une éducation de qualité et assurer le droit aux enfants en difficulté de grandir dans le cadre le plus normal possible » (Horth, 1998, p. 5). À la suite du rapport COPEX, une nouvelle politique concernant l'organisation des services pour scolariser les élèves handicapés et en difficulté fut adoptée, en 1978, par le ministère de l'Éducation. Cette politique vise, entre autres, à assurer un cheminement scolaire dans le cadre le plus normal possible, c'est-à-dire « les besoins éducatifs spéciaux de l'élève sont le mieux pris en compte tout en lui assurant le maximum de contacts possible avec des pairs non handicapés » (CSE, 1996, p. 4). Aujourd'hui, les centres de services scolaires doivent adopter une politique sur l'organisation des services offerts aux élèves à besoins particuliers.

1.3 Les paradigmes de l'intégration et de l'inclusion scolaire

Il existe actuellement un débat important concernant une meilleure scolarisation des élèves à besoins particuliers. L'intégration scolaire est un concept qui a évolué au fil des années. Plusieurs

auteurs en parlent, mais la définissent de façon différente, ce qui crée des confusions. Comme le mentionnent Beauregard et Trépanier (2010, p. 33) :

on retrouve dans les écrits concernant l'intégration scolaire une vaste terminologie. [...] Certains termes correspondent à des approches de l'intégration scolaire [...], d'autres à des politiques administratives (...), ou encore à des modèles d'intégration scolaire basés notamment sur l'instruction ou le curriculum ».

Legendre (2005, cité dans Beauregard et Trépanier, 2010, p. 38) définit l'intégration scolaire comme étant

un processus qui consiste à offrir à un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des services éducatifs adaptés à ses besoins, dans un environnement qui lui permet de participer aux activités de la majorité des élèves de son âge.

Dans les faits, il est possible de percevoir l'intégration scolaire comme une approche qui favorise la participation de l'élève en difficulté ou handicapé dans une classe ordinaire ou une école régulière où se retrouvent tous les autres élèves du quartier. Dans certains cas, il se retrouvera alors dans un milieu qui lui fournira différents moyens pour « préparer l'individu [...] à vivre et à travailler dans les contextes les plus normaux possible au sein de sa propre communauté » (AuCoin et Vienneau, 2010, p. 66). Selon ce paradigme, comme les classes ordinaires ne sont pas en mesure de répondre adéquatement aux besoins particuliers de tous les élèves, il existe des classes d'adaptation scolaire. Le MEES (2017, p. 47) mentionne que « l'intégration en classe ordinaire des personnes handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est certainement une voie intéressante pour améliorer leurs conditions de réussite ».

Toutefois, durant les dernières décennies, il semble y avoir eu des changements dans le système de l'éducation. En effet, maintenant, il est courant d'entendre parler de l'éducation inclusive. L'école inclusive est un milieu où tout le monde se sent accepté et apprécié (Thomazet, 2008). Les intervenants collaborent pour aider le jeune à réaliser son plein potentiel. Ainsi, tous les élèves sont éduqués ensemble sans exclusion. L'éducation inclusive accueille les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en faisant en sorte qu'ils fassent partie intégrante de la

communauté. Cette approche offre la possibilité à tous les élèves en classe ordinaire d'apprendre avec des jeunes de leur âge et de vivre leurs apprentissages dans un milieu à proximité de chez eux (Thomazet, 2008). Dans cette perspective, tous les élèves sont inclus dès le départ en tenant compte des besoins de chacun. La Politique de la réussite éducative (MEES, 2017) souhaite assurer l'égalité des chances de tous les enfants et de tous les élèves. Pour cela, elle vise

l'accroissement significatif des efforts pour améliorer la qualité des services et la rapidité des interventions auprès des personnes ayant des besoins particuliers ainsi que des enfants ou des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ou issus de milieux défavorisés. (MEES, 2017, p. 49)

À cette fin, l'éducation inclusive cherche à ce que les adaptations mises en place répondent aux besoins communs, c'est pourquoi elle offre divers parcours et des défis stimulants pour accommoder tous les élèves (CSE, 2017). Malgré les efforts mis en place pour privilégier l'approche inclusive, le manque de ressources humaines, financières et matérielles ralentit ce changement d'orientation (CDPDJ, 2009).

1.4 L'organisation générale des services aux élèves à besoins particuliers

Afin de répondre aux différents besoins des élèves, il est possible d'observer différentes façons dont les services sont organisés. « La politique préconise que l'organisation des services éducatifs soit au service de l'élève et qu'elle soit basée sur une approche individualisée de réponse aux besoins et aux capacités de l'élève » (MELS, 2007, p. 2). L'équipe-école a la responsabilité de répondre aux besoins éducatifs de chaque élève en identifiant ses besoins et en prévoyant les mesures nécessaires pour y répondre. Pour ce faire, il convient de faire une évaluation qui permettrait de connaître les difficultés, les acquis et les capacités de chaque jeune, ainsi « l'évaluation servira à identifier ce qui peut être organisé pour aider l'élève à surmonter ses difficultés, à miser sur ses forces et à progresser » (MELS, 2007, p. 3). De ce fait, les services seront offerts lorsque « l'élève rencontre des difficultés ponctuelles, plus significatives ou permanentes, qu'il soit considéré à risque, en difficulté ou qu'il soit handicapé » (MELS, 2007, p. 3). Par contre, force est de constater que l'organisation des services destinée aux élèves HDAA diffère lorsqu'on

compare les ordres d'enseignement primaire et secondaire dans l'ensemble du réseau de l'éducation au Québec (CDPDJ, 2018).

1.5 Écart entre les élèves HDAA et les élèves du secteur régulier

Au Québec, le phénomène du décrochage scolaire est une source de préoccupation pour le monde de l'éducation et pour les parents. De ce fait, le ministère de l'Éducation du Québec publie divers indicateurs sur l'abandon, le décrochage et la diplomation depuis les années 1999-2000. Le taux de décrochage est un indicateur de performance qui « correspond à la proportion d'une population d'un âge donné qui a quitté — momentanément ou définitivement — le système de l'éducation sans avoir obtenu de diplôme du secondaire » (MEQ, 2000). Ce taux varie selon les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves. Pour le ministère de l'Éducation (MEQ, 2023), ces caractéristiques scolaires sont : le retard à l'entrée au secondaire, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), et les caractéristiques sociodémographiques sont : être issus de l'immigration, l'indice de défavorisation de l'école fréquentée et les élèves des territoires autochtones conventionnés. Rappelons que le décrochage scolaire n'est pas équivalent à l'abandon scolaire, puisque comme le mentionne le MEQ (2000), « le décrochage scolaire est une interruption qui n'est pas nécessairement définitive ». Ainsi, si on se fie aux taux annuels de décrocheurs (sortants sans diplôme ni qualification), d'élèves inscrits en formation générale des jeunes, dans l'ensemble du Québec, en 2014-2015, il est possible de constater que le taux chez les élèves HDAA était de 32,6 %, soit près de 2,4 fois plus élevé que celui observé pour l'ensemble des élèves du Québec, soit 13,5 %. Les difficultés d'apprentissage sont un facteur important pour expliquer l'échec et l'abandon scolaires. De plus, le MEESR (2015, p. 7) ajoute que « les élèves qui accusent un retard scolaire décrochent nettement plus que ceux qui n'ont pas de retard dans leur parcours scolaire ».

Afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaires de tous les jeunes du primaire, des chercheurs québécois ont proposé des pistes d'action pour l'ensemble des élèves dont plusieurs éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de comportement. En 2020-2021, le taux de diplomation et de qualification dans le réseau public des élèves du secteur régulier pour la cohorte 2014 est de 86,8 % alors qu'il est de 57,5 % pour les élèves HDAA après 7 ans. Depuis

2011-2012, l'écart entre les deux groupes diminue puisqu'il passe de 40,5 à 29,3 points de pourcentage. Malgré tout, l'écart est élevé, mais demeure relativement stable depuis 2017-2018 avec en moyenne 30 points de pourcentage pour les cohortes de 2011 à 2013. Les études suggèrent d'intervenir dès l'âge préscolaire « en recourant à des programmes de prévention universelle mettant l'accent sur les compétences en matière de littératie [particulièrement sur la capacité d'écrire], le développement de relations sociales positives entre les élèves et l'estime de soi » (MELS, 2013, p. 31). Il s'avérerait que ces facteurs agiraient sur le sentiment de compétence des élèves, ainsi que sur la motivation scolaire. De plus, la réussite scolaire au primaire a également un impact sur la transition à l'école secondaire, mais aussi sur la persévérance scolaire (MELS, 2012).

Pour atteindre les objectifs de la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017), plusieurs pistes d'action visent les élèves du primaire ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Entre autres, les chercheurs proposent que tous les acteurs travaillent ensemble « en étroite concertation avec les services sociaux, les familles et les organismes communautaires afin de créer une solide alliance entre tous les acteurs concernés par la réussite scolaire des élèves du primaire » (MELS, 2013, p. 31). L'implication de tous (enseignants, parents, élèves, direction, services sociaux, organismes communautaires) est sollicitée afin qu'ils se sentent unis par une obligation de résultats. Aussi, les chercheurs suggèrent de revoir l'organisation des services dans les écoles afin de maintenir en classe ordinaire les élèves qui éprouvent des difficultés (Anaby *et al.*, 2015). Pour ce faire, il est important d'inclure la famille et la communauté dans toutes les interventions pour s'assurer de répondre adéquatement aux besoins considérables de ces élèves. Enfin, pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires des élèves du primaire présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, il est recommandé par les chercheurs que les enseignants et les directeurs se mobilisent rapidement afin « d'élaborer des programmes d'intervention universels et ciblés en concertation avec tous les autres acteurs impliqués » (MELS, 2013, p. 31).

De plus, plusieurs parents vivent de l'insécurité lors de la transition de leur enfant de l'école primaire à l'école secondaire, surtout lors d'un changement d'une petite école vers une grande

école, ou encore, d'un petit groupe d'élèves à plusieurs groupes. Les recherches montrent que le décalage entre l'école primaire et l'école secondaire est plus marqué, ce qui expliquerait la peur et l'ambivalence que vivent ces jeunes (MELS, 2013). Aussi, ces derniers sont conscients qu'ils vivent une étape importante de leur vie.

1.6 Les différentes transitions dans la vie d'un élève

Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que « les transitions dans les trajectoires scolaires sont toujours des moments-clés qui exigent une attention vigilante de la part des professionnels de l'école » (Curchod *et al.*, 2012, p. 3). En effet, au Québec, la première transition scolaire vécue par l'enfant se fera lors de l'entrée à l'école primaire. Le passage de la petite enfance vers l'entrée à l'école est important puisque « la recherche montre que si cette première transition est vécue de façon harmonieuse, elle servira d'assise pour les transitions futures » (MELS, 2010, p. 4). La motivation et l'engagement de l'enfant à l'école peuvent déjà être affectés. La prévention, le dépistage et l'intervention précoces permettent de soutenir la persévérance et la réussite scolaires. S'ensuit le passage du primaire au secondaire qui est une période d'adaptation intense pour le jeune et un moment où le décrochage scolaire semble s'enraciner. Cela peut s'expliquer, entre autres, par les différents défis que doit relever le jeune sur le plan physique, psychologique, social et environnemental (Chouinard, 2009 et Desbiens, 2009, cités dans MELS, 2012). Pour les élèves qui parviennent à terminer leurs études secondaires, il y a le passage aux études postsecondaires qui s'offrent à eux. Le défi pour ces derniers sera de redéfinir la dynamique relationnelle. Curchod *et al.* (2012, p. 4) expliquent que « c'est la période où les réseaux de relations sont les plus diversifiés, les plus étendus et les plus changeants dans la vie d'une personne ». Le parcours scolaire sera donc influencé par le soutien de la famille, les amis et les connaissances. Enfin, il est intéressant de se pencher sur la transition école-travail car elle présente des enjeux particuliers. Le jeune quitte le milieu scolaire pour le monde du travail et cela demande une bonne capacité d'ajustement. Pour cela, l'école doit préparer l'élève à ce changement. Cependant, il y a des compétences sociales à développer comme « l'adaptation et l'attention aux consignes et au rôle des enseignants, l'attention, la participation et la collaboration active avec les pairs, la motivation, la responsabilisation et l'initiative pour les

tâches de formation » (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018, p. 41). De toute évidence, la transition demande un ajustement de la part de l'élève quel que soit son âge. Selon le ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (MEES, 2017), la société s'attend qu'une fois rendu sur le marché du travail, l'individu soit responsable, qu'il participe démocratiquement, socialement, communautairement, économiquement et culturellement. Cependant, il y a des jeunes pour qui cela n'est pas toujours évident. Il pourrait alors être pertinent de connaître le point de vue des élèves à besoins particuliers sur les différentes transitions qu'ils vivent, plus précisément sur la transition primaire-secondaire. Certains chercheurs (Anderson *et al.*, 2000 et Wentzel, 1999, cités dans Chouinard *et al.*, 2012, p. 6) expliquent que « les élèves qui arrivent au secondaire avec des retards scolaires importants, ceux qui connaissaient déjà des difficultés d'adaptation psycho-sociale ou des problèmes de comportement au primaire [...] sont particulièrement à risque de vivre difficilement leur transition au secondaire ».

1.7 La question de recherche

La transition scolaire primaire-secondaire est exigeante pour les élèves. Ce passage est une rupture importante dans leur cheminement scolaire. Desbiens et Vandebossche-Makombo (2013) ont recensé des études qui se sont intéressées à la transition scolaire du primaire au secondaire. Ces études montrent qu'il est possible d'observer une diminution du rendement scolaire des élèves (Benner et Graham, 2009). Comme mentionné précédemment, ceux-ci sont confrontés à plusieurs changements qui demandent un temps d'adaptation. De plus, les recherches ont aussi montré que la motivation baisse lors de ce changement d'établissement, entre autres, parce qu'il y a un déclin pour l'intérêt des matières scolaires (Hirsch et Rapkin, 1987), des attitudes moins positives envers l'école (Benner, 2011) et une diminution du sentiment de compétence (Wigfield *et al.*, 1991). Or, nous savons que la motivation scolaire est un facteur important lorsqu'il est question de réussite scolaire. Certains auteurs affirment que ce changement d'ordre d'enseignement amène des réactions plus négatives envers les enseignants (Haladyna et Thomas, 1979). Les élèves à besoins particuliers passent d'un environnement plus encadré et structurant à un milieu où on leur demande d'être autonomes. Des recherches

rappellent « que le soutien aux élèves ayant des besoins particuliers doit être pris en compte » (Létourneau, 2017, p. 84). Ces derniers présentent des difficultés qui auront nécessairement un impact sur leur cheminement scolaire. De surcroît, d'autres recherches ont été aussi menées pour mieux comprendre les représentations des intervenants du primaire et du secondaire face aux difficultés d'adaptation qu'affrontent les élèves lors de la transition (Larose, Bédard *et al.*, 2006). Le contexte scolaire dans lequel ces jeunes ayant des besoins particuliers évoluent ne leur offre pas toujours les outils nécessaires pour être bien soutenus lors des différentes transitions nommées précédemment. Pour cela, l'encadrement de ces derniers assurerait une meilleure réussite et diminuerait le taux de décrochage.

Peu de recherches se sont intéressées au point de vue des élèves à besoins particuliers lors de la transition du primaire vers le secondaire. Comme ces élèves réussissent moins bien que les autres et que l'on souhaite réduire l'écart de diplomation et de qualification entre eux et les élèves du secteur régulier (MEES, 2017), les données issues de cette présente recherche vont aboutir à des résultats pertinents pour le domaine de l'éducation, plus spécifiquement pour le secteur de l'adaptation scolaire. La pertinence scientifique de ce mémoire est rehaussée par le fait que cette recherche devrait permettre de mieux comprendre comment les élèves ayant des besoins particuliers vivent eux-mêmes la transition scolaire du primaire vers le secondaire à partir de leurs propos. Comme la transition scolaire de l'école primaire à l'école secondaire est déterminante en termes de persévérance scolaire, les facteurs de protection que possède chaque élève favoriseraient une transition de qualité lors de l'arrivée à l'école secondaire (Desbiens, 2009). À priori, le soutien parental est important dans le cheminement scolaire des jeunes car il contribue à la réussite et à la persévérance de leur enfant (Rousseau *et al.*, 2009). Aussi, des facteurs personnels comme

Une bonne estime de soi, l'habileté à faire face aux problèmes, la motivation, l'implication dans l'école, l'engagement dans ses études et de bonnes facultés d'adaptation [...] (Blaya, 2010 ; Dumont et Provost, 1999 ; Lessard, Fortin, Marcotte, Potvin et Royer, 2009 ; Pellerin, 2000). (Poulin, 2016, p. 20-21)

auraient un impact sur la réussite de ces jeunes. La pertinence sociale de ce mémoire de recherche se trouve dans les résultats anticipés. En effet, ces derniers pourront donner des pistes aux intervenants qui œuvrent dans le milieu de l'éducation pour mieux préparer et soutenir les élèves ayant des besoins particuliers lors de la transition de l'école primaire vers l'école secondaire en impliquant les acteurs qui gravitent autour de ces élèves.

Considérant le peu de recherches ayant donné la parole aux élèves vivant cette transition, la question générale de recherche est la suivante : Quelle est l'expérience vécue par les élèves ayant des besoins particuliers lors de leur transition entre le primaire et le secondaire ?

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le deuxième chapitre présentera le cadre de référence où seront définis quatre concepts, soit, la transition scolaire, la persévérance scolaire, les élèves ayant des besoins particuliers et l'organisation des services éducatifs.

2.1 La transition scolaire entre les différents ordres d'enseignement

Selon Legendre (2005, p. 1404), la transition vers le préscolaire est une période pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain. Il ajoute aussi que « la transition implique nécessairement un milieu tampon où une période intermédiaire dans une perspective d'adaptation, d'ajustement [...] [et durant laquelle on] se préoccupe des transitions entre les différents ordres d'enseignement : préscolaire-primaire, primaire-secondaire, secondaire-collégial ». Sapin, Spini et Widmer (2007, cité dans Zittoum, 2012, p. 264) perçoivent les transitions comme des périodes de transformations. Pour eux, les trajectoires de vie des personnes sont ponctuées de nombreuses crises, de points de bifurcation suivis de changements ou de périodes de réinvention. De son côté, Curchod (2010, p. 220) explique que « la transition est synonyme de ruptures et de changements nécessitant l'adaptation à une nouvelle situation sociale et professionnelle impliquant de nouveaux rôles dans des environnements différents ». Il est donc possible d'utiliser le concept de transition pour expliquer les stades de développement d'un élève, mais aussi afin de décrire le passage d'un milieu à un autre. Curchod (2010, p. 220) ajoute que la transition « est synonyme d'un discours inscrit dans une temporalité courte, lié à des réponses structurelles spécifiques, en réponse à une situation d'intégration sociale "non linéaire" ». Enfin, Goupil *et al.* (2010, p. 459) décrivent la transition comme étant un « passage d'une période de vie à une autre (exemple, passage de l'école à la vie adulte) ou d'une situation de vie à une autre (passage d'une classe spéciale à une classe ordinaire) ». Dans le cadre de ce mémoire, nous nous concentrons sur trois types de transitions auxquelles seront confrontés les élèves lors de leur passage de l'école primaire à l'école secondaire : la transition scolaire, sociale et procédurale (Tilleczek, 2007).

2.1.1 Transition scolaire du primaire vers le secondaire

En premier lieu, il y a la transition scolaire primaire-secondaire. Cela implique que les jeunes auront à faire face aux différentes exigences des enseignants de différentes disciplines. Ils auront à s'adapter aux pratiques pédagogiques et aux modes d'évaluation des enseignants, mais aussi, au Programme de formation de l'école québécoise pour le secondaire. On s'attend à ce que les élèves apprennent de nouvelles méthodes de travail, car les stratégies d'apprentissage qu'ils ont acquises au primaire ne seront pas nécessairement utilisées au secondaire. Ils devront aussi s'approprier un nouveau langage afin de pouvoir discuter de la matière avec leurs camarades de classe et leurs enseignants. De plus, ils auront à ajuster leur façon de travailler et d'étudier. Ainsi, leur but de performance devra être ajusté au regard des attentes et des capacités. Il ne faut pas oublier que le jeune devra être en mesure de préserver son sentiment d'efficacité personnelle (Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013).

2.1.2 Transition sociale

En second lieu, il y a la transition sociale. Les élèves auront, notamment, à rencontrer de nouveaux amis. Les pairs exercent une forte influence sur les élèves. Cette influence serait associée à la réussite scolaire. Selon Parker et Asher (1987, p. 363), « il est possible de faire des liens entre le statut social et l'engagement scolaire, l'ajustement à la vie scolaire, le risque de décrochage, [*sic*] et le degré de satisfaction à l'égard de l'ensemble de l'expérience scolaire ». Ils auront à côtoyer des pairs d'une grande diversité (langue, religion, culture, etc.). Le réseau social s'agrandit et les jeunes établissent de nouvelles relations avec leurs nouveaux enseignants.

2.1.3 Transition procédurale

Finalement, il y a la transition procédurale. L'élève doit s'adapter à un nouvel établissement, très souvent beaucoup plus grand que son école primaire. Il doit se retrouver dans ce nouveau lieu physique tout en intégrant de nouvelles habitudes. Contrairement à l'école primaire, les élèves utiliseront au secondaire des casiers et des cadenas. Il sera alors important de savoir comment ouvrir un cadenas. De plus, un changement de local est prévu d'un cours à l'autre, l'élève devra donc gérer son temps, les déplacements et le matériel. Enfin, l'élève aura à développer une

autonomie afin de pouvoir gérer un agenda scolaire dans plusieurs matières (Desbiens et al., 2012).

Une transition efficace se planifie sur une période d'au moins douze mois et à des moments clés, selon le MELS (2012). Malheureusement, ce ne sont pas tous les élèves qui ont le même degré de maturité et qui s'adapteront facilement aux changements, en raison, entre autres, des différents facteurs de risque tels que des difficultés scolaires, une faible estime de soi, des relations difficiles avec les pairs ou des difficultés d'adaptation. Ils peuvent se sentir bouleversés puisqu'ils n'ont plus de repères sur lesquels compter et cette transition peut être une source importante de stress (Robertson et Collette, 2005). Lorsque tous ces changements arrivent en même temps, un déséquilibre se crée. Les chercheurs Chouinard et Desbiens (2009, cité dans MELS, 2012) et Vaatz-Laaroussi (2009, cité dans MELS, 2012) recensent des facteurs de risque et de protection dans trois principales catégories : les sphères scolaire, familiale et individuelle. Les recherches ont montré que plusieurs facteurs de risque combinés engendrent des effets multiplicateurs qui entraînent des difficultés d'adaptation. Pour ces raisons, la collaboration entre l'école, la famille et la communauté est déterminante. Ainsi, comme le mentionne le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2012, p. 6) dans son guide sur la transition scolaire, connaître le jeune et analyser ses besoins et sa situation, permettent d'adapter les actions. Dans le cas d'un élève ayant des besoins particuliers, la mise en place d'un PI, outil indispensable, permettrait d'assurer la continuation des services éducatifs particuliers, non seulement d'une année à une autre, mais aussi, lors d'une transition scolaire comme celle du primaire au secondaire (MEQ, 2004). Ces ordres d'enseignement devraient s'assurer que le partage et la transmission d'informations se fassent de manière efficace afin de gagner du temps et, surtout, d'assurer la continuité des services pour le bénéfice de l'élève.

En plus de contribuer à l'avancement des connaissances, quelques pistes pratiques sont proposées par Desbiens (2009) et Desbiens et Vandebossche-Makombo (2013) pour construire une démarche de prise en charge de la transition. Une synthèse des meilleures pratiques en lien avec la transition organisationnelle, sociale et scolaire est présentée dans le tableau **2.1** qui suit.

Ces pratiques devraient être mises en œuvre en guise d’une bonne préparation au primaire et d’un suivi au secondaire.

Tableau 2.1

Meilleures pratiques mises en place pour assurer une transition scolaire optimale

Meilleures pratiques favorisant une transition organisationnelle ou procédurale	
Assurer une meilleure transition organisationnelle primaire-secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagner les élèves lors de la visite de leurs futures écoles secondaires potentielles en compagnie des enseignants et leur permettre de rencontrer leurs futurs enseignants ; • Augmenter la quantité et la durée des visites à l’école secondaire et faire en sorte que les élèves du primaire puissent vivre des journées entières en contexte de classe secondaire ; • Prêter attention aux discontinuités dans la culture des écoles primaires et secondaires ; • Réduire la discontinuité entre le primaire et le secondaire en ce qui a trait aux matières d’une année à l’autre et d’un ordre d’enseignement à l’autre.
Meilleures pratiques favorisant une transition sociale	
Développer des interactions sociales positives	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place des activités sociales favorisant l’intégration sociale et le développement d’habiletés sociales ; • Préparer des activités communes de nature sociale, ayant des effets bénéfiques et facilitateurs durables ; • Permettre le développement personnel (autonomie), le développement des compétences sociales (amitiés) et parascolaires ; • Mettre en place un comité d’accueil organisant des activités de parrainage ; • Augmenter le nombre d’activités hors programme avec les enseignants favorisant de meilleures relations avec les élèves ; • Reconnaître les besoins des adolescents (signifiante, autonomie, estime de soi, connexité et sécurité) • Diminuer le nombre d’enseignants par élève au secondaire ; • Réduire la taille des groupes ; • Mettre les élèves en rapport avec un ou plusieurs adultes de l’école qui font preuve d’empathie, afin d’établir des liens dans tous les domaines de la vie scolaire.
Assurer un climat social favorable	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser le développement d’un bon climat relationnel, d’un bon climat éducatif et d’un sentiment d’appartenance ; • Offrir aux élèves un milieu sécurisant et favorable à la pratique de leur métier d’élève ; • Considérer que la direction exerce une grande influence sur le climat dans un établissement ; • Améliorer la qualité du climat relationnel dans les écoles secondaires ; • Assurer la stabilité des groupes-classes.

Meilleures pratiques favorisant une transition scolaire	
Assurer une meilleure transition scolaire primaire-secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Décloisonner l'enseignement dès la première année du 3^e cycle du primaire ; • Favoriser la participation récurrente d'enseignants du secondaire à l'enseignement de certaines matières ; • Créer des activités impliquant des contacts récurrents entre les élèves du secondaire et ceux du primaire autour d'un projet de longue haleine de nature scolaire ; • Préparer des activités communes de nature pédagogique, ayant des effets bénéfiques et facilitateurs durables ; • S'assurer que le classement des élèves effectué par les enseignants du primaire soit fait en collaboration avec les enseignants du secondaire, les professionnels des services éducatifs et les parents ; • S'assurer d'une communication constante entre les écoles des deux ordres d'enseignement et impliquer les parents dans la chaîne de communication ; • Miser sur des équipes de transition (constituées de membres du personnel de l'école secondaire et de ses écoles bassins primaires) ; • Proposer un plan de transition pour les élèves à risque, transfert personnalisé ; • Offrir un soutien ciblé aux élèves à risque et accorder un soutien aux élèves qui ont du mal à effectuer la transition.

Note. Tiré de Desbiens (2009) ; Desbiens et Vandenbossche-Makombo (2013)

2.2 La persévérance scolaire

Les difficultés d'apprentissage ont une incidence sur la réussite et la persévérance scolaires, concepts qui semblent intimement liés. Selon les recherches, la persévérance scolaire est le pôle opposé à l'abandon scolaire. Elle comporte deux éléments importants selon le MEQ (2000) : l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et la fréquentation d'un établissement scolaire des personnes n'ayant pas obtenu ce diplôme. Legendre (2005, p. 1032) définit d'ailleurs la persévérance scolaire comme étant « le maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation, ou engagés dans un cycle ou un programme d'études, à une année donnée ou à un âge donné ». La persévérance scolaire peut aussi être « pour un élève ou une élève, de poursuivre ses études en passant à la classe suivante d'un programme d'études » (Legendre, 2005, p. 980). Ainsi, il est possible d'affirmer que les personnes persévérantes sont celles qui demeurent dans le système. Il est alors possible de parler de réussite scolaire lorsque le jeune termine son parcours scolaire avec succès.

Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que la persévérance scolaire et la réussite éducative des jeunes à risque et ayant des besoins particuliers doivent être favorisées par un accompagnement tout au long de leur scolarisation. La mobilisation et la concertation des acteurs et des partenaires des milieux éducatifs sont nécessaires afin de dépister le plus tôt possible les

élèves en difficulté. Il est fortement recommandé d'intervenir tôt dans la trajectoire scolaire des jeunes. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2013, p. 31) suggère de mettre l'accent sur « les compétences en matière de littératie, le développement de relations sociales positives entre les élèves et l'estime de soi », puisque ces facteurs ont un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation scolaire des élèves. Aussi, la réussite scolaire au primaire aurait des conséquences positives sur la persévérance scolaire.

La recherche étudie ce phénomène sous l'angle du décrochage scolaire. Elle identifie des déterminants, facteurs de risque ou des facteurs de protection, qui favorisent le décrochage ou la persévérance. Le cumul de plusieurs facteurs de risque rend l'élève vulnérable. Il y a quatre grandes catégories de déterminants : les facteurs familiaux (valorisation de l'éducation et encadrement parental), les facteurs personnels (comportements sociaux, amis, activité physique, estime de soi, conciliation travail-études, rendement scolaire, motivation scolaire et aspirations professionnelles), les facteurs scolaires (relation avec l'enseignant, climat de l'école et soutien aux élèves en difficulté) et les facteurs sociaux (quartier de résidence et voisinage : installation sportive, accès à la bibliothèque et ressources accessibles pour du soutien) (St-Pierre, 2013). Les recherches montrent que les problèmes personnels et comportementaux font partie des facteurs importants expliquant le décrochage. Parmi ces facteurs, on retrouve aussi les difficultés d'apprentissage, le peu d'importance accordée par la famille à l'instruction, l'attitude face à l'école et le peu d'implication des parents (Robertson et Collerette, 2005). Il est donc légitime de considérer le décrochage scolaire comme un phénomène préoccupant pour une société. Comme les jeunes ayant des besoins particuliers sont plus vulnérables, il est alors important d'assurer une continuité des services éducatifs pour diminuer le taux de décrochage scolaire.

2.3 Les élèves ayant des besoins particuliers

L'utilisation du terme des élèves à besoins particuliers est privilégiée pour les fins de ce projet de recherche afin d'englober tous les élèves qui ont besoin d'une attention plus soutenue. L'expression « élèves à besoins éducatifs particuliers » est assez récente. Selon Zucman (2008), elle voit son apparition en Angleterre dans les années 1970. Ce concept a été développé par Seamus Hegarthy et M. Warnock sous la notion de *Special Educational Needs*. Cette notion

remplace le mot handicap et est traduite par l'expression « besoins éducatifs particuliers » (BEP) en français. Plusieurs rapports tels que le rapport COPEX (MEQ, 1976), le rapport Warnock (1978), la déclaration de Salamanque (UNESCO, 2003), pour n'en nommer que quelques-uns, défendent les droits des personnes en situation de handicap afin que ces dernières participent plus activement à la vie de la société. Ces rapports prônent le fait que tous les enfants ont le droit d'être éduqués, peu importe leurs différences. Durant les dernières décennies, le mot handicap n'est plus associé à la personne, mais à sa situation.

Il est désormais important de prendre l'environnement en considération. Au Québec, nos politiques s'appuient sur le modèle de processus de production du handicap (PPH) de Fougere et al. (2018), où l'individu pourrait être placé en situation de handicap à cause de l'environnement qui présente des obstacles (environnementaux, physiques et socioculturels) l'empêchant de prendre part à la vie sociale. Dans ce contexte, la diversité des élèves est accueillie et valorisée dans les établissements scolaires. Ainsi, pour définir le concept d'élèves à besoins éducatifs particuliers, il faut s'éloigner de la définition du handicap qui ne prend pas en compte l'interaction entre les facteurs personnels et contextuels.

Selon Whitworth (1999, cité dans Thomazet, 2008, p. 124), les besoins éducatifs particuliers sont « les besoins d'élèves qui, lorsque les pratiques d'intégration scolaire ne sont pas mises en place, les conduisent vers des dispositifs ségrégatifs ». Carlos Cruz (2008) ajoute que les élèves à besoins éducatifs particuliers :

regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont en situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages. (...) Ce sont des enfants handicapés (physiques, sensoriels, mentaux), des enfants en situation familiale ou sociale difficile, des enfants intellectuellement précoces, des enfants nouvellement arrivés, des enfants malades, des enfants du voyage ou des enfants mineurs en milieu carcéral.

Le rapport Warnock (1978) distingue trois types de besoins. Ainsi, il y a les besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements : « Il revient aux professeurs, à l'établissement

et à l'institution scolaire de mettre en place les dispositifs d'aide nécessaires à certains élèves présentant des troubles qui entravent l'accès aux savoirs (dyslexie, troubles du comportement, de l'attention...) », soutient Thomazet (2012, p. 14). Ces besoins se combinent, entre autres, par les outils qui aident à la lecture ou l'écriture, par l'adaptation de la police de caractère d'un texte, par l'utilisation d'un sablier, etc. Plusieurs professionnels spécialisés sont nécessaires au sein de l'école pour soutenir l'enseignant dans ces interventions, comme, les ergothérapeutes, les orthophonistes, les techniciens en éducation spécialisée, les orthopédagogues, etc. Ensuite, il y a les besoins d'aménagement dans les programmes. Les enseignants sont amenés à adapter et parfois même à modifier le programme de formation pour les jeunes qui n'arrivent pas à atteindre les exigences demandées pour leur groupe d'âge. Néanmoins, lorsqu'il est question d'aménagement dans les programmes, une démarche d'élaboration d'un PI est mise en place en collaboration avec l'élève, les parents et l'équipe-école concernés. Finalement, il y a les besoins d'attention particulière à l'organisation sociale et au « climat émotionnel » dans lesquels les apprentissages prennent place. Thomazet (2012, p. 15) avance que « des efforts très importants sont déployés pour améliorer le climat d'apprentissage dans les établissements scolaires. Les réussites sont diverses [...], toujours liées à la capacité des équipes à travailler en partenariat ». Bref, il est important de se centrer sur les besoins pour permettre une bonne progression de l'élève.

En résumé, Zucman (2008) propose de retenir que les besoins éducatifs particuliers ne sont pas un diagnostic médical ni une déficience permanente du jeune. Les besoins éducatifs peuvent être durables ou transitoires et sont liés à différents facteurs (familial, culturel, économique et scolaire).

2.4 L'organisation des services éducatifs

Pour soutenir les enseignants et contribuer à faire progresser l'élève, il est nécessaire de se tourner vers les services éducatifs complémentaires afin de soutenir l'élève dans l'actualisation de son plein potentiel. La Politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves*, du ministère de l'Éducation (MEQ, 1999) recommande que l'organisation des services éducatifs réponde aux besoins et aux capacités des élèves. Ainsi, l'organisation des services éducatifs doit

être au service de l'élève et basée sur une approche individualisée adaptée aux besoins particuliers de chacun. Dans cette approche, il est nécessaire que tous les intervenants du milieu scolaire ajustent leurs pratiques. « Il revient alors à l'équipe-école d'identifier ces besoins et de prévoir les mesures nécessaires pour y répondre, puisque c'est elle qui connaît le mieux ces élèves ainsi que les forces du milieu dans lequel ils évoluent » (MELS, 2007, p. 3). De plus, le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) ajoute que :

Ces types de services s'adressent à la personne dans sa globalité misent sur ses forces et ses aspirations, et proposent des activités qui favorisent son développement au sens large. [...] Ils peuvent contrer les facteurs de risque susceptibles de nuire à son développement. (MEES, 2017, p. 48)

En vertu de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP), les commissions scolaires, maintenant appelées centres de services scolaires, ont la responsabilité d'assurer les services et le soutien des élèves ayant des besoins particuliers ainsi que ceux en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ou issus de milieux défavorisés. Pour s'assurer que tous ces élèves reçoivent une éducation qui est appropriée, les centres de services scolaires doivent dépenser énormément d'argent pour répondre à leurs besoins. Il est essentiel que les ressources financières, matérielles et humaines soient bien investies pour soutenir les besoins éducatifs de tous les élèves, sans exception et sans discrimination. Les centres de services « doivent soutenir les établissements dans l'adaptation des services éducatifs aux besoins des élèves et selon l'évaluation qu'elles doivent faire de leurs capacités » (MEES, 2017, p. 49). Ainsi, selon l'article 96.12 de la *Loi sur l'instruction publique* (RLRQ, c. I-13.3, art. 96.12), c'est « le directeur de l'école qui s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école », pour veiller à la réussite éducative de tous les élèves. L'implication des enseignants, parents, élèves et direction, pour n'en nommer que les principaux, est sollicitée afin que tous se sentent unis par une obligation de résultat. L'article 96.14 de cette même loi (RLRQ, c. I-13.3, art. 96.14) mentionne que c'est avec l'aide des personnes nommées précédemment, entre autres, que « le directeur de l'école [...] dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même [en établissant] un PI adapté aux besoins de l'élève ». Toutefois, il est possible d'observer une diversité de modèles

d'organisation des services d'une école à l'autre dans un même centre de services puisque la responsabilité de l'organisation des services revient à l'école.

Les services éducatifs complémentaires sont « assurés par des personnes-ressources en concertation avec le personnel enseignant. Ils accompagnent l'élève selon ses caractéristiques personnelles et ses besoins vers la réussite de son parcours scolaire » (MEQ, 2002, cité dans Fréchette et Rousseau, 2016, p. 27-28). Le MEES (2017, p. 40) affirme aussi que « la continuité de services contribue non seulement à consolider le parcours éducatif de l'enfant et de l'élève, mais également à réduire les risques de décrochage. » Selon le ministère de l'Éducation (MELS, 2007, p. 7), il y a des principes à adopter comme :

une organisation qui s'effectue à partir des besoins plutôt que des services, une optique de formation par le développement des compétences autant disciplinaires que transversales, un lien plus étroit entre les activités d'enseignement et les activités des services éducatifs complémentaires [...].

Parmi ces services, Fréchette et Rousseau (2016, p. 30) ajoutent : « les personnels régis par le ministère de la Santé et des Services sociaux comme des infirmières, des travailleurs sociaux et des intervenants en toxicomanie ». D'autre part, les autrices précisent que « ces services dépassent la sphère strictement scolaire en guidant l'élève dans la résolution de problèmes qui prennent leur source à l'école, mais aussi en dehors de celle-ci ». Ces services sont « reconnus comme étant essentiels à l'établissement d'un climat scolaire stimulant et dynamique » (MEQ, 2002, cité dans Fréchette et Rousseau, 2016, p. 31).

Les services éducatifs touchent différentes sphères de la vie des jeunes et la *Loi sur l'instruction publique* (RLRQ, c. I-13.3, art. 224) propose que « la commission scolaire¹ établisse un programme pour chaque service éducatif complémentaire visé par le régime pédagogique [...] » (MELS, 2017, p. 65) favorisant la progression de l'élève dans ses apprentissages : les services de soutien qui assurent des conditions favorables pour l'apprentissage, les services d'aide qui permettent à l'élève d'être accompagné dans son cheminement et dans ses orientations scolaire et

¹ Appelée maintenant centre de services scolaire.

professionnelle. Ce service aide l'élève à trouver des solutions aux difficultés qu'il peut rencontrer dans son parcours. Il y a aussi les services de vie scolaire qui aident l'élève au développement de son autonomie et du sens des responsabilités. Ce service contribue, entre autres, à la dimension morale et spirituelle, aux relations avec les autres et à son sentiment d'appartenance à l'école. Finalement, le service de promotion et de prévention assure un bon environnement à l'élève pour qu'il puisse acquérir de saines habitudes de vie pour se sentir bien (MEQ, 2002). En somme, les services qui doivent être insérés dans ces programmes sont des services :

de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative ; l'éducation aux droits et aux responsabilités ; l'animation sur le plan sportif, culturel, social et scientifique ; l'animation et l'engagement communautaires ; le soutien à l'utilisation des ressources documentaires ; l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ; la psychologie, la psychoéducation, l'éducation spécialisée, l'orthopédagogie et l'orthophonie ; la santé et les services sociaux ; et les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (MEQ, 2002, p. 14 ; MEES, 2017, p. 48).

Anaby *et al.* (2015), chercheuse à l'Université Mc Gill et son équipe, ont publié un rapport de recherche dans lequel elles ont présenté deux synthèses des connaissances parmi lesquelles une synthèse des meilleurs principes et des meilleurs modèles d'organisation des services éducatifs complémentaires. L'analyse réalisée par cette équipe de recherche a permis de conclure que plusieurs modèles avaient des caractéristiques communes. Voici les dix composantes identifiées qui devraient être incluses dans un modèle optimum d'organisation de services éducatifs complémentaires : le soutien aux enseignants, la coordination des services, l'intervention collaborative, le design universel (ou la CUA, conception universelle de l'apprentissage), les interventions écologiques, les services multipaliers, l'implication des familles, les services directs de groupe, les thérapies offertes en dehors de la classe et les services directs individuels. Le partage des responsabilités et la collaboration de tous les intervenants du milieu scolaire sont fortement sollicités. D'ailleurs, le MEES (2017, p. 40) soutient que : « le continuum de services est grandement facilité par le développement ou le renforcement de pratiques et de structures permanentes de communication, d'information et de concertation entre les différents milieux qui s'impliquent dans la réussite ».

En somme, le concept de transition peut être utilisé pour décrire le passage d'un milieu à un autre. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons tout particulièrement aux transitions scolaire, sociale et procédurale vécues par des élèves ayant des besoins particuliers à la suite de leur passage de l'école primaire à l'école secondaire. Les recherches ont montré que ces élèves sont plus vulnérables au décrochage scolaire puisqu'ils cumulent plusieurs facteurs de risque. En assurant la continuité des services entre les deux ordres d'enseignement, il est possible de répondre aux différents besoins durables ou transitoires de ces jeunes.

Rappelons ici que la question générale de recherche est la suivante : Quelle est l'expérience vécue par les élèves ayant des besoins particuliers lors de leur transition entre le primaire et le secondaire ?

En vue de contribuer aux connaissances scientifiques sur le sujet et de donner la parole aux jeunes ayant vécu eux-mêmes cette transition, les objectifs spécifiques de cette étude sont :

1. Analyser les perceptions des élèves ayant des besoins particuliers au regard de la transition vécue de l'école primaire à l'école secondaire.
2. Décrire l'organisation des services éducatifs lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire, selon les perceptions des élèves ayant des besoins particuliers.
3. Explorer les liens entre la transition de l'école primaire à l'école secondaire et la persévérance scolaire des élèves ayant des besoins particuliers.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre seront présentés les choix méthodologiques. Il décrit d'abord le type de recherche et la méthode de collecte de données (le cas étudié et les instruments), puis les participants et les critères de sélection. Finalement, il traitera des considérations éthiques de ce mémoire de recherche.

3.1 Le type de recherche

Afin de répondre à la question générale de cette recherche qui est de connaître l'expérience des élèves ayant des besoins particuliers vivant la transition scolaire de l'école primaire vers l'école secondaire, la recherche descriptive qualitative est privilégiée. Ce type de recherche « consiste à dresser un portrait de ce qui est arrivé ou à exprimer comment les événements se sont déroulés » (Punch, 2005, cité dans Fortin et Gagnon, 2010, p. 10). De plus, ce type de recherche donne un aperçu des perceptions des personnes (paroles écrites ou dites) et de leur comportement. Elle permet d'étudier leur opinion sur un sujet en particulier de façon plus approfondie. En effet, selon Poupart *et al.* (1997), on utilise la recherche qualitative pour décrire une situation sociale circonscrite. Ces auteurs soutiennent que ce type de recherche posera la question des mécanismes et des acteurs.

Selon Marshall et Rossman (cité dans Poupart *et al.*, 1997), la recherche qualitative a pour but d'approfondir des processus ou des phénomènes complexes. Enfin, ils ajoutent que ce type de recherche comporterait des variables pertinentes qui n'ont pas encore été cernées. Savoie-Zajc (2011) soutient que dans la recherche qualitative, les données collectées sont difficilement mesurables (des mots, des dessins, des comportements). C'est ce qui la caractérise, entre autres. Par le fait même, l'épistémologie sous-jacente est le courant interprétatif qui cherche à comprendre la réalité des participants (Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, il est possible d'affirmer que le type de recherche dont il est question dans ce mémoire est bien la recherche qualitative/interprétative de type descriptif. L'intérêt de la présente recherche est de connaître

comment les élèves ayant des besoins particuliers vivent la transition scolaire primaire-secondaire. Rappelons que la question qui oriente ce projet de recherche est : comment les élèves présentant des besoins particuliers vivent la transition scolaire primaire-secondaire ? Celle-ci cadre bien avec ce type de recherche. Comme mentionné précédemment, l'objet de la présente recherche pourrait intéresser de plus en plus les chercheurs (Rousseau *et al.*, 2022). De même, plusieurs politiques encadrent de plus en plus les élèves ayant des besoins particuliers afin, entre autres, de diminuer le taux de décrochage scolaire et ainsi favoriser leur persévérance et la réussite éducative. C'est pour ces raisons qu'il est pertinent de s'intéresser à la transition scolaire de l'école primaire au secondaire des élèves ayant des besoins particuliers puisqu'elle a été peu étudiée à ce jour.

La recherche qualitative contribue à la recherche sociale qui, selon Poupart *et al.* (1997, p. 56) « situe [...] sa contribution à la recherche sociale dans le renouvellement du regard porté sur les problèmes sociaux et sur les mécanismes professionnels et institutionnels de leur gestion ». Ces auteurs rapportent qu'elle est liée aux champs administratif et politique. De plus, ils ajoutent que « la contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale est souvent définie en rupture ou en opposition avec la recherche quantitative ou statistique » (*ibid.*, p. 57). Ainsi, sur le plan épistémologique, il est approprié d'utiliser la démarche qualitative dans cette recherche car, comme le soutiennent Poupart *et al.* (1997, p. 62), « elle permet une description plus fine et exhaustive de la réalité sociale, [mais], elle vise [aussi] à découvrir, derrière les catégories administratives et statistiques, des acteurs [...] capables d'initiatives, de projets, de stratégies ». Savoie-Zajc (2011, p. 125) ajoute que la démarche de la recherche qualitative/interprétative en éducation possède deux facteurs importants, soit « l'accessibilité des résultats et des connaissances produits par la recherche et du caractère essentiel de l'interactivité, ... [ainsi que] des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement ».

Dans le cas présent, la priorité est de s'interroger sur la transition scolaire de l'école primaire vers l'école secondaire des élèves à besoins particuliers. Cette recherche donne la parole aux élèves afin de mieux comprendre comment ces derniers vivent ce changement d'ordre d'enseignement. Aussi, il s'avère important de se questionner sur l'organisation des services qui sont mis en place

pour favoriser leur réussite éducative et lutter contre le décrochage scolaire de ce groupe visé et du rôle des mécanismes institutionnels et professionnels. La recherche qualitative aura alors comme objectif de montrer comment certains groupes d'individus font face à des situations difficiles. Elle retrouve « l'hétérogénéité des situations, la diversité des trajectoires et des expériences, dévoile des processus multiples d'exclusion sociale et des stratégies plurielles de survie » (Poupart *et al.*, 1997, p. 61). Enfin, ce type de recherche est appropriée parce qu'elle permet de mettre en lumière les règles morales et sociales qui dirigent les actions.

3.2 La méthode de collecte de données

L'étude de cas est une méthode de recherche « qui permet d'étudier un phénomène en contexte naturel, de façon inductive (exploratoire) ou déductive (confirmatoire), selon les objectifs de la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 289). Pour la présente recherche, elle semble être une méthode de collecte de données pertinente pour répondre à l'objectif général et atteindre les objectifs spécifiques visés. Étant de plus en plus présente en éducation, cette méthodologie de recherche a l'avantage de « fournir une situation où l'on peut observer l'interaction d'un grand nombre de facteurs, ce qui permet de saisir la complexité et la richesse des situations sociales » (Mucchielli, 1996, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 289). Karsenti et Savoie-Zajc (2018) ajoutent que l'étude de cas

est une méthodologie mixte où des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives. [...] C'est une méthode de recherche flexible qui permet au chercheur de se positionner où il veut sur le continuum qualitatif-quantitatif, en fonction des objectifs de recherche. (p. 289)

Ainsi, plus de rigueur est donnée aux résultats.

Les principaux auteurs ayant publié au sujet de l'étude de cas sont Merriam (1998), Stake (1995) et Yin (1994). Ces derniers se distinguent par « leurs positions épistémologiques, leurs méthodes et leurs approches », soutiennent Karsenti et Savoie-Zajc (2018, p. 291). Toutefois, les auteurs protagonistes de cette méthode de recherche s'entendent pour souligner la souplesse et l'étendue peu commune de l'étude de cas. Dans ce mémoire, l'approche de Yin (1994) sera

privilégiée. Cette méthode de collecte de données qu'est l'étude de cas servirait entre autres « à concevoir des théories et des modèles. Elle peut expliquer, explorer et évaluer [...] à partir de propositions préétablies » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 311).

Yin distingue quatre types d'études de cas. D'abord, l'étude holistique du cas particulier, l'étude intégrée ou contextualisée du cas particulier (selon des unités d'analyse multiples), l'étude multicas holistique et enfin, l'étude multicas intégrée ou contextualisée (selon des unités d'analyse multiples). Karsenti et Savoie-Zajc (2018, p. 299) rappellent que « l'étude de cas permet une meilleure compréhension du comment et du pourquoi d'un phénomène donné ». En effet, pour Yin (2003, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 300), dans un problème de recherche, l'utilisation de l'étude de cas simple ou multiple est intéressante « si le chercheur s'intéresse au comment et au pourquoi d'un phénomène contemporain qui échappe entièrement ou dans une certaine mesure à l'emprise du chercheur ». Il ajoute que ce type d'étude « bénéficie du développement de la théorie dans la planification [et] requiert une proposition de départ qui s'inscrit dans un cadre théorique, sauf dans le cas d'une étude exploratoire » (Yin, 2003, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 300). Enfin, Yin (*ibid.*, p. 300) affirme que « plus les propositions sont nombreuses, mieux le problème de recherche est défini », en l'occurrence, plus elle a des chances d'être réalisable. Les propositions sont perçues par Yin comme des hypothèses au sens traditionnel afin d'orienter la collecte des données. Comme notre recherche tente de faire l'état de la situation des élèves ayant des besoins particuliers lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire, l'étude de cas va nous permettre de mieux comprendre le point de vue de ces jeunes lors de ce changement d'ordre d'enseignement.

3.2.1 Le cas étudié

Pour les fins de cette recherche, l'étude de cas holistique du cas particulier de Yin permettrait de répondre à l'objectif général de ce mémoire, entre autres, parce qu'elle « peut se révéler efficace pour mettre une théorie à l'épreuve, pour analyser un cas unique ou extrême et pour observer un phénomène jusqu'à présent inconnu ou inaccessible » (Yin, 1994, 2003, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 297). Aussi, l'approche holistique permet la description globale d'un ou de

plusieurs cas. Ainsi, dans la présente recherche, le cas qui nous intéresse est le processus de transition primaire-secondaire des élèves ayant des besoins particuliers.

3.2.2 Les instruments

Tout d'abord, avant de commencer la collecte de données, un certificat d'approbation éthique (voir *Annexe D*) a été délivré afin d'assurer que le projet de recherche minimise les risques potentiels pour les participants, respecte les lois et les règlements en vigueur concernant la recherche impliquant des êtres humains, et enfin s'assure d'obtenir le consentement éclairé des participants et de garantir l'intégrité scientifique de la recherche. Les données ont été collectées à l'aide de deux instruments de recherche, soit le questionnaire et l'entrevue individuelle. Le questionnaire comporte une série de questions (ouvertes ou fermées) auxquelles le participant doit répondre de façon écrite. Le but étant de recueillir des informations factuelles sur un événement ou une situation (Fortin et Gagnon, 2010). Dans le cadre de la présente étude, le questionnaire de participation à la recherche (voir *Annexe A*) a permis de mieux connaître les participants. Les parents ont pris environ cinq minutes pour le compléter. Une fois leur enfant sélectionné pour l'entrevue individuelle (voir *Annexe B*), les parents ont été contactés pour signer le formulaire de consentement (voir *Annexe C*). Le formulaire de consentement explique la nature et la durée de la participation, les avantages et les risques liés à la participation, les procédures et les personnes avec qui communiquer au besoin. Une fois que la chercheuse a répondu à toutes les questions et que le participant a pris le temps de comprendre, le formulaire a été signé entre les deux parties. Ensuite, un rendez-vous a été organisé afin de faire l'entrevue individuelle par vidéoconférence. L'entrevue, pour sa part, consiste à une interaction verbale entre deux personnes, l'étudiante chercheuse intervieweuse et la personne interviewée, ayant comme but de comprendre un phénomène en recueillant l'information selon l'expérience de la personne interviewée (Fortin et Gagnon, 2010 ; Savoie-Zajc, 2003). Il est possible d'utiliser trois types d'entrevues : l'entrevue non dirigée, l'entrevue semi-dirigée et l'entrevue dirigée. Afin de répondre à l'objectif général de cette recherche qui est de comprendre comment les élèves ayant des besoins particuliers vivent la transition scolaire de l'école primaire vers l'école secondaire, une entrevue individuelle semi-dirigée d'une durée de 30 minutes a été réalisée avec l'élève

participant (Gaudreau, 2011). L'utilisation d'une enregistreuse vocale numérique sur le cellulaire de la chercheuse a servi pour enregistrer les différentes entrevues qui ont été réalisées par la plateforme « Zoom ». Une fois l'entrevue terminée, les données ont été transférées sur une clé USB sécurisée et ensuite, elles ont été supprimées du cellulaire pour des raisons de confidentialité. Dans l'entrevue semi-dirigée, le chercheur conçoit une liste de thèmes, provenant du cadre théorique de la recherche, qu'il aborde avec le participant (Savoie-Zajc, 2011). Dans le canevas d'entrevue (voir *Annexe B*), les trois types de transitions sont explorés : la transition scolaire, sociale et procédurale. Le chercheur établit préalablement les questions et l'entrevue se déroule sous forme d'interaction avec la personne interviewée. Ainsi, « une certaine constance est assurée d'une entrevue à l'autre, même si chacun peut différer selon l'ordre et la nature des questions, les détails abordés et sa dynamique particulière » (*ibid.*, p. 132). De cette façon, il est possible de mieux connaître chacun des participants.

3.3 Les participants

Dans le cadre de cette recherche, un centre de services scolaire a été sollicité. D'abord, un formulaire a été complété et soumis au Comité d'analyse des projets de recherche du centre de services scolaire en question. Lorsque le projet a été autorisé par le centre de services scolaire et le comité d'éthique de l'UQAM, quatre directions d'écoles secondaires ont été contactées parmi lesquelles seulement une a répondu qu'elle avait déjà été sollicitée dans une autre recherche. Une autre a transféré le courriel à un membre de l'équipe professionnelle, qui n'a pas donné de suite à l'échange et finalement, deux directions n'ont jamais répondu aux courriels. C'est pourquoi, il a fallu communiquer directement avec des enseignants en adaptation scolaire par courriel afin de solliciter des parents d'élèves ayant un PI. La chercheuse a utilisé ses contacts dans le centre de services scolaires pour communiquer avec les enseignants en adaptation scolaire au secondaire, autorisé préalablement par le Comité d'analyse des projets de recherche du centre de services scolaires. Ainsi, un premier contact personnalisé avec les enseignants a été établi par courriel dû aux mesures de distanciation sociale mises en place par la santé publique à cause du contexte de la pandémie de la COVID-19. Chaque enseignant a transmis une lettre d'information aux parents par courriel afin d'expliquer le projet de recherche. Les enseignants

ont assuré un suivi auprès des parents afin d'augmenter le taux de participation. Les parents qui ont accepté que leur enfant participe à cette recherche ont répondu au questionnaire en ligne. Une fois leur enfant sélectionné pour la recherche, ils ont été contactés par l'étudiante chercheuse par un appel téléphonique pour prendre rendez-vous afin de répondre aux questions de l'entrevue individuelle et pour présenter le formulaire de consentement. Une fois le formulaire de consentement signé, les données ont été collectées. Les participants ont été rencontrés par vidéoconférence par l'entremise de la plateforme « Zoom ».

Les participants à la recherche sont huit élèves de secondaire 1 ayant des besoins particuliers. Plus précisément, 3 filles et 5 garçons, âgés de 11 à 13 ans, ont répondu au questionnaire et participé à une entrevue individuelle afin de connaître leur vécu sur la transition de l'école primaire à l'école secondaire. Ces élèves ne proviennent pas de la même école primaire et de plus, ils fréquentent quatre écoles secondaires différentes au moment de la collecte de données. Toutefois, afin de conserver une certaine homogénéité de l'échantillon, les sujets devaient avoir un PI actif au moment de l'entrevue. Pour la grande majorité (six sur huit), le PI est actif depuis le 2^e cycle du primaire. Lors de l'entrevue, les participants sont tous scolarisés dans une classe spéciale au secondaire. L'échantillon est recruté sur une base volontaire, donc, les participants ont le choix ou non de participer à la collecte de données. Comme ces jeunes sont les principaux concernés lors de cette transition, il est pertinent de connaître leur point de vue. Le tableau **3.1** ci-dessous présente des informations sur les élèves participants à cette recherche ². Le questionnaire en ligne (voir *Annexe A*) rempli par les parents a permis d'avoir des précisions sur la reprise d'une année scolaire, le classement dans l'école primaire et secondaire, le genre et l'année scolaire de l'implantation du PI de ces élèves ayant des besoins particuliers.

² Des pseudonymes sont utilisés dans le tableau dans le but de protéger l'identité des participants.

Tableau 3.1*Profil des élèves participants*

Participants	Âge	Année reprise	Classe primaire	Classe secondaire	Genre	Plan d'intervention
Alice	13 ans	3 ^e année	Spéciale	Spéciale	Fille	3 ^e année
Benoit	12 ans	N/A	Spéciale	Spéciale	Garçon	3 ^e année
Céline	13 ans	N/A	Spéciale	Spéciale	Fille	3 ^e année
Diane	12 ans	N/A	Ordinaire	Spéciale	Fille	1 ^{ère} année
Éric	13 ans	5 ^e année	Spéciale	Spéciale	Garçon	4 ^e année
Francis	13 ans	4 ^e année	Spéciale	Spéciale	Garçon	4 ^e année
Hugo	13 ans	N/A	Spéciale	Spéciale	Garçon	3 ^e année
Isaac	13 ans	N/A	Spéciale	Spéciale	Garçon	Secondaire 1

3.4 Les considérations éthiques

Comme cette recherche implique la participation de personnes mineures et vulnérables, il est nécessaire d'obtenir un certificat d'éthique auprès du Comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal. L'obtention de ce certificat (voir *Annexe D*) permet de prendre les précautions nécessaires afin d'assurer la confidentialité et le respect de l'anonymat des participants tout au long de la recherche. Comme les participants sont mineurs, l'autorisation parentale est essentielle afin que leur enfant puisse participer à cette recherche. L'étudiante-chercheuse était disponible par courriel pour répondre aux questions et aux incertitudes des parents des élèves intéressés à participer. Les élèves participants ont été informés du but de l'étude et des modalités de participation par l'entremise d'une lettre et d'un formulaire de consentement libre et éclairé. Le formulaire de consentement (voir *Annexe C*) est signé par les parents avant le début de la participation de leur enfant à la recherche. De plus, les coordonnées de l'étudiante-chercheuse sont disponibles (téléphone et courriel) pour que les parents puissent communiquer avec elle au besoin. Les élèves participants sont libres de se retirer de l'étude en tout temps. Les données recueillies lors de la recherche restent confidentielles et sont codées afin de préserver l'anonymat des participants. De ce fait, aucune information nominative ne sera utilisée dans les résultats de recherche. Les documents papier sont conservés dans un endroit sûr afin d'en préserver la

confidentialité et les données numériques sont enregistrées sur un ordinateur avec un mot de passe.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre du mémoire présente les résultats de cette étude qui vise à répondre à la question générale de recherche suivante : Quelle est l'expérience vécue par les élèves ayant des besoins particuliers lors de leur transition entre le primaire et le secondaire ? Les trois objectifs spécifiques sont : 1. Analyser les perceptions des élèves ayant des besoins particuliers au regard de la transition vécue de l'école primaire à l'école secondaire ; 2. Décrire l'organisation des services éducatifs lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire, selon les perceptions des élèves ayant des besoins particuliers ; et 3. Explorer les liens entre la transition de l'école primaire à l'école secondaire et la persévérance scolaire des élèves ayant des besoins particuliers. Ce chapitre présentera les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données qualitatives collectées par le biais du questionnaire en ligne et des entrevues individuelles semi-dirigées. La collecte de données provenant du questionnaire en ligne a permis de connaître de façon générale le cheminement scolaire des participants. Les entrevues individuelles semi-dirigées réalisées ont permis de connaître le point de vue des élèves ayant des besoins particuliers sur la transition scolaire de l'école primaire à l'école secondaire. Les résultats obtenus sont présentés selon l'ordre des objectifs spécifiques mentionnés précédemment et ils sont accompagnés d'extraits de verbatim significatifs. Des pseudonymes sont utilisés dans la présentation des résultats afin de protéger l'identité des participants.

4.1 Perceptions des élèves ayant des besoins particuliers en regard de la transition vécue de l'école primaire à l'école secondaire

Lors d'une entrevue individuelle, dix questions ont été posées aux huit élèves ayant des besoins particuliers ayant participé à cette recherche afin de répondre au premier objectif de recherche : mieux comprendre leur perception en regard de la transition vécue de l'école primaire à l'école secondaire. Leurs points de vue seront présentés ci-dessous, combinés sous deux aspects : le choix de leur école secondaire et les changements vécus lors du passage de l'école primaire à l'école secondaire.

4.1.1 Choix de l'école secondaire

Dans les classes du secteur régulier, le choix de l'école secondaire est désigné par le ou les parents et souvent choisi selon le lieu de résidence de la famille, car les écoles secondaires sont réparties sur le territoire d'un centre de services scolaire. Il est donc possible d'envoyer l'enfant dans l'école du quartier, mais, il est aussi possible de l'inscrire dans un autre établissement scolaire. Toutefois, la démarche n'est pas nécessairement la même pour un élève fréquentant une classe dans le secteur de l'adaptation scolaire que pour un enfant fréquentant l'école de son quartier dans une classe du secteur régulier. La façon de faire diffère d'un établissement à l'autre. Avant la transition vers l'école secondaire, trois participants sur huit mentionnent que des personnes du secondaire sont venues dans leur école primaire afin de donner des informations pour les aider à faire un choix et pour préparer leur passage vers le secondaire. Un élève sur huit mentionne que le choix de son école secondaire a été effectué par la direction de son école primaire. À la base, avec l'accord de ses parents, Alice devait aller à l'école de son quartier. Ceux-ci ont visité des écoles privées, mais ces milieux ne répondaient pas nécessairement aux besoins éducatifs de leur enfant. Finalement, la famille a choisi une école secondaire située loin de leur domicile et c'est la mère qui y dépose son enfant en voiture à chaque matin. Voici un extrait d'Alice en réponse à la question « Comment s'est fait le choix de ton école secondaire ? Est-ce que cette école est située dans ton quartier ? » :

Difficile, parce que y'avait un moment, ma mère m'avait dit que mon programme allait être où je vais, pis y'a eu un moment où mes amies ont... moi, j'allais décider de l'école où je suis, mais, la direction de l'école primaire où j'étais voulait que j'aille à l'école X, pas Y. Parce (l'école) X est dans notre quartier, pis c'est là que toutes mes amies sont allées, moi j'avais pas.

En réponse à une autre question, l'élève ajoute des précisions qui complètent sa première réponse :

J'ai essayé d'aller dans ces écoles-là [les écoles privées], mais c'est vraiment compliqué parce que finalement, ça marchait pas. Ils n'ont pas de classes d'adaptation scolaire, c'est des écoles privées. Des écoles privées ça coûte cher. Y'a pas de classes d'adapt. Pis qu'est-ce qui faut que tu fasses à la place, c'est que t'aies une aide aux

devoirs le soir. Mais faut que tu payes à part pour ça. Encore plus d'argent. Finalement, on a pris l'école X (école publique choisie par l'école).

Quatre élèves sur huit (50 %) mentionnent qu'ils fréquentent l'école secondaire du quartier. Voici l'extrait de réponse d'Isaac :

Mon frère et ma sœur sont allés à l'école secondaire que moi je suis là, maintenant. Et moi je voulais aller là-bas parce que comme, j'avais plus d'amis, et plus de personnes me reconnaissaient. L'école est quand même près de chez moi.

Pour trois autres élèves, leur école a été choisie par la direction de l'école primaire et elle est située loin de leur domicile. Ils doivent donc utiliser le service de transport scolaire pour s'y rendre. Voici un extrait de réponse d'Hugo : « Moi, je ne l'ai pas choisie. C'est une école qui est loin. C'est près de l'autoroute ». Finalement, trois participants sur huit mentionnent être allés visiter l'école secondaire avant la rentrée scolaire au secondaire. « Moi, mon grand frère et mes parents, on est allé visiter l'école, mais on était pas rentré. Comme on voulait juste visiter, comment l'école ça à l'air et ... ouais », rapporte Hugo. Il est important de noter que la visite de l'établissement n'a pas toujours été possible à cause de la pandémie et des mesures sanitaires mises en place, au moment où auraient habituellement eu lieu les visites. Malgré tout, les participants expliquent qu'ils sont allés sur le terrain de l'école secondaire avec leurs parents.

Selon les réponses, les élèves participants auraient été très peu consultés pour le choix de l'établissement scolaire qu'ils fréquentent au secondaire. Ces jeunes scolarisés dans le secteur de l'adaptation scolaire voient leur choix limité puisque ce ne sont pas toutes les écoles secondaires qui peuvent garantir la continuité des services pour répondre à leurs besoins éducatifs particuliers. Cela signifie que certains d'entre eux ne fréquentent pas l'école du quartier et doivent utiliser le transport scolaire, ou sont transportés par leurs parents, pour se rendre à leur école secondaire qui se trouve souvent à plusieurs kilomètres de leur domicile, ce qui constitue une adaptation supplémentaire.

4.1.2 Les changements vécus lors de la transition primaire-secondaire

La transition primaire-secondaire n'est pas vécue de la même façon pour tous les élèves participants. Soulignons qu'ils ont tous (100 %) mentionné s'ennuyer de leur école primaire. En effet, plusieurs participants ont indiqué avoir été marqués positivement par des adultes ou des activités durant leurs années scolaires dans leur école primaire. Malgré tout, six élèves sur huit (75 %) avaient hâte d'aller à l'école secondaire. Seulement deux élèves sur huit énoncent le fait qu'à leur école primaire on a souligné la fin de leur parcours et leur passage au secondaire. Un des deux participants a rapporté que tous les élèves de l'école ont participé à une haie d'honneur où les finissants étaient applaudis, ceci pour souligner la fin de leur cheminement au primaire. Une élève sur huit pensait qu'arrivée au secondaire, elle se ferait davantage juger qu'au primaire. Voici un extrait d'Alice : « tu pouvais porter une robe au primaire et personne te disait rien. Au secondaire, les gens vont peut-être plus te juger et de façon normale. » On constate que l'apparence est importante pour cette adolescente. Ses propos indiquent qu'elle pourrait avoir davantage peur de se faire juger. De son côté, Isaac nous informe de son inconfort à être dans une classe adaptée :

Je pensais que ça allait être vraiment dur, mais comme en adapté [classe d'adaptation scolaire], je sais pas, je me sentais un peu down parce que j'étais en adapté pis comme j'étais pas au meilleur niveau que tu pourrais dire. Mais, l'adapté était facile, comme quand mon prof disait qu'on avait presque les mêmes examens que les réguliers, ça me donnait plus de confiance alors j'ai trouvé le secondaire 1, à date, très facile, sauf la partie de français.

Il ajoute, en réponse à une autre question portant sur les défis de la transition de l'école primaire à l'école secondaire :

Moi je ne savais pas qu'au secondaire il y avait adapté/régulier. Je savais qu'il y avait PEI [programme d'éducation internationale], Accent-Sport et tout ça. Mais quand je suis allé du primaire à secondaire adapté, comme, moi j'étais vraiment comme triste, genre. Je me sentais comme j'étais plus bas. Mais après mes notes ont augmenté, elles sont devenues de plus en plus meilleures. Ben, comme j'ai plus d'encouragement maintenant.

Trois élèves énoncent le changement de statut lors du passage au secondaire. Ils étaient les plus vieux de l'école au primaire et maintenant au secondaire, ils sont les plus jeunes. Voici un extrait d'une réponse qui en témoigne : « T'es rendue la plus petite de la gang. T'es plus la plus grande », rapporte Alice. Ce changement de statut pourrait être vécu difficilement par certains élèves qui ne choisissent pas leur école et dont les amis du quartier ne se retrouvent pas dans la même école secondaire qu'eux.

Quatre élèves sur huit (50 %) avancent le fait que leur école secondaire est grande. Un de ces quatre élèves ajoute qu'il est facile de s'y perdre. Aussi, trois élèves sur huit allèguent se sentir plus libres au secondaire. Ils n'ont pas besoin de permission pour sortir du terrain de l'école. Voici un extrait de réponse d'Isaac :

J'ai plus de liberté. Ils nous laissent prendre des pauses de 10 minutes après les périodes. Aller dehors pendant le dîner. Pendant une heure vingt minutes, tu peux aller n'importe où. Tu peux utiliser ton cell, quand le prof te laisse.

Il est possible de remarquer qu'au secondaire, on tend à responsabiliser les élèves. Contrairement au primaire, ils n'ont pas besoin d'être accompagnés lors de leurs déplacements. Cependant, ils se doivent d'être ponctuels à leurs cours sous peine de sanctions de la part des enseignants ou des surveillants de l'école secondaire.

Les élèves participants percevaient le secondaire de différentes façons lorsqu'ils étaient au primaire. Francis pensait que ce changement d'ordre d'enseignement venait avec une augmentation de la charge de travail. Voici un extrait des propos rapportés par Francis :

Moi je pensais que ça allait être plus difficile, mais ma prof a dit qu'au primaire c'est difficile, mais au secondaire ça devient facile. Ben parce que moi je pensais qu'on allait avoir beaucoup de travail et comme ça allait être dur, mais cette année c'est un petit plus [inaudible] cette année j'aime, mais à cause du COVID-19, ça j'aime pas.

En plus de penser que la charge de travail augmente à la suite de cette transition, comme en témoigne le dernier extrait, Francis nous a nommé qu'il croyait que les travaux seraient plus

difficiles. Hugo avance la même chose. Voici un extrait de réponse d'Hugo : « Je pensais que ça allait être plus dur ».

En somme, malgré le fait que les participants anticipent de façon positive leur entrée au secondaire, il n'en demeure pas moins que plusieurs s'ennuient de leur école primaire. Certains participants craignaient de se faire juger dans leur nouvelle école secondaire. D'autres s'inquiétaient de la charge de travail. L'arrivée au secondaire est marquée par un changement de statut et par plus de liberté et d'autonomie. La prochaine sous-section va porter sur les services offerts lors de la transition des élèves ayant des besoins particuliers lors de leur passage de l'école primaire à l'école secondaire.

4.2 Organisation des services éducatifs lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire, selon les perceptions des élèves ayant des besoins particuliers

Cette section, comprenant une synthèse des réponses à six questions de l'entrevue individuelle, aborde les services mis en place lors du changement d'ordre d'enseignement selon la perception d'élèves ayant des besoins particuliers. Il est normal de se questionner sur la continuité des services après l'école primaire. Pour savoir si les services sont offerts en continuité afin de répondre au deuxième objectif de recherche, la participation des élèves dans le processus du PI sera présentée. Les participants nomment les différents outils technologiques qui les aident ainsi que les personnes qui les soutiennent dans leurs apprentissages. Pour conclure cette section, les élèves participants précisent le nombre d'enseignants qu'ils ont en secondaire 1.

4.2.1 Élaboration du plan d'intervention

Afin de mieux comprendre le niveau d'implication de l'élève participant dans l'élaboration de son PI, la question suivante a été posée : « Participes-tu à l'élaboration de ton plan d'intervention ? Comment cela se déroule ? » Avant d'exposer les résultats, nous trouvons pertinent de rappeler que le PI est un document légal qui sert à identifier les capacités et les besoins du jeune (MEQ, 2004). Il vise à préciser des objectifs et trouver des moyens qui favoriseront l'apprentissage de l'élève. Selon les textes cadres ministériels, le PI est élaboré de façon collégiale avec les parents, l'expertise de plusieurs intervenants du milieu scolaire et, idéalement, l'élève auquel s'adresse le

PI. L'analyse des réponses des participants montre que seulement trois élèves sur huit sont en mesure de décrire brièvement ce qu'ils comprennent de l'élaboration d'un PI au primaire. Les cinq autres (62 %) ont un souvenir vague du processus d'élaboration. Voici des extraits de réponse des participants faisant référence à leurs souvenirs du primaire lors de l'élaboration de leur PI. Éric nous explique son expérience :

« On choisit les objectifs ensemble. On fait une réunion, il y a mes profs, les personnes qui m'aident pendant une heure. On choisit tous ensemble. Je sais pas si il y avait la direction encore, j'ai oublié. On choisit tous ensemble le plan. L'année passée, il y avait le TES [technicien en éducation spécialisée], la professeure, la psychoéducatrice et c'est tout »

Un élève sur huit a mentionné être mis à l'écart lors de l'élaboration du PI. Voici un extrait d'Alice : « D'habitude, c'est plus les parents qui y vont pis, ensuite, nous on attend à l'extérieur [de la classe]. Ça c'est à mon ancienne école. Nous, on attendait à l'extérieur, ou on était chez nous ». Selon les propos de la grande majorité des répondants, les élèves (six participants sur huit) sont peu souvent invités à participer à la rencontre, au primaire, pour élaborer leur PI. Ils semblent avoir une idée de la démarche sans toutefois bien comprendre ce que cela implique pour eux.

4.2.2 Utilisation d'outils technologiques en soutien aux apprentissages

À l'école, les élèves ayant des besoins particuliers qui ont participé à notre étude ont recours à des outils technologiques pour favoriser leurs apprentissages. À la question d'entrevue : « Utilises-tu des outils pour t'aider lors de tes apprentissages ? Lesquels ? », cinq participants sur huit (63 %) mentionnent utiliser Antidote ainsi que Word Q. Voici quelques extraits des réponses des élèves participants : « On prend Antidote, comme si tu ne comprends pas le mot, tu peux aller chercher c'est quoi comme synonyme, antonyme ou mots de la même famille », rapporte Francis. « Normalement, on utilise plus Word Q et on fait la lecture. J'utilise pour lire et pour, si j'oublie pas des mots, j'écris sur l'ordi », explique Hugo. L'utilisation de logiciels qui permettent la synthèse vocale ou la suggestion de mots, par exemple, aide les élèves à rester concentrés sur la tâche à faire, tout en demeurant actifs dans la production et la réalisation des tâches pédagogiques. Ainsi, ces derniers persévèrent afin de compléter la tâche proposée par

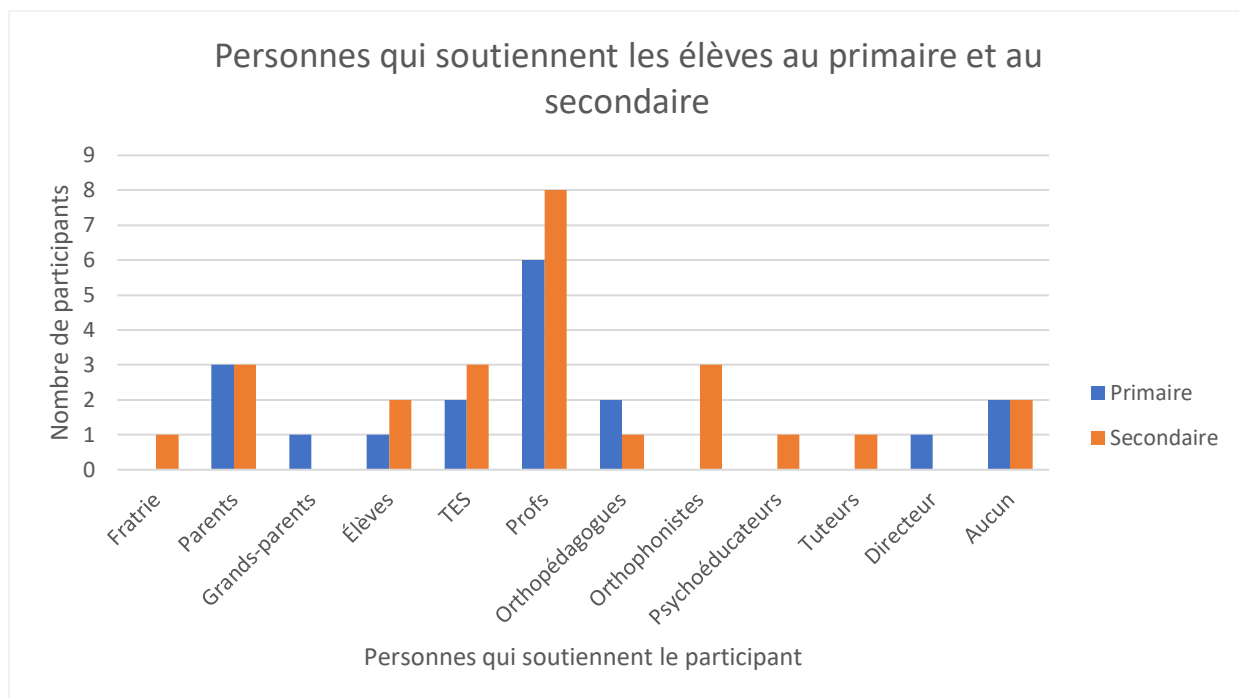
l'enseignant et accèdent au contenu adapté à leur âge en démontrant leur plein potentiel, ce qui pourra favoriser leur réussite éducative.

4.2.3 Services et soutien reçus au primaire et au secondaire

Pour avoir une meilleure compréhension de la répartition des services et du soutien que reçoivent les participants au primaire et au secondaire, la figure 4.1 présente les résultats des réponses à l'entrevue des élèves à ce sujet. Elle nous permet de constater qu'il y a différentes personnes présentes dans la vie de l'élève qui l'aident à réussir à l'école.

Figure 4.1

Personnes qui soutiennent les élèves participants au primaire et au secondaire



Cette figure montre une compilation des réponses des participants aux questions : « Qui t'a aidé à réussir au primaire ? » et « Qui t'aide au secondaire ? ». Au primaire, six élèves sur huit reçoivent de l'aide de différentes personnes et deux élèves sur huit disent ne pas recevoir d'aide. Au secondaire, c'est la même chose. En effet, six élèves sur huit mentionnent avoir reçu de l'aide de différentes personnes pour réussir. Deux élèves sur huit disent ne pas recevoir d'aide. La

figure 4.1 montre que, selon les élèves, la majorité du soutien vient de leur enseignant autant au primaire qu'au secondaire. Voici un extrait de réponse d'Alice :

Euh, ça, c'était en première année, je crois, si je me souviens bien... c'était une prof. Cette prof-là m'avait appris à lire. Et aujourd'hui, je lis des livres en anglais, pis je lis beaucoup plus de livres, pis elle m'a montré les maths. Moi, j'dirais que c'est pas mal elle au primaire. Et ensuite, il y a eu d'autres prof-là, mais, c'est la première.

Dans ce premier extrait, l'enseignant a marqué l'élève par l'apprentissage de la lecture. Cette compétence a pu être transférée dans une autre discipline. La participante reconnaît que son prof (enseignante ou « prof ») et plusieurs autres l'ont aidée à réussir. La majorité des élèves reconnaissent que les enseignants sont ceux qui les aident principalement à réussir à l'école.

Au primaire, selon les résultats de la figure 4.1, aucun élève ne reçoit de l'aide de la fratrie, des orthophonistes, des psychoéducateurs et des tuteurs. Un élève sur huit obtient du soutien des grands-parents, des pairs et de la direction. Deux élèves sur huit déclarent recevoir de l'aide des TES et des orthopédagogues. Trois élèves sur huit mentionnent recevoir de l'aide de leurs parents.

Au secondaire, aucun élève ne reçoit de soutien de ses grands-parents et de la direction. Un élève sur huit affirme recevoir de l'aide de la fratrie, des orthopédagogues, des psychoéducateurs et des tuteurs. Deux élèves sur huit mentionnent recevoir de l'aide des pairs. Trois élèves sur huit obtiennent de l'aide des parents, des TES et des orthophonistes. Voici un extrait de réponse d'Éric : « [Au primaire] L'orthopédagogue, mes professeurs et mes parents aussi et ma grand-mère. Et aussi moi. [Au secondaire] Le TES, mon professeur et la psychoéducatrice. » Dans ce deuxième extrait, le participant nomme plusieurs personnes qui l'ont aidé à réussir autant au primaire qu'au secondaire.

Pour mieux comprendre l'organisation des services, les participants ont répondu à la question suivante : « Combien as-tu d'enseignants différents cette année ? ». Cinq élèves sur huit (63 %) mentionnent avoir cinq enseignants différents. Un élève sur huit dit en avoir quatre différents. Un élève sur huit indique en avoir six différents enseignants en secondaire 1. Un élève sur huit mentionne avoir sept différents enseignants en secondaire 1. Les participants n'ont pas invoqué

le fait d'avoir un enseignant titulaire comme au primaire. L'enseignant titulaire prend généralement en charge l'enseignement de la plupart des matières dans une classe dont il a la responsabilité. Cependant, certains participants affirment avoir, au secondaire, un enseignant responsable de l'enseignement de deux à trois matières. Cet extrait d'Alice le souligne :

« Attends, laisse-moi compter... J'ai le prof de gym, la prof de math, éthique et culture religieuse, c'est la même. La prof de français, sciences et d'univers social, c'est la même. Et, euh... arts plastiques. On a genre quatre profs. Ah oui, on a anglais, fait que ça fait cinq ».

Rappelons que tous les élèves participants à notre étude sont scolarisés en classe spéciale une fois rendus au secondaire.

Ici, au regard des services et soutien reçus au primaire et au secondaire, retenons que le processus d'élaboration du PI n'est pas clair pour les élèves participants qui sont peu invités à s'impliquer. Pourtant, ce document légal est essentiel pour la mise en place d'adaptation qui favoriserait la réussite éducative de ces élèves ayant des besoins particuliers. Soulignons que pour accéder aux apprentissages et démontrer leur plein potentiel, souvent avec l'aide de leur enseignant et d'autres intervenants du milieu éducatif, les élèves cheminant dans le secteur de l'adaptation scolaire doivent utiliser les moyens inscrits dans leur PI. Ainsi, l'utilisation des aides technologiques favoriserait la réussite éducative de certains élèves. La prochaine sous-section traitera de la relation entre la transition du primaire au secondaire et la persévérance scolaire.

4.3 Lien entre la transition de l'école primaire à l'école secondaire et la persévérance scolaire des élèves ayant des besoins particuliers

La dernière section de ce chapitre présente les réponses des élèves à 13 questions à l'entrevue afin de répondre au troisième objectif de cette recherche. Différents indices permettent de croire qu'il y a un lien entre la transition de l'école primaire à l'école secondaire et le souhait des participants de persévérer à l'école. Il sera question des différents intérêts qui motivent les participants dans leur cheminement scolaire, des différentes matières qu'ils aiment et de celles qu'ils aiment moins et, enfin, des relations sociales qu'entretiennent les participants durant la première année du secondaire.

4.3.1 Intérêts envers l'école

Nos élèves participants ont tous nommé des activités qu'ils aiment faire en milieu scolaire. Voici l'extrait de réponse d'Éric :

J'aime un petit peu la science et j'aime l'éduc [éducation physique]. Aller au gym. On peut aller au gym avec nos éducateurs à la place de nos profs d'éduc. Ils ouvrent les gyms des fois quand il est disponible. La salle étudiante c'est pas vraiment disponible, c'est pour étudier, y'a une table de babyfoot, une table de ping-pong. On y va pas là, si on n'aime pas ça aller là, parce que c'est pas comme amusant parce que y'a juste le ping-pong qu'on peut jouer.

Six élèves sur huit (75 %) mentionnent faire des activités à l'extérieur du milieu scolaire. Hugo précise : « Je marche avec mes amis. Je joue avec mes amis en ligne ». Sept participants sur huit (88 %) mentionnent aimer l'école de façon générale. Cinq élèves sur huit (63 %) affirment aimer apprendre de nouvelles choses, voici un extrait de Diane : « Oui, j'aime beaucoup l'école parce que ben premièrement, je vois mes amis. J'apprends de nouvelles choses et moi j'aime beaucoup faire des travaux et participer ». On constate que les participants aiment l'école et veulent apprendre. Cet intérêt semble être en lien avec la future profession qu'ils souhaitent exercer dans l'avenir. L'école est un milieu d'apprentissage où il est possible de pratiquer des activités à l'intérieur de l'établissement ou à l'extérieur, avec des amis.

La profession que souhaiteraient exercer les participants dans le futur pourrait expliquer leur motivation à persévérer dans leur cheminement scolaire. Lors de l'entrevue individuelle, tous les participants ont nommé une profession qu'ils aimeraient pratiquer dans le futur. Celles-ci sont toutes différentes. Ils ont nommé les professions suivantes : artiste, docteur, zoologiste, ingénieur, joueur de soccer professionnel, joueur de basket professionnel, avocat, commis d'épicerie, travailler à l'hôpital, historien et écrivain. Certaines de ces professions nécessitent d'avoir un diplôme d'études secondaire (DES) et d'autres nécessitent d'avoir un diplôme d'études collégial (DEC) ou universitaire. Lorsqu'on leur pose la question, qui est la 2^e du canevas d'entrevue (voir *Annexe B*) : « aimerais-tu terminer ton secondaire 5 ? », ils aimeraient tous (100 %) obtenir le DES à la fin de leurs études au secondaire.

4.3.2 Leur appréciation des matières scolaires

Lors de l'entrevue, les participants devaient nommer les matières scolaires qu'ils appréciaient et celles qu'ils appréciaient moins. À la question : « Quelle est ta matière préférée à l'école ? Pourquoi ? », la moitié des élèves (4 sur 8) ont mentionné apprécier les maths, deux sur huit élèves, l'éducation physique, et, finalement, un élève aime l'anglais, les arts, l'univers social, le français et les sciences. À la question : « Quelle est la matière que tu aimes le moins ? Pourquoi ? », le quart des élèves (2 sur 8) ont mentionné le français, les maths et l'univers social et un élève l'éthique et les cultures religieuses (ECR) ainsi que l'anglais. L'intérêt accordé aux différentes matières serait un indice de persévérance scolaire puisque, selon le conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay–Lac-Saint-Jean (CRÉPAS), les jeunes adoptent des comportements qui favorisent leurs apprentissages et qu'il est possible d'observer (CRÉPAS, 2014). Selon ce guide, un jeune engagé dans ses études est celui qui participe activement aux cours et qui réalise ses travaux et ses devoirs, qui s'absente peu ou pas sans raisons valables, entre autres.

L'exploration des relations entre la profession projetée et l'appréciation des matières scolaires donne des résultats intéressants, comme le montre le tableau **4.1** suivant :

Tableau 4.1*Matières appréciées et moins appréciées des participants et profession convoitée*

Participant	Matière(s) appréciée(s)	Matière(s) moins appréciée(s)	Profession(s) convoitée(s)
Alice	Anglais	Mathématiques	Historienne
Benoit	Mathématiques	Français	Commis d'épicerie Travailler dans un Hôpital
Céline	Français Mathématiques	Anglais	Avocate
Diane	Arts plastiques	Mathématiques	Artiste Animatrice
Éric	Mathématiques	Géographie	Joueur de soccer professionnel
Francis	Éducation physique Sciences	ÉCR	Docteur
Hugo	Éducation physique	Univers social	Joueur de basket professionnel
Issac	Mathématiques Histoire	Français	Docteur Zoologiste Ingénieur

Ce tableau montre une compilation des réponses des participants aux questions : « Quelle est ta matière préférée à l'école ? », « Quelle est la matière que tu aimes le moins ? » et « Qu'aimerais-tu faire comme profession plus tard ? ». Il est intéressant de constater que les matières appréciées par les participants contribuent à accéder à la profession convoitée. À titre d'exemple, Diane qui aime les cours d'arts plastiques aimerait être artiste ou animatrice. Ces professions sollicitent la créativité. Hugo, de son côté, aime les cours d'éducation physique et il aimerait être un joueur de basket professionnel. Il a donc besoin d'être habile physiquement pour atteindre son objectif. En somme, il est possible d'affirmer que l'intérêt accordé aux matières permet aux jeunes participants de persévérer à l'école dans le but de pratiquer la profession convoitée.

4.3.3 Les relations sociales au secondaire

Quatre questions de l'entrevue portaient sur les relations sociales qu'entretenaient les élèves participants depuis leur passage au secondaire. Comme en témoignent les différentes réponses présentées ci-dessous, ces relations sont très variées. Certains ont gardé des liens avec leurs camarades du primaire, d'autres, pour différentes raisons, ont créé de nouvelles amitiés avec leurs pairs du secondaire.

Lors du passage du primaire au secondaire, les élèves peuvent garder un contact avec certains amis encore au primaire et ils peuvent aussi se faire de nouveaux amis au secondaire. Sept élèves sur huit (88 %) disent s'être fait de nouveaux amis au secondaire, comme en témoigne cet énoncé d'un participant : « Ils sont plus matures que mes amis au primaire », rapporte Isaac. Six élèves sur huit (75 %) mentionnent qu'ils ont des amis dans d'autres classes : « J'aimerais ça qu'elles soient dans la même classe que moi, mais c'est genre, impossible. Moi je fais de l'adapt », explique Alice. Six élèves sur huit (75 %) affirment qu'ils ont des amis dans leur classe : « Oui, parce qu'on ne peut pas séparer les bulles, alors mes amis sont supposés être dans ma classe », nous dit Éric. Il faut comprendre que l'entrevue a été menée durant la pandémie et que ces bulles ont été des mesures sanitaires créées dans le but d'éviter la propagation du virus COVID-19. Six élèves sur huit (75 %) déclarent qu'ils ont des amis dans différents niveaux : « Y'en a un qui est secondaire 3 et un secondaire 4 », soutient Hugo. Cinq élèves sur huit (63 %) rapportent qu'ils ont des amis dans d'autres écoles secondaires : « Pour moi, c'est plus compliqué. Parce que nous, ici, le problème, c'est que moi... mes amies sont toutes à une autre école. Mais, au primaire, on était dans la même classe. Mais là, c'est que, je devais aller à cette école-là, moi aussi, mais j'ai décidé d'aller à une autre école. Pis là, mes amies sont toutes rendues à cette école-là, moi j'suis à une autre école, avec d'autres amies », déclare Alice. Cinq élèves sur huit (63 %) affirment que leurs amis du primaire sont les mêmes que ceux du secondaire. Sept élèves sur huit (88 %) indiquent voir leurs amis à l'extérieur de l'école en temps normal : « Si y fait beau, on marche. Si y fait pas beau, on joue à l'intérieur. On joue en ligne », rapporte Hugo. Trois élèves sur huit spécifient ne pas voir leurs amis à l'extérieur de l'école à cause de la pandémie.

Enfin, l'intérêt que portent les participants envers l'école est élevé. Ils aiment et veulent apprendre de nouvelles choses et ils souhaiteraient tous obtenir un diplôme pour pratiquer une profession plus tard. Les relations sociales qu'entretiennent les participants semblent tout aussi importantes au secondaire qu'au primaire. C'est cette motivation qui joue un rôle important dans la persévérance scolaire.

Pour conclure, les résultats présentés dans ce chapitre permettent d'avoir une meilleure compréhension de l'expérience vécue des élèves de secondaire 1 ayant des besoins particuliers à la suite de leur transition scolaire du primaire au secondaire.

Dans le prochain chapitre, une interprétation des résultats nous permettra de comprendre ce qu'il est important de retenir des entrevues individuelles semi-dirigées réalisées auprès des huit élèves de la première année du secondaire au sujet de leur transition scolaire du primaire vers le secondaire.

CHAPITRE 5

ANALYSE ET INTERPRÉTATION

Le chapitre cinq de notre mémoire de maîtrise présente l'analyse et l'interprétation des résultats de notre recherche sur la transition scolaire du primaire au secondaire des élèves ayant des besoins particuliers. Nous nous intéressons à la perception qu'ont ces élèves de cette transition. Afin de mieux comprendre l'expérience vécue par ces derniers, nous revenons d'abord sur quelques constats qui découlent des résultats de recherche présentés dans le chapitre précédent. Puis, nous établissons également des liens entre ces constats et le cadre de référence présenté dans le chapitre deux. Finalement, les dernières lignes sont consacrées à la synthèse de l'analyse et de l'interprétation.

5.1 Les constats

L'analyse et l'interprétation des données ont permis de répondre à la question générale de recherche suivante : Quelle est l'expérience vécue par les élèves ayant des besoins particuliers lors de leur transition entre le primaire et le secondaire ? Comme mentionné dans le cadre de référence, ce mémoire se concentre sur trois types de transitions auxquelles sont confrontés les élèves lors de leur passage de l'école primaire à l'école secondaire, soit les transitions scolaires, sociales et procédurales. L'analyse approfondie des résultats a permis de répondre aux trois objectifs spécifiques de cette recherche, soit : 1. Analyser les perceptions des élèves ayant des besoins particuliers en regard de la transition vécue de l'école primaire à l'école secondaire ; 2. Décrire l'organisation des services éducatifs lors de cette transition, selon les perceptions des élèves ayant des besoins particuliers ; et 3. Explorer les liens entre la transition de l'école primaire à l'école secondaire et la persévérance scolaire des élèves ayant des besoins particuliers.

5.1.1 Perceptions des élèves ayant des besoins particuliers au regard de la transition vécue de l'école primaire à l'école secondaire

La perception des élèves ayant des besoins particuliers au regard de la transition sera discutée selon les trois types de transition : la transition scolaire, la transition sociale et la transition procédurale.

La transition scolaire désigne le passage du niveau primaire au niveau secondaire (Goupil *et al.*, 2010) où l'élève aura à faire face à d'autres modalités d'enseignement, notamment de bénéficier, parfois dans une même journée, de l'enseignement d'une diversité d'enseignants, contrairement à ce qu'ils ont connu au primaire, ainsi qu'à d'autres exigences de la part de ces divers enseignants de différentes disciplines. L'analyse des données montre que parmi les participants, cinq élèves sur huit (63 %) indiquent avoir jusqu'à cinq enseignants différents, qu'un élève sur huit (13 %) dit en avoir six et qu'un élève sur huit (13 %) mentionne avoir sept enseignants différents, en secondaire 1. Au primaire, de façon générale, les élèves ont un enseignant titulaire qui est responsable des matières de base (français, mathématique, univers social, sciences, éthique et culture religieuse) et des enseignants spécialistes tels que, enseignant en éducation physique, en arts dramatiques, en anglais et en musique. Au secondaire, l'élève aura donc à s'adapter aux pratiques pédagogiques et aux modes d'évaluation des différents enseignants, mais aussi, au programme de formation. Comme le rapportent Desbiens et Vandebossche-Makombo (2013), à la suite d'une transition scolaire, on s'attend à ce que l'élève apprenne de nouvelles méthodes de travail, car les stratégies d'apprentissage qu'il aura acquises au primaire ne seront pas nécessairement pertinentes ni utilisées au secondaire. De plus, les apprentissages seront plus poussés au secondaire, l'élève devra donc s'approprier de nouveaux concepts, de nouvelles stratégies et un nouveau vocabulaire. Ajoutons que l'élève aura à ajuster sa façon de travailler et d'étudier afin de maîtriser les contenus abordés.

La transition sociale est celle qui prévoit que les élèves auront à rencontrer de nouveaux amis lors de leur transition de l'école primaire à l'école secondaire. Le réseau social s'agrandit et les jeunes établissent de nouvelles relations avec leurs enseignants du secondaire. Selon nos répondants, sept élèves sur huit, soit 88 % des participants disent s'être fait de nouveaux amis au secondaire. Les relations sociales qu'entretiennent les participants au secondaire peuvent représenter une motivation scolaire, peu importe le niveau ou l'établissement. L'analyse des données montre que 75 % des participants de cette recherche rapportent avoir des amis dans d'autres classes, 75 % mentionnent avoir des amis dans leur classe et 75 % des participants déclarent avoir des amis dans différents niveaux. Les pairs exerceraient une forte influence sur les élèves et cette influence serait associée à la réussite scolaire. Selon Parker et Asher (1987, p. 363), « il est possible de faire

des liens entre le statut social et l'engagement scolaire, l'ajustement à la vie scolaire, le risque de décrochage, et le degré de satisfaction à l'égard de l'ensemble de l'expérience scolaire ». Ils auront à côtoyer des pairs qui représentent une grande diversité (langue, religion, culture, etc.). Parmi les meilleures pratiques favorisant une transition sociale pour développer des interactions sociales positives au secondaire, Desbiens (2009) de même que Desbiens et Vandenbossche-Makombo (2013) nomment le fait de mettre en place des activités sociales favorisant l'intégration sociale et le développement des habiletés sociales, de permettre le développement personnel (autonomie), le développement des compétences sociales (amitiés) et parascolaires ainsi que de reconnaître les besoins des adolescents (signifiante, autonomie, estime de soi, connexité et sécurité). Ainsi, tous les huit participants (100 %) ont nommé des activités qu'ils aiment faire en milieu scolaire, bien qu'ils en n'aient pas vécues plusieurs. À titre d'exemples, ils ont nommé aimer aller au gym, jouer au ping-pong sur la place étudiante (la table de babyfoot n'étant pas disponible en raison des mesures de distanciation sociale).

La transition procédurale est celle où l'élève doit faire face à une nouvelle école, de nouvelles règles de vie, une gestion du temps différente, etc. Les participants rapportent que l'école secondaire est plus grande que ne l'était leur école primaire. Aussi, ils notent un changement de statut social. Au primaire, ils étaient les plus vieux, ce qui était une situation relativement confortable. Maintenant, à l'école secondaire, ils sont les plus jeunes. Cette situation est plus « fragilisante » puisque le jeune doit s'adapter à un nouvel environnement tout en intégrant de nouvelles habitudes. Contrairement à l'école primaire, les élèves utiliseront des casiers et des cadenas ; il sera alors important de savoir comment l'ouvrir. Un changement de local est prévu d'un cours à l'autre, l'élève devra donc gérer son temps, les déplacements et le matériel. Enfin, l'élève aura à développer une autonomie afin de pouvoir gérer un agenda dans plusieurs matières (Desbiens *et al.*, 2012). Les participants de cette recherche rapportent qu'ils se sentent plus libres au secondaire, car ils peuvent sortir du territoire de l'école sans permission, ils n'ont pas besoin d'être accompagnés lors des déplacements à l'intérieur de l'établissement, cependant, ils doivent arriver à l'heure à leurs cours pour éviter une sanction. De nouvelles règles sont également en vigueur au secondaire, entre autres, il est possible d'utiliser le téléphone cellulaire sur la place étudiante ou en classe avec la permission de l'enseignant.

Lors du passage de l'école primaire vers l'école secondaire, les élèves ayant des besoins particuliers vivent principalement trois types de transitions (scolaire, social et procédurale). Ces changements, bien que déstabilisants, forcent ces élèves à s'adapter à un nouveau milieu. Il est donc important que ces jeunes soient bien encadrés afin de favoriser la réussite de ces différentes transitions.

5.1.2 L'organisation des services éducatifs lors de cette transition, selon les perceptions des élèves ayant des besoins particuliers

L'implication des enseignants, des parents et des élèves, pour ne nommer que les principaux, est sollicitée par la direction d'établissement afin que tous se sentent unis pour favoriser la réussite éducative de l'élève. En ce qui a trait à l'élève qui a des besoins particuliers, l'article 96.14 de la *Loi sur l'instruction publique* (RLRQ, c. I-13.3, art. 96.14), mentionne que c'est avec l'aide des personnes nommées précédemment que « le directeur de l'école [...] dispense des services à cet élève et [à l'aide] de l'élève lui-même [en établissant] un PI adapté aux besoins de l'élève ». L'analyse des résultats montre que la majorité des participants de cette recherche reconnaissent que les enseignants sont ceux qui les aident principalement à réussir à l'école. Parmi nos participants, 75 % d'entre eux rapportent que le soutien vient de l'enseignant au primaire et 100 % des participants disent que le soutien vient des enseignants au secondaire. La Politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves*, du Ministère de l'Éducation (1999, p. 30), recommande que l'organisation des services éducatifs réponde « aux besoins et aux capacités des élèves ». C'est pourquoi l'organisation des services éducatifs doit être au service de l'élève et basée sur une approche individualisée. Dans cette approche, il est nécessaire que tous les intervenants du milieu scolaire ajustent leurs pratiques. « Il revient alors à l'équipe-école d'identifier ces besoins et de prévoir les mesures nécessaires pour y répondre, puisque c'est elle qui connaît le mieux ces élèves ainsi que les forces du milieu dans lequel ils évoluent » (MELS, 2007, p. 3). Malheureusement, au primaire, selon les participants de cette recherche, les élèves sont peu invités à collaborer à l'élaboration de leur PI. Ces derniers semblent avoir une idée de la démarche sans toutefois bien comprendre ce que cela implique pour eux. Selon le discours rapporté des élèves participants, la démarche du PI n'est pas respectée au regard de la participation de l'élève. En effet, afin que l'élève reste motivé dans la démarche du PI, le ministère

de l'Éducation du Québec (2004) suggère fortement que ce dernier en soit l'acteur principal. Les décisions doivent être centrées sur ses intérêts et ses motivations pour que le PI soit plus signifiant. La mise en place d'un PI permet d'assurer la continuité des services éducatifs spécifiques, d'une année à une autre, mais aussi, lors d'une transition scolaire du primaire au secondaire (MEQ, 2004). Les établissements scolaires devraient s'assurer que le partage et la transmission d'informations se fassent de manière efficace afin de gagner du temps et d'assurer la continuité des services pour assurer la réussite éducative de l'élève.

Ainsi, la démarche pour le choix de l'école secondaire n'est pas la même que pour un élève cheminant dans les classes ordinaires que pour celle d'un élève inscrit dans le secteur de l'adaptation scolaire. Encore une fois, la collaboration entre l'école, la famille et la communauté est importante. Les participants n'ont pas tous pu visiter leur future école secondaire avant la rentrée à cause des mesures sanitaires de la pandémie COVID-19. Seulement 38 % d'entre eux sont allés sur les lieux avec leurs parents. Il est également possible d'observer une diversité des modèles d'organisation des services d'une école à l'autre dans un même centre de services, puisque la responsabilité de l'organisation des services revient à l'école. Une transition efficace se planifierait sur une période d'au moins douze mois et à des moments clés, selon le MELS (2012). Les différents facteurs de risque, tels que, des difficultés scolaires, une faible estime de soi, des relations difficiles avec les pairs pourraient faire en sorte que ce ne sont pas tous les élèves qui s'adapteront facilement aux changements. On sait maintenant que cette transition est une source importante de stress (Robertson et Collerette, 2005). Lorsque les changements arrivent en même temps, un déséquilibre se crée. La continuité de services est essentielle pour préparer les différentes transitions que vivront les jeunes. Elle permet d'assurer et de faciliter les transitions que l'élève aura à vivre. Or, les participants rapportent qu'ils ne sont pas toujours bien préparés à ce changement d'ordre d'enseignement.

5.1.3 Liens entre la transition de l'école primaire à l'école secondaire et la persévérance scolaire des élèves ayant des besoins particuliers

Nous avons exploré les liens possibles entre la transition de l'école primaire vers l'école secondaire d'élèves ayant des besoins particuliers qui ont un PI et leur volonté à persévérer à

l'école. L'analyse de nos résultats montre que bien que ceux-ci soient scolarisés dans une classe du secteur de l'adaptation scolaire, tous (100 %) souhaitent obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES). De plus, plusieurs d'entre eux souhaitent exercer une profession ne nécessitant pas de qualification particulière (50 %) tandis que d'autres visent exercer une profession qui nécessite un diplôme universitaire (50 %). Ces perspectives projetées par ces élèves révèlent que malgré leurs difficultés, ils sont motivés à réussir et souhaitent poursuivre leurs études. De plus, les relations sociales qu'entretiennent les participants du secondaire peuvent engendrer une motivation scolaire, peu importe le niveau ou l'établissement (MELS, 2013). D'autres recherches seront nécessaires pour étudier les relations entre la transition scolaire du primaire vers le secondaire et la persévérance scolaire ou les aspirations futures, mais ces premiers résultats permettent de constater que cette transition vécue par des élèves ayant des besoins spéciaux pourrait soutenir leur persévérance scolaire.

5.2 Synthèse de l'analyse et interprétation

En résumé, l'analyse et l'interprétation des données indiquent que selon l'établissement fréquenté au secondaire, les élèves participants rapportent avoir de nombreux enseignants. Ils doivent alors s'ajuster à différentes méthodes de travail. De plus, nous constatons que leur réseau d'amis ne se limite pas à leur groupe-classe seulement. En effet, certains ont des amis dans le même niveau, dans un autre groupe-classe. Certains témoignent d'avoir perdu certains amis qui ne vont pas à la même école qu'eux au secondaire. D'autres affirment avoir des amis dans des niveaux différents. Les relations sociales développées au secondaire favoriseraient la persévérance et la motivation scolaire. Aussi, l'analyse des données nous montre que les élèves participants aiment faire des activités en milieu scolaire. Comme mentionné précédemment dans ce chapitre, les activités à l'école favoriseraient l'intégration sociale et le développement des habiletés sociales. L'implication des différents intervenants dans le milieu scolaire est sollicitée et appréciée par les élèves. Lorsqu'ils ont besoin d'aide, tous les participants affirment recevoir du soutien de leurs enseignants. Cependant, ils mentionnent ne pas être invités à participer de façon active dans l'élaboration de leur PI. Enfin, il est intéressant de constater que les élèves ayant des besoins particuliers, malgré leurs défis, souhaitent tous obtenir leur DES.

CONCLUSION

L'analyse des résultats visait à répondre à la question générale de recherche suivante : Quelle est l'expérience vécue par les élèves ayant des besoins particuliers lors de leur transition du primaire au secondaire ? Les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données qualitatives collectées ont permis d'atteindre les trois objectifs spécifiques que voici : 1. Analyser les perceptions des élèves ayant des besoins particuliers en regard de la transition vécue de l'école primaire à l'école secondaire ; 2. Décrire l'organisation des services éducatifs lors de cette transition, selon les perceptions des élèves ayant des besoins particuliers ; et 3. Explorer les liens entre la transition de l'école primaire à l'école secondaire et la persévérance des élèves ayant des besoins particuliers.

Retombées pour la pratique

Notre étude apporte des connaissances sur cette population vulnérable que sont les élèves ayant des besoins particuliers. Par le fait même, elle permettra à tous ceux qui aident ces élèves de mieux comprendre leur situation, de mieux les accompagner et de tenter de prévenir les difficultés qu'ils pourraient rencontrer lors de leur transition de l'école primaire à l'école secondaire. Cela pourrait ainsi contribuer à éviter le décrochage lors de cette transition d'élèves aux besoins particuliers. Des démarches devraient être entreprises afin de mieux impliquer l'élève dans la démarche de son plan d'intervention (PI) afin de lui permettre de mieux comprendre le processus, les moyens mis en œuvre et son rôle dans l'actualisation de son PI. Cette recherche pourrait contribuer à savoir comment accompagner adéquatement ces élèves lors de cette transition et ainsi de mieux les soutenir, sachant que le passage du primaire au secondaire est un moment crucial pour prévenir le décrochage scolaire.

Pour améliorer la situation des élèves ayant des besoins particuliers sur le plan pratique, il serait pertinent d'impliquer davantage les élèves dans l'élaboration de leur plan d'intervention de même que dans le choix de leur future école secondaire. Il est important de bien les préparer à

cette transition en les rassurant, en visitant les lieux avec eux et en étant disponibles pour répondre aux différentes questions qu'ils auront.

Retombées scientifiques et perspectives de recherche

Bien que de plus en plus d'études sur la transition scolaire de l'école primaire à l'école secondaire soient disponibles, cette recherche répond à un manque de connaissances sur cette transition, notamment pour les élèves ayant des besoins particuliers. Mieux encore, elle permet de comprendre davantage comment est vécue cette transition par ces élèves puisque ces derniers ont été interrogés afin de connaître leur point de vue et leur vécu.

D'autres études seront nécessaires pour approfondir la compréhension de cette transition scolaire et ses liens avec la persévérance scolaire et les aspirations futures des élèves ayant des besoins particuliers. Compte tenu des résultats de la présente recherche, il serait pertinent d'obtenir le point de vue des parents d'élèves ayant des besoins particuliers pour des recherches futures. Leur point de vue apporterait plus d'informations sur le plan d'intervention et l'organisation des services éducatifs lors de cette transition. De plus, il serait également intéressant de connaître la perception des enseignants du secteur de l'adaptation scolaire du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire afin de recommander des pistes d'amélioration pour mieux accompagner cette fameuse transition selon leur constat. Ces derniers ont été nommés par nos élèves participants comme étant la personne qui aide le plus l'élève à réussir au primaire et au secondaire. Ces différents points de vue contribueraient à faire avancer les connaissances en éducation, plus précisément sur l'organisation des services aux élèves ayant des besoins particuliers. D'autre part, une recherche semblable pourrait être menée en considérant le contexte socioéconomique de l'élève. Les élèves ayant des besoins particuliers vivant une transition de l'école primaire vers l'école secondaire dans un milieu défavorisé ou dans un milieu favorisé doivent certainement avoir des défis différents. Les résultats de cette recherche permettraient d'avoir un meilleur portrait de la transition lorsqu'un jeune est scolarisé dans une classe d'adaptation scolaire.

Limites de la recherche

Les principales limites de notre recherche sont liées aux effets de la pandémie qui a entraîné des difficultés inattendues sur le plan du recrutement des élèves. En effet, il a été difficile de trouver des participants dans ce contexte. D'abord, un premier contact par courriel et par téléphone avec les directions d'établissement du secondaire a été initié par l'étudiante-chercheuse. Malheureusement, il y a eu peu de retour. Une direction a mentionné avoir déjà accepté de participer à une autre recherche et une autre a transféré mon appel à un professionnel sans faire de suivi. La grande majorité des participants ont été recrutés par contact direct auprès d'enseignants de différentes écoles. Il a fallu, ensuite, réaliser l'entrevue avec les élèves participants par vidéoconférence. Ainsi, il fallait s'assurer que ces derniers aient accès à un outil électronique qui puisse se connecter pour faire l'entrevue. Finalement, le manque de précision d'une question a fait en sorte que les réponses obtenues manquaient de détails par rapport à l'objectif de la recherche. Voici la question : « Participes-tu à l'élaboration de ton plan d'intervention ? Comment ça se déroule ? ». Il aurait été préférable de préciser l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) et de valider le questionnaire d'entretien au préalable. Malgré tout, cela n'a pas diminué la pertinence des résultats obtenus.

Enfin, ce mémoire de recherche a donné la parole aux élèves ayant des besoins particuliers et il a dévoilé que ces derniers aiment l'école. Ils apprécient pouvoir visiter leur école secondaire avant cette transition et une fois rendus, ils apprécient participer à des activités afin de créer des relations sociales avec leurs pairs. Le soutien des intervenants scolaires est cependant essentiel. Nos résultats révèlent que nos participants sont, malgré leurs difficultés, motivés à obtenir leur DES et à poursuivre leurs études au-delà du secondaire.

ANNEXE A
QUESTIONNAIRE

Bonjour,

Je vous remercie de l'intérêt que vous portez à ce projet de recherche. Ce questionnaire en ligne permet à la chercheuse de connaître de façon générale le cheminement scolaire de votre enfant. Il est possible que la chercheuse vous contacte pour approfondir certaines questions.

1. Quel est le genre de votre enfant :

- Fille Garçon

2. Quel âge a-t-il ?

3. Son école appartient à quel centre de services scolaire (commission scolaire) ?

4. A-t-il repris une année au primaire ?

- Oui Non

5. Au primaire, dans quelle classe a-t-il été scolarisé ?

- Classe ordinaire Classe spéciale

6. Au secondaire, dans quelle classe est-il scolarisé ?

- Classe ordinaire Classe spéciale

7. Depuis quel niveau scolaire a-t-il un plan d'intervention ?

- Maternelle
 1^{ère} année
 2^e année
 3^e année
 4^e année
 5^e année
 6^e année
 N'a jamais eu de plan d'intervention

8. Quel est votre numéro de téléphone et votre courriel, afin que je puisse vous contacter ?

Thalassa Compère
Étudiante à la maîtrise en éducation
compere.thalassa@courrier.uqam.ca

ANNEXE B
CANEVAS ENTREVUE INDIVIDUELLE DES ÉLÈVES

INFORMATIONS

Nom : _____

Âge : _____

Nom de mon école primaire : _____

Nom de mon école secondaire : _____

Type de classe : _____

Reprise d'une année : oui/non

QUESTIONS GÉNÉRALES

1. Aimes-tu ça, l'école ? Pourquoi ?
2. Aimerais-tu terminer ton secondaire 5 ?
3. Qu'aimerais-tu faire comme profession plus tard ?
4. Penses-tu que l'école va te permettre de réaliser cet objectif ? Comment ?
5. Participes-tu à l'élaboration de ton plan d'intervention ? Comment ça se déroule ?

TRANSITION SCOLAIRE

1. Quelle est ta matière préférée à l'école ? Pourquoi ?
2. Quelle est la matière que tu aimes le moins ? Pourquoi ?
3. Qui t'a aidé à réussir au primaire ?
4. Qui t'aide au secondaire ?
5. Utilises-tu des outils pour t'aider lors de tes apprentissages ? Lesquels ?
6. Comment envisageais-tu que ça allait se passer au secondaire ?
7. Explique-moi comment s'est fait ton choix pour ton école secondaire.
8. À part ton enseignant.e, qui sont les personnes qui t'aident dans tes apprentissages à l'école ?

TRANSITION SOCIALE

1. Combien as-tu d'enseignants différents cette année ?
2. Tes amis sont-ils les mêmes que ceux du primaire ? Explique ...
3. As-tu de nouveaux amis au secondaire ?
4. Tes amis sont-ils dans la même classe que toi ? Dans le même niveau que toi ?
5. Vois-tu tes amis à l'extérieur de l'école ?
6. À qui peux-tu parler si tu as besoin d'aide ou des questions à poser à l'école ?
7. Quelles activités aimes-tu faire à l'école ?
8. Qu'est-ce que tu aimes faire en dehors de l'école ?
9. T'impliques-tu dans la vie scolaire de l'école ? Si oui, comment ? (radio étudiante, comité étudiant, comité vert, etc.)

TRANSITION PROCÉDURALE

1. Aimais-tu ton école primaire ?
2. Qu'est-ce que tu aimais de ton école primaire ?
3. Qu'est-ce que tu as moins aimé de ton école primaire ?
4. Qu'est-ce qui te manque de ton école primaire ?
5. Aimes-tu ton école secondaire ? Pourquoi ? (ce que tu aimes le plus, ce que tu aimes le moins)
6. Avais-tu hâte de changer d'école ?
7. Comment s'est fait le choix de ton école secondaire ? Est-ce que cette école est située dans ton quartier ? près de chez toi ?
8. Comment me décrirais-tu ta transition entre ton primaire et ton secondaire ?
9. Comment as-tu été préparé à ton changement d'école lorsque tu étais au primaire ?
10. Qu'as-tu trouvé le plus difficile dans cette transition ?
11. Qu'as-tu trouvé le plus facile dans cette transition ?

ANNEXE C
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Parent/représentant légal d'une personne mineure

Titre du projet de recherche

La transition scolaire de l'école primaire vers l'école secondaire des élèves ayant des besoins particuliers

Étudiante-chercheuse

Thalassa Compère

Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisée — 1773)

(XXX) XXX-XXXX

compere.thalassa@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

France Dubé (directrice de recherche)

Département d'éducation et formation spécialisées

(514) 987-3000 poste 3973

dube.france@uqam.ca

France Dufour (co-directrice de recherche)

Département d'éducation et formation spécialisées

(514) 987-3000 poste 5119

dufour.france@uqam.ca

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent/représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

La réussite éducative de tous les élèves est importante. La période de transition de l'école primaire vers l'école secondaire pour les élèves dans le secteur de l'adaptation scolaire devrait être étudiée pour trouver des solutions pour diminuer l'écart entre les taux de réussite des élèves du régulier et des élèves en adaptation scolaire. L'objectif général poursuivi par cette recherche est de comprendre comment les élèves de secondaire 1 ayant des besoins particuliers, provenant d'une classe du secteur de l'adaptation scolaire au primaire, vivent la transition scolaire de l'école primaire vers l'école secondaire. La participation de votre enfant à cette recherche nous permettra de mieux comprendre la réalité des élèves ayant des besoins particuliers lors de cette transition.

Nature et durée de la participation de votre enfant

En tant qu'élève ayant des besoins particuliers, il est proposé à votre enfant de participer à cette recherche afin de connaître son point de vue sur la transition scolaire de l'école primaire vers l'école secondaire. Cette participation implique pour votre enfant qu'il réponde à un questionnaire d'une durée approximative de 30 à 45 minutes et une entrevue d'une durée maximale de 60 minutes qui sera enregistrée à l'aide d'une enregistreuse numérique. Le tout se passera au mois de juin 2020 lors d'une rencontre. Il est prévu que les rencontres ont lieu en milieu scolaire. Dans l'éventualité où la rencontre ne pourrait avoir lieu en milieu scolaire, la rencontre pourra avoir lieu par vidéo-conférence par l'entremise de la plateforme Zoom ou par téléphone.

Avantages liés à la participation

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation de votre enfant à cette recherche.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable de ce projet. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites.

Confidentialité

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, la chercheuse responsable de ce projet recueillera, dans un dossier de recherche, les renseignements le concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre à l'objectif scientifique de ce projet seront recueillis. Les informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues seront enregistrées et conservées sur un

ordinateur avec un mot de passe et seule la chercheuse aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à l'entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ce projet de recherche sera évalué et approuvé par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver l'identité de votre enfant et la confidentialité des données de recherche, votre enfant ne sera identifié que par un numéro de code.

Oui Non

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

Oui Non

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

France Dubé (directrice de recherche) — (514) 987-3000 poste 3973

dube.france@uqam.ca

France Dufour (co-directrice de recherche) — (514) 987-3000 poste 5119

dufour.france@uqam.ca

Thalassa Compère (étudiante-chercheuse) — (XXX) XXX-XXXX

compere.thalassa@courrier.uqam.ca

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE :

CERPE de la Faculté des sciences humaines (cerpe.fsh@uqam.ca)

Personne ressource :
Julie Sergent (Agente de recherche et de planification)
(514) 987-3000 poste 3642
sergent.julie@uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom/Nom du représentant légal

Prénom/Nom de l'enfant

Signature

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Date

Date

Engagement de la chercheuse

Je, Thalassa Compère, soussignée certifie :

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE D
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	La transition scolaire de l'école primaire vers l'école secondaire d'élèves ayant des besoins particuliers
Nom de l'étudiant:	Thalassa COMPÈRE
Programme d'études:	Maîtrise en éducation (concentration éducation et formation spécialisées)
Direction de recherche:	France DUBÉ
Codirection:	France DUFOUR

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

RÉFÉRENCES

- Anaby, D., Shaw, S., Kalubi, J.-C. et Camden, C. (2015). *Comment organiser les services pour mieux soutenir les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : principes et stratégies efficaces* (n° 2015-AP-187896).
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap_2014-2015_rapport_anabyd_ehdda.pdf.pdf
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire — Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Presses de l'Université du Québec.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Presses de l'Université du Québec.
- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review*, 23(3), 299-328. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9152-0>
- Benner, A. D. et Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Child Development*, 80(2), 356-376.
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*. <https://www.ctreq.qc.ca/les-transitions-scolaires-de-la-petite-enfance-a-lage-adulte/>
- Chouinard, R., Bowen, F., Fallu, J.-S., Lefrançois, P. et Poirier, L. (2012). *La transition au secondaire et l'incidence de mesures de soutien sur la motivation, l'adaptation psychosociale et les apprentissages des élèves* (no 2012-RP-146936). FRSCQ.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_chouinardr_resume_transition-secondaire.pdf
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). (2009, décembre). *Mémoire présenté au conseil Supérieur de l'Éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion* (Cat. 2.122.34).
https://www.cdpedj.qc.ca/storage/app/media/publications/inclusion_scolaire_consultation_Conseil_superieur.pdf

- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). (2018, avril). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : Une étude systémique* (Cat. 2.120-12.61.1). https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/vos-droits/qu-est-ce-que/droits-des-eleves-HDAA/etude_inclusion_EHDAA.pdf
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay–Lac-Saint-Jean (CRÉPAS). (2014). *Les déterminants de la persévérance scolaire : Guide d'initiation, modélisation des concepts*. https://crepas.qc.ca/medias/2020/12/Determinants_CREPAS_2014-10-28_SiteWeb-1.pdf
- Comité régional pour la valorisation de l'éducation (CRÉVALE). (2024). *ABC de la persévérance. Quelques définitions*. http://www.crepas.qc.ca/69-quelques_definitions
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017, octobre). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Cruz, C. (2008). *Les enfants à besoins éducatifs particulier (BEP) : « vers une école de l'inclusion »* [Présentation PowerPoint]. https://louviers.circonscription.ac-normandie.fr/IMG/pdf/animation_bep.pdf
- Curchod, P. (2010). En marge de l'inclusion : La transition entre scolarité obligatoire et formation professionnelle. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd., p. 215-234). Les Presses de l'Université du Québec.
- Curchod, P., Doudin, P. et Lafortune, L. (2012). *Les transitions à l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, N. (2009). *Soutien à la transition du primaire vers le secondaire* [Description de formation]. Université de Montréal. <https://continuum.umontreal.ca/soutien-a-transition-primaire-vers-secondaire/>
- Desbiens, N. et Vandenbossche-Makombo, J. (2013, février). *Programme de formation « soutien-action-accompagnement » sur la transition du primaire vers le secondaire*. <http://docplayer.fr/15886457-Programme-de-formation-soutien-action-accompagnement-sur-la-transition-du-primaire-vers-le-semecondaire.html>
- Desbiens, N., Lévesque, J. et Duquette, J. (2012, octobre). Soutenir le passage des élèves du primaire vers le secondaire : enjeux et pratiques prometteuses. *La pratique en mouvement*, (4), 18-20. <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/MagazineLapratiqueenmouvementno4.pdf>

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., St-Michel, G., Côté, J., Barral, C., Robin, J.-P., Castelein, P., Korpès, J.-L. et al. (2018). *Classification internationale. Modèle de développement humain — processus de production du handicap* (MDH-PPH). Réseau international sur le processus de production du handicap.
<https://ripph.qc.ca/documents/classification-internationale/>
- Fréchette, S. et Rousseau, N. (2016). Les services éducatifs complémentaires mobilisés au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : perception des principaux acteurs. *Enfance en difficulté*, 4, 27-52. <https://doi.org/10.7202/1036837ar>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Goupil, G., Côté, A. et Poulin, J. (2010). La transition vers la maternelle d'enfants ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd., p. 197-213). Les Presses de l'Université du Québec.
- Haladyna, T. et Thomas, G. (1979). The affective reporting system. *Journal of Educational Measurement*, 16(1), 49-54. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1979.tb00086.x>
- Hirsch, B. J. et Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58(5), 1235-1243. <https://doi.org/10.2307/1130617>
- Homsy, M. et Savard, S. (2018, avril). *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*. Institut du Québec. https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2021/02/201804-IDQ-Decrochage-scolaire-au-Quebec_IDQ_BR-002.pdf
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. <https://docplayer.fr/18812856-Historique-de-l-adaptation-scolaire-au-quebec.html>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir). (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Loi sur l'instruction publique* (LIP). RLRQ, c. I-13.3.
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>
- Larose, F., Bédard, J., Boutet, M., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A., Kalubi, J.-C., Lebrun, J., Lenoir, Y. et Morin, M.-P. (2006, juin). *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire* (n° 2003-PRS-8436). FQRSC.
<http://dx.doi.org/10.13140/2.1.1572.6880>

- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. et Couturier, Y. (2006). Les attentes des parents d'enfants d'âge préscolaire au regard des attitudes et des conduites éducatives des intervenants socio-éducatifs. *Enfances, Familles, Générations*, (4), 1-17.
<https://doi.org/10.7202/012897ar>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Létourneau, N. (2017). *L'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans un contexte de transition académique primaire-secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum.
<http://depositum.uqat.ca/738/1/NancyLetourneau.tmp.pdf>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)* (n° 49-1018 et n° 49-1019). Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1978). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire. Prendre le virage du succès*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2000, mars). Le décrochage scolaire. *Bulletin statistique de l'éducation*, (14).
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_14.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*.
[https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029 .pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification au secondaire*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Taux-sortie-sans-diplome-2023.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). *Rapport. Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/taux-diplomation-secondaire-CS-2019.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et Recherche (MEESR). (2015, mai). Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme? *Bulletin statistique de l'éducation*, (43).
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. https://csscc.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/08/guide_soutenir_transition_scolaire_qualite_secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2013). Persévérance et réussite scolaires au primaire : pistes d'action proposées par des chercheurs québécois. *Coup de pouce à la réussite !*, (2). <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2385225>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2017). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2003). Déclaration de Salamanque. UNESCO 1994. *Journal français de psychiatrie*, 18(1), 4.
<https://doi.org/10.3917/jfp.018.0005>
- Parker, J. G. et Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (dir.). (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin; Chenelière.
- Poulin, R. (2016). *Victimisation par les pairs et climat scolaire : une étude menée en contexte de persévérance et de réussite scolaire chez de élèves du secondaire* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus.
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/26982/1/32173.pdf>
- Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
<https://doi.org/10.7202/013915ar>
- Rousseau, N., Dumont, M. et Desmarais, M.-É. (2022). Mettre à profit la voix d'une diversité d'élèves pour soutenir leur bien-être et leur réussite en contexte scolaire. *Enfance en difficulté*, 9, 5-11. <https://doi.org/10.7202/1091295ar>
- Rousseau, N., Tétreault, K. et Vézina, C. (2009). Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant commencé la maternelle en Mauricie. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 15-40. <https://doi.org/10.7202/029921ar>
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (4^e éd., p. 293-316). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). ERPI.
- St-Pierre, M. (2013). *Pour agir efficacement sur les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative*. Réunir Réussir. https://www.reseaeussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2015/08/doc_reference_determinants1.pdf

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 11-17. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011>
- Tilleczek, K. (2007, 18-20 janvier). *Fresh starts/false starts: A review of literature on the transition from elementary to secondary school* [Symposium]. Ontario Education Research Symposium Ontario Ministry of Education, Toronto, Ontario. <https://www.researchgate.net/publication/242156897>
- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs; report of the Committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A. et Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27(4), 552-565. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.552>
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2^e éd.). SAGE.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions. Dans P. Curchod, P. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 261-279). Presses de l'Université du Québec.
- Zucman, É. (2008, 23 janvier). *Les « besoins éducatifs particuliers » : une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté* [Communication]. Conférence de consensus, IUFM de Créteil, Université de Paris, France.