



Master

2021

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Soutenir la transition vers le secondaire II d'élèves ayant une déficience visuelle : pratiques déclarées et conceptions de professionnelles

Huerlimann, Lisa

How to cite

HUERLIMANN, Lisa. Soutenir la transition vers le secondaire II d'élèves ayant une déficience visuelle : pratiques déclarées et conceptions de professionnelles. Master, 2021.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:154025>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

**Soutenir la transition vers le secondaire II d'élèves
ayant une déficience visuelle : pratiques déclarées et
conceptions de professionnelles**

MEMOIRE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
**MAITRISE UNIVERSITAIRE EN ENSEIGNEMENT SPECIALISE
(MESP)**

REALISE PAR

Lisa Hürlimann

SOUS LA DIRECTION DE

Greta PELGRIMS

MEMBRES DU JURY

Roland EMERY

Michaela CHLOSTOVA MUÑOZ

SOUTENU LE

Genève, le 29 mars 2021



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

DECLARATION SUR L'HONNEUR

Arbedo, le 19 mars 2021

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur-e de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Lisa Hürlimann



RESUME

Ce travail de mémoire réalisé en vue de l'obtention de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, est une recherche menée auprès de trois professionnelles (deux enseignantes spécialisées et une éducatrice) du Centre d'appui pour les élèves déficients visuels (CADV) du canton de Genève. L'objectif est de comprendre, grâce à des entretiens avec ces professionnelles, les pratiques mises en œuvre lors de la transition récente et effective d'élèves dans des structures du secondaire II. L'étude concerne les différentes tâches menées par les professionnelles, ainsi que leurs conceptions de ce qu'est ou devrait être une transition scolaire, en se basant sur des expériences de transition vécues récemment. Les propos nous permettent aussi de mettre en évidence les facteurs facilitant ce processus, tout comme des obstacles susceptibles de l'entraver.

Mots clés : transition scolaire, déficience visuelle, secondaire II, pratiques enseignantes, accompagnement, enseignement spécialisé

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement :

les professionnels du CADV qui ont accepté de me rencontrer et de consacrer une partie de leur temps à répondre à mes questions. Merci pour votre accueil très chaleureux et pour la richesse des témoignages ;

Madame Pelgrims et Madame Chlostova, Muñoz qui ont été présentes et disponibles tout au long de la réalisation du mémoire en me donnant des précieux conseils. Merci pour votre accompagnement ;

ma famille, qui grâce à son soutien, m'a permis d'arriver jusqu'ici ;

toutes les personnes qui ont été proches de moi et qui m'ont soutenue dans la réalisation de ce travail.

Table des matières

<i>Index des abréviations</i>	7
<i>Introduction</i>	8
Justification du choix	8
Structure du mémoire	9
<i>Chapitre I : La transition scolaire des élèves présentant une déficience visuelle : apports contextuels et théoriques</i>	10
1.1. Système d'enseignement spécialisé dans le canton de Genève : apports contextuels	10
<i>Centre d'appui à l'intégration pour élèves déficients visuels (CADV)</i>	12
<i>Rôles et tâches des enseignants spécialisés et de l'éducatrice au CADV</i>	13
<i>L'orientation et la transition scolaire des élèves vers le secondaire II : recommandations et constats d'études</i>	14
1.2. Transition au fil des parcours scolaires : apports théoriques	17
<i>La transition en général : éléments de définition</i>	17
<i>La transition scolaire : éléments de définition</i>	18
<i>Difficultés rencontrées par les élèves lors de la transition au secondaire II</i>	19
1.3. Déficience visuelle et transition scolaire : apports théoriques	22
<i>Définition de la déficience visuelle</i>	23
<i>Perspectives professionnelles et difficultés rencontrées par les élèves présentant une déficience visuelle</i>	24
<i>Obstacles rencontrés en contexte scolaire par des élèves présentant une déficience visuelle</i>	25
1.4. Accompagner la transition scolaire d'élèves à BEP : recommandations de la littérature	26
<i>Chapitre II : Problématique et questions de recherche</i>	35
<i>Chapitre III : Démarche méthodologique de la recherche</i>	38
3.1. Choix de démarche	38
<i>L'approche qualitative</i>	38

3.2. Échantillon d'étude	39
3.2.1. <i>La description de l'échantillon</i>	39
3.2.2. <i>Le choix de l'échantillon</i>	39
3.3. Démarche de recueil des données	40
3.3.1. <i>L'entretien individuel semi-directif</i>	40
3.3.2. <i>Le canevas d'entretien</i>	41
3.4. Procédure de recueil de données	48
3.4.1. <i>Organisation et déroulement des entretiens</i>	48
3.4.2. <i>Difficultés rencontrées et critiques</i>	50
3.5. Démarche d'analyse	50
3.5.1. <i>Première étape : Transcription des entretiens</i>	51
3.5.2. <i>Deuxième étape : Identification des dimensions correspondant aux trois questions de recherche</i>	51
3.5.3. <i>Troisième étape : Repérage des extraits sémantiques en lien avec chaque dimension répertoriée</i>	53
3.6. Pertinence, validité et fiabilité du travail	54
Chapitre IV : Présentation et discussion des résultats	56
Possibilités de formations au secondaire II des élèves du CADV	56
4.1. Pratiques de transition prescrites ou souhaitées par le CADV en lien avec les transitions en général	57
4.2. Expériences de transition récentes : Déroulement, difficultés rencontrées et tâches mises en œuvre et par les professionnels	67
<i>Brève contextualisation de l'expérience de transition récente</i>	67
4.2.1. <i>Expériences de transition récentes : les étapes du déroulement</i>	68
4.2.2 <i>Expériences de transition récentes : les acteurs impliqués</i>	70
4.2.3. <i>Expériences de transition récentes : perception de son propre rôle</i>	71
4.2.4 <i>Expériences de transition récentes : difficultés rencontrées par les professionnelles</i>	73
4.2.5. <i>Degré de typicalité des expériences de transition récentes</i>	75
4.2.6 <i>Expériences de transitions récentes : tâches collaboratives mises en œuvre</i>	75
4.2.7. <i>Expériences de transition récentes : tâches pédagogiques mises en œuvre</i>	79

4.2.8 <i>Expériences de transition récente : tâches didactiques mises en œuvre</i>	82
4.2.9 <i>Synthèse des types de tâches mises en œuvre durant les expériences de transition récentes</i>	82
4.3. Conceptions générales des professionnels à propos de la transition	84
4.3.1. <i>Signification du mot « transition »</i>	84
4.3.2. <i>Conceptions des professionnelles : Obstacles au processus de transition en général</i>	85
4.3.3. <i>Conceptions des professionnelles : Facilitateurs du processus de transition</i>	88
<i>Pratiques souhaitées par les professionnels en lien avec les transitions en général</i>	93
Conclusions	94
Synthèse des résultats et retour sur les questions de recherche	94
Apports de la recherche	98
Limites et perspectives	99
Références bibliographiques	101
Annexes	107
<i>Annexe I : Guide d'entretien</i>	107
<i>Annexe II : Document de passage du CO au secondaire II</i>	112
<i>Annexe III : Grille d'analyse catégorielle</i>	113
<i>Annexe IV : Schéma dimensions</i>	114

Index des abréviations

CADV	Centre pour l'appui à l'intégration des élèves déficients visuels
BEP	Besoin éducatif particulier
CO	Cycle d'orientation
ECG	Ecole de culture générale
LIP	Loi sur l'instruction publique
CDIP	Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
LIJBEP	Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés
OMP	Office médico-pédagogique
SMP	Service médico-pédagogique
DESI	Directeur de l'enseignement spécialisé et de l'intégration
SEI	Service éducatif itinérant
CIR	Centre d'information et de réadaptation
SRIHV	Service Romand d'informatique pour handicapés de la vue
IOSP	Information et orientation scolaire et professionnelle
AI	Assurance invalidité
AIS	Assistant à l'intégration scolaire
DGES II	Direction générale de l'enseignement secondaire II
TAF	Test d'attentes fondamentales
SRED	Service de la recherche en éducation du canton de Genève

Introduction

Le domaine de l'enseignement spécialisé est très vaste et englobe une multitude de thèmes à étudier. Pendant les cours à l'Université de Genève, nous¹ avons été confrontés à plusieurs aspects du domaine. Dans le cadre de notre travail de recherche de mémoire, réalisé pour l'obtention de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, nous nous pencherons sur la transition scolaire. Nous considérons la transition scolaire comme un processus bien présent dans la scolarité de tout élève. En effet, dès la première année du degré primaire jusqu'à la dernière avant le passage au monde professionnel, chaque élève vit plusieurs transitions. Dans la voie de l'enseignement spécialisé, les élèves sont contraints à affronter plus de transitions par rapport à ceux qui suivent un parcours scolaire ordinaire (Pelgrims, 2018-2019). Il existe différentes approches pour étudier le processus de transition. Nous avons choisi d'axer notre recherche sur le travail effectué par les professionnels² travaillant dans l'enseignement spécialisé. De plus, en ayant effectué un stage dans le Centre d'appui à l'intégration des élèves déficients visuels (CADV) de Genève, nous nous sommes intéressés à la transition de ces élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) du secondaire I au secondaire II, car il s'agit d'une transition importante dans la scolarité des élèves, mais qui demeure peu étudiée. L'objectif principal est de comprendre la manière dont les professionnels font l'expérience et gèrent le processus de transition au secondaire II de leurs élèves présentant une déficience visuelle. Nous choisissons par conséquent de récolter les données auprès d'enseignantes spécialisées et d'une éducatrice sociale de ce centre.

Justification du choix

Nous avons décidé de traiter la thématique de la transition car c'est un sujet qui nous a depuis toujours intéressés. En effet, lors de la rédaction du travail de Bachelor, nous avons traité la transition des personnes ayant une déficience intellectuelle vers le monde du travail. Nous nous sommes questionnés sur le passage entre la fin du secondaire I et le choix de la formation au secondaire II des élèves, ce moment particulier où la plupart des jeunes prennent leur première décision concernant leur avenir. L'idée de cibler notre recherche sur les professionnels travaillant avec des élèves déficients visuels a surgi lors de notre premier stage en enseignement spécialisé au CADV de Genève. Le thème de la transition a été soulevé par l'équipe pendant une réunion de synthèse à l'égard d'un jeune en transition. Pendant cette synthèse, notre intérêt

¹ Dans ce mémoire, nous avons utilisé la formule du « nous » pour des raisons de style.

² Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a pas d'autre fin que celle d'alléger le texte

a été suscité et nous avons décidé du thème de notre mémoire.

Une autre raison qui nous a poussés à choisir ce thème est plutôt d'ordre scientifique. En effet, comme nous l'avons vu en cours (Pelgrims, 2018-2019), il n'existe pas beaucoup de recherches francophones à propos des transitions des élèves à besoins éducatifs particuliers, de surcroît au niveau du secondaire I et II ou encore des élèves présentant une déficience visuelle. Nous voulons donc apporter notre contribution à la recherche. Enfin, en ayant eu l'occasion de travailler avec l'équipe du CADV et en ayant pu apprécier tout ce qu'ils font et la passion avec laquelle ils se dédient à leurs élèves, nous voulons à travers ce mémoire, mettre en évidence les efforts et la dévotion dont ils font preuve afin de permettre aux élèves de conduire une scolarité sereine et de leur donner plus de chances pour arriver où ils veulent.

Structure du mémoire

Dans le premier chapitre de ce manuscrit, nous développerons les apports contextuels, les apports théoriques incluant les concepts clés de notre recherche ainsi que les recommandations de la littérature concernant l'accompagnement à la transition scolaire. Nous commencerons par expliciter le système d'enseignement spécialisé genevois et plus particulièrement les aspects importants du CADV en lien avec la question des transitions et les tâches des enseignants. Nous poursuivons avec des apports théoriques sur la notion de transition et de transition scolaire, en mettant en évidence les éléments de définition ainsi que des apports de travaux sur les difficultés que les élèves peuvent rencontrer lors d'une transition scolaire. Par la suite seront explicités des apports théoriques portant sur la déficience visuelle, en particulier sur les perspectives professionnelles et les obstacles en contexte scolaire rencontrés par les élèves déficients visuels. Ce chapitre sera terminé par la présentation de recommandations tirées de la littérature, de pratiques que les professionnels devraient mettre en place pour favoriser ce processus. Dans le deuxième chapitre, nous posons la problématique et nos questions de recherche, pour ensuite, dans le chapitre 3, présenter la méthodologie de recherche utilisée. En ayant décidé d'utiliser une approche qualitative, nous choisissons de récolter les données avec des entretiens semi-directifs auprès de trois professionnelles du CADV. Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats de la recherche et nous les discutons en les mettant en relation avec des éléments théoriques. La dernière partie du manuscrit est dédiée à la conclusion du travail, où nous présentons la synthèse des résultats obtenus pour répondre à nos questions de recherche ainsi que les apports, les limites et les perspectives de cette recherche.

Chapitre I : La transition scolaire des élèves présentant une déficience visuelle : apports contextuels et théoriques

1.1. Système d'enseignement spécialisé dans le canton de Genève : apports contextuels

Notre recherche est ciblée sur le terrain de l'enseignement spécialisé genevois. Pour cette raison, ce chapitre est dédié au système scolaire genevois, et plus particulièrement sur le Centre d'appui à l'intégration pour élèves déficients visuels (CADV qui sera décrit plus précisément plus loin). Ces quelques apports sur le contexte nous permettront de donner un aperçu des parcours scolaires que les élèves du CADV peuvent suivre. Les acronymes « R1 » et « R2 » sont utilisés pour désigner les structures que les élèves à besoins éducatifs particuliers fréquentent et leur inscription. En effet, une grande partie de ces élèves fréquentent deux contextes en même temps. Dans le langage institutionnel et administratif des terrains de l'enseignement spécialisé genevois, le terme « rang 1 » (R1) est utilisé pour désigner l'établissement principalement fréquenté par l'élève et celui de « rang 2 » (R2) pour celui

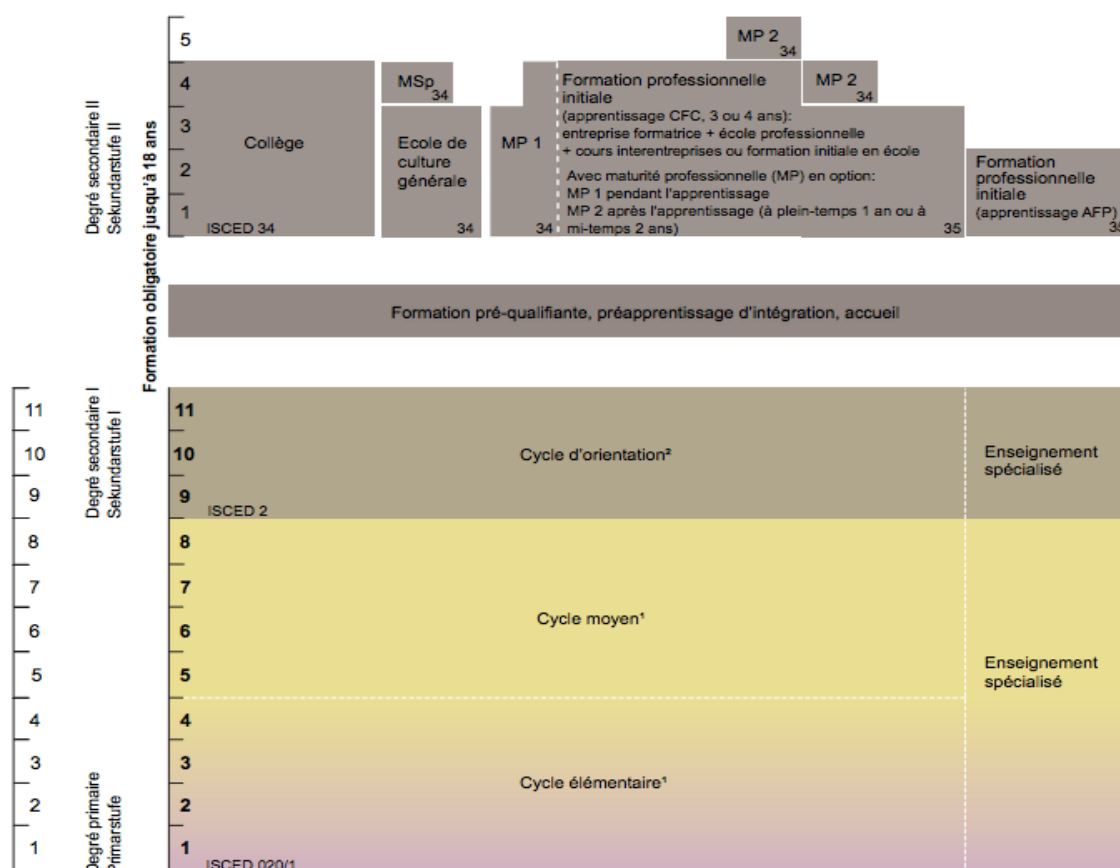


Figure 1 : Organisation du système d'enseignement genevois. Repéré à .

fréquenté en second lieu. La plupart des élèves du CADV fréquentent les écoles ordinaires de

leurs quartiers de domicile ou des écoles spécialisées (en R1) et le CADV (en R2).

Comme nous pouvons l'observer dans la Figure 1, dans le canton de Genève, la scolarité au niveau primaire dure huit ans et elle est composée du cycle élémentaire (1P à 4P) et du cycle moyen (5P à 8P). Les élèves sont âgés de 4 à 12 ans. Ensuite, on trouve le degré secondaire I, qui est appelé « cycle d'orientation » (CO), dont les élèves ont entre 12 et 15 ans. Ces deux niveaux de scolarité apportent à tous les enfants une formation de base, « égale ». Pendant ces huit ans de la scolarité primaire, les professionnels n'ont en général aucune décision à prendre par rapport au parcours scolaires des élèves, la promotion ou le passage d'un degré à l'autre étant décidé selon des prescriptions institutionnellement partagées (Pelgrims, 2018-2019). Des décisions d'orientation vers les différentes filières du secondaire I sont à prendre, mais celles-ci reposent aussi sur des prescriptions institutionnelles. De 15 à 19 ans, les jeunes fréquentent le niveau secondaire II. C'est entre le secondaire I et le secondaire II que les élèves et les professionnels sont amenés à faire des choix, parmi un ensemble de filières possibles, pour leur formation future. La Figure 1 indique que le secondaire II est composé de plusieurs branches possibles. Sur le plan de la formation à plein temps dans une école, sont mentionnés le Collège et l'École de culture générale (ECG). En parallèle, il existe des voies de formation professionnelle qui comprennent des formations à plein temps en école et des formations duales combinant école et formation dans une entreprise. Le choix et l'orientation effective des jeunes est principalement dicté par leurs résultats scolaires, leurs aptitudes personnelles et leurs compétences sociales. En effet, chaque possibilité de suite possède ses propres critères d'admission, qui sont en principe explicités dans des règlements.

Dans l'enseignement spécialisé, les élèves sont accueillis entre 4 et 20 ans. Selon l'Office médico-pédagogique (OMP), « il offre une scolarisation et un encadrement adaptés aux besoins des élèves présentant des handicaps, des besoins éducatifs particuliers et/ou des difficultés importantes d'apprentissage et de développement »³. Autant le système scolaire ordinaire et les parcours des élèves sont connus, autant « les structures qui jalonnent les parcours scolaires dans l'enseignement spécialisé ne sont pas des connaissances socialement partagées » et présente une infinité de « parcours scolaires individualisés possibles » (Pelgrims & Bauquis, 2013 ; Pelgrims, 2018-2019). Après avoir réalisé une petite enquête lors du cours « Structures, parcours et transitions scolaires en enseignement spécialisé » (Pelgrims, 2018-2019) en interrogeant des personnes dans la rue par rapport aux trajectoires possibles des élèves de

³ <https://www.ge.ch/enseignement-specialise> consulté le 15.10.2020

l'enseignement spécialisé et à leur connaissance des structures et dispositifs existants, l'ensemble des étudiants du cours a pu se rendre compte du manque de connaissances des gens concernant le système de l'enseignement spécialisé. Une grande partie d'entre eux n'a aucune idée des parcours scolaires possibles des élèves à BEP. Les seuls groupes de personnes possédant plus de connaissances sur le milieu de l'enseignement spécialisé semblent être les professionnels qui travaillent dans ce domaine ainsi que les familles des élèves à BEP. Nous tenons à souligner le fait que, pour ces élèves, le parcours scolaire n'est pas linéaire et socialement connu comme celui des élèves de l'enseignement ordinaire. Ils sont contraints à de nombreuses transitions entre les différentes structures, que ce soit lors d'un passage de l'enseignement ordinaire vers l'enseignement spécialisé ou au sein des structures scolaires spécialisées (Pelgrims, 2018-2019).

Centre d'appui à l'intégration pour élèves déficients visuels (CADV)

Selon Cacheiro (2017), les élèves dans les écoles suisses ayant un handicap visuel sont moins de 0.5%, ce qui veut dire qu'ils représentent un faible pourcentage. Dans le canton de Genève, une partie de ces élèves considérés à besoins éducatifs particuliers est suivie par le Centre d'appui à l'intégration pour élèves déficients visuels. Nous avons eu l'opportunité de réaliser le premier stage du programme de la Maîtrise en enseignement spécialisée de l'Université de Genève au sein de ce centre, qui relève de l'Office Médico-Pédagogique (OMP) au sein du Département de l'instruction publique du Canton de Genève. L'équipe est composée de plusieurs professionnels, parmi lesquels des enseignants spécialisés, une éducatrice, une responsable thérapeutique, une psychomotricienne, une enseignante d'arts plastiques, une responsable pédagogique, un transcripneur braille et responsable en informatique et une directrice de l'enseignement spécialisé et de l'intégration (DESI) (Emery, 2018). Le CADV accueille des jeunes ayant une déficience visuelle, âgés entre 4 et 20 ans. Pour l'année scolaire 2018-2019, les élèves malvoyants ou aveugles, suivis par les professionnels du centre étaient 25. Tous les élèves fréquentent le centre à temps partiel (en R2) et sont inscrits dans des classes ordinaires ou dans l'enseignement spécialisé (en R1). Jusqu'à la fin du Cycle d'orientation, l'élève bénéficie d'un soutien hebdomadaire dans sa classe, alors que, au secondaire II, le suivi devient « à distance ». En d'autres termes, les professionnels du CADV ne se rendent plus en classe, mais ils seront plus proches de l'équipe des enseignants qui s'occupent de l'élève, tout en restant disponibles pour rencontrer le jeune et faire le point.

Le CADV est l'initiative de deux parents qui ne voulaient pas que leurs enfants, ayant une déficience visuelle, doivent suivre leur formation dans un internat de Lausanne. En 1979, le

Service médico-pédagogique (actuel OMP) mandate une enseignante spécialisée pour ouvrir un centre d'appui sur le canton de Genève (Emery, 2018).

Le centre permet aux élèves d'avoir un enseignement spécialisé dans les différentes disciplines scolaires ainsi qu'un appui plus spécifique à l'aide des instruments et des outils liés à la déficience visuelle. Les professionnels apprennent aux élèves à connaître et à utiliser ces moyens auxiliaires et à développer des stratégies d'apprentissage adaptées à leurs besoins. Ils travaillent aussi sur des aspects plus socio-affectifs, comme par exemple apprendre à se présenter, à demander de l'aide et à entrer en relation avec les autres. Au centre, les élèves suivent aussi des séances d'activités créatrices, qui les aident à travailler sur leurs représentations mentales et à découvrir différentes approches tactiles. La présence de la psychomotricienne dans l'équipe apporte aux élèves des entraînements au niveau de la posture, de la motricité globale et fine et de la coordination des mouvements.

Les professionnels du CADV sont confrontés à des élèves très différents entre eux. La grande hétérogénéité des besoins résulte de différents facteurs, par exemple du degré de la déficience visuelle en lien avec l'âge de son apparition et la stabilité ou l'évolution durant les années. D'autres facteurs entraînent cette diversité : la présence de handicaps associés, le fait d'avoir bénéficié ou non d'un suivi par le Service éducatif itinérant (SEI) pendant les premières années de vie, le degré de connaissance et d'intégration du déficit, ainsi que le soutien du réseau familial et environnemental (Dafflon et Kamerzin, 2018). Il existe différents éléments que les professionnels doivent prendre en considération pour pouvoir mettre en place des enseignements et des mesures adaptées à chaque élève.

Rôles et tâches des enseignants spécialisés et de l'éducatrice au CADV

Il convient d'examiner les missions et les charges prescrites à la profession d'enseignant spécialisé au sein du CADV en vue notamment de saisir ce que les enseignants ont éventuellement comme tâches à effectuer au moment des transitions des élèves du secondaire I vers le secondaire II. Une de ses missions principales est de favoriser l'intégration des élèves déficients visuels dans leur classe (école ordinaire ou spécialisée) (Dafflon et Kamerzin, 2018). Pour ce faire, dans la plupart des cas, les enseignants spécialisés suivent les élèves pendant une demi-journée par semaine dans leur école, afin de pouvoir les aider dans la classe en aménageant le matériel et l'espace. La collaboration est un des piliers de cette profession, tant

avec l'enseignant ordinaire qu'avec les autres membres de l'équipe ainsi que les familles et les thérapeutes externes. En effet, les enseignants spécialisés collaborent avec des intervenants de basse vision des services privés, tels que le Centre d'information et de réadaptation (CIR) et le Service romand d'informatique pour handicapés de la vue (SRIHV), ainsi qu'avec des spécialistes en locomotion.

En ce qui concerne l'éducatrice sociale du CADV, généralement, elle suit des élèves qui fréquentent les classes d'enseignement spécialisé, comme des classes intégrées (CLI) dans des bâtiments scolaires de l'école primaire et secondaire. Son rôle est plus orienté vers le lien avec les familles ainsi que vers le développement des compétences sociales des élèves (Dafflon et Kamerzin, 2018).

L'orientation et la transition scolaire des élèves vers le secondaire II : recommandations et constats d'études

Curchod (2004), dans son article, cite Galley et Meyer (1998) qui affirment « que les jeunes sans formation post-obligatoire constituent un des groupes à risque le plus menacé de précarisation, voire d'exclusion du marché de l'emploi » (p. 57). À Genève, l'école obligatoire a été prolongée jusqu'à 18 ans depuis la rentrée scolaire 2018, pour lutter contre le décrochage scolaire. Il y a trois objectifs poursuivis avec cette nouvelle réforme :

1. Que l'élève soit mieux suivi
2. Qu'il puisse être mieux orienté
3. Qu'il ait la possibilité de suivre la formation qui lui convient et obtenir un diplôme au secondaire II. (DIP Genève, 2018)

L'absence de choix de la part de l'élève après le secondaire I n'est donc plus envisageable. Le soutien des professionnels, pendant cette orientation et transition vers le secondaire II, peut permettre aux jeunes de faire un premier pas vers leur futur professionnel avec plus de conscience et d'aide, en réduisant les risques d'être exclus du marché du travail.

Nous avons considéré important de nous renseigner auprès de la Loi sur l'instruction publique (LIP) entrée en vigueur en janvier 2016 dans le canton de Genève pour mieux comprendre les directives au niveau cantonal sur les transitions scolaires des élèves ainsi que la situation des élèves à besoins éducatifs particuliers. La LIP régit l'instruction obligatoire jusqu'à l'âge de la

majorité pour l'enseignement public et privé, ainsi que l'intégration et l'instruction des élèves à besoins éducatifs particuliers de la naissance jusqu'à 20 ans. Une des finalités de l'école est d'accepter et de respecter les choix de formation de chaque élève dans la mesure des conditions requises. Un des objectifs de la scolarité obligatoire est que « chaque élève acquiert la formation de base qui lui permet d'accéder directement aux filières de formation professionnelle ou de formation générale des degrés secondaire II et tertiaire B » (LIP, p.14).

La section 3 de cette loi est dédiée à l'orientation, au soutien et aux passerelles, comprend l'article 79 concernant l'orientation scolaire et professionnelle. Il prévoit que :

L'office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue assure, par la mise à disposition de conseillers en orientation en nombre suffisant, des permanences à destination des élèves pour toutes les questions relatives à leur projet d'études ou de formation. Il sollicite également la collaboration et la participation des associations professionnelles, notamment pour la présentation aux élèves des professions et des débouchés. (LIP, 2016, Art. 79)

Rousseau (2010), dans son article a mis en évidence qu'en 2010 en Suisse, 89% des jeunes ont été titulaires d'un diplôme du secondaire II. En 2006, des lignes directrices (CDIP, 2006) ont été discutées et adoptées par rapport à l'optimisation de la transition entre scolarité obligatoire (c'est-à-dire jusqu'à la fin du degré secondaire I) et degré secondaire II par la Confédération. L'objectif était d'atteindre que 95% des jeunes soient titulaires d'un diplôme du secondaire II. Ces lignes directrices (CDIP, 2006) soulignent les trois piliers qui constituent cette transition, à savoir : le secondaire I, l'orientation et le suivi (avant, pendant et après la phase de transition) et le secondaire II. Les informations sur les offres et sur l'aide à l'orientation soutiennent les jeunes dans leur choix. En 9^e année de l'école obligatoire, un bilan incluant les compétences globales de l'élève, son degré de maturité face au choix d'une profession, ainsi que ses compétences sociales et personnelles, est conduit afin d'avoir des bases pour la préparation à la transition. Ce bilan doit être réactualisé constamment pendant les années du CO et permettra la mise en place de mesures qui visent à améliorer les chances de réussite et d'accès aux filières du secondaire II.

Au niveau des directives fédérales, décidées par la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP, 2011), chaque canton doit veiller à mettre en place les conditions les plus favorables pour permettre une bonne transition à tous les jeunes, ainsi que

de leur donner la possibilité d'obtenir un diplôme adapté à leurs capacités.

Une autre directive émanant de la CDIP en 2011 concerne la collaboration entre les écoles et les titulaires de l'autorité parentale. Spécifiquement, il est recommandé aux cantons de :

- « Clarifier le partage des responsabilités entre l'école et les titulaires de l'autorité parentale.
- Examiner la possibilité que les titulaires de l'autorité parentale se voient proposer, en temps utile, des offres de formation et d'information adéquate.
- Viser l'intégration précoce des parents dans leur dispositif, en particulier ceux issus de la migration, afin de leur donner les informations nécessaires sur le système de formation cantonal. » (CDIP, 2011, p. 2)

En outre, il s'agit de prendre des mesures qui assurent un niveau de maîtrise adéquat des enseignants et des autres professionnels concernés sur la transition des élèves et les offres en termes de structures d'orientation possibles.

Les élèves doivent faire face précocement à différents défis par rapport à leur avenir professionnel. En effet, à 15 ans, voire avant, ils sont tenus de réfléchir à leur avenir professionnel. Hirschi (2012) identifie trois défis majeurs que les jeunes doivent affronter. En premier lieu, ils sont confrontés à une multitude de professions envisageables parmi lesquelles ils doivent choisir. Deuxièmement, ils sont amenés à clarifier leurs propres objectifs selon la profession souhaitée et, dernièrement, ils doivent ajuster ces objectifs selon les opportunités et les offres qu'ils trouvent à ce moment dans le marché du travail.

Dans un document rédigé par le Service de la recherche en éducation du canton de Genève (SRED, 2019), en 2018, après le Cycle d'orientation (CO), 44% des élèves genevois ont suivi la voie du collège, 15% ont opté pour une formation professionnelle en école à plein temps, 14% sont orientés vers la formation de culture générale, 4% vers une formation professionnelle duale, 17% ont intégré des structures d'accueil et formations pré-qualifiantes et le 6% restant ont suivi d'autres orientations, parmi lesquelles un enseignement privé, la non-scolarisation dans une école genevoise ou le redoublement au CO.

Comme nous avons expliqué précédemment, le canton de Genève a adopté le prolongement de l'école obligatoire pour donner la possibilité à tous les élèves d'obtenir un diplôme au secondaire II et, ce faisant, contribuer à l'objectif national d'atteindre le 95% des détenteurs

d'un diplôme dans ce degré. Ebersold (2013) affirme que « l'accès à l'enseignement supérieur constitue une condition majeure d'accès à l'emploi et, corrélativement, d'inscription sociale » (p.17). Nous ajoutons qu'une personne formée au secondaire II et, de manière encore plus importante, titulaire d'un diplôme socialement reconnu sur le marché du travail a plus de chances d'entrer dans le monde professionnel et de contribuer à la vie de la société, qu'une autre qui arrête sa formation au cycle d'orientation.

1.2. Transition au fil des parcours scolaires : apports théoriques

La transition en général : éléments de définition

Le concept de « transition » dans ce mémoire est central. Pour cette raison, nous aimerions donner un aperçu général des définitions.

Nous avons tout d'abord consulté le dictionnaire *Larousse* en ligne, lequel définit la transition comme un « état, degré intermédiaire, passage progressif entre deux états, deux situations » (Larousse, « transition » s.d.).

Curchod (2010) définit la « transition » de la manière suivante :

Synonyme de rupture et de changements nécessitant l'adaptation à une nouvelle situation sociale et professionnelle impliquant de nouveaux rôles dans des environnements différents. Cette période peut être une occasion de développement pour certains ou de peurs et de replis pour d'autres. (p. 220)

Dans cette définition de la transition en général, nous retrouvons plusieurs notions communes aux définitions données par d'autres auteurs. En commençant par le terme de « rupture », plusieurs auteurs, tels que Moulin (2015) ou Zittoun et Perret-Clermont (2001), déclarent que la transition suppose toujours une rupture avec le passé, avec une forme de vie antérieure et avec une manière de faire ou de penser passée. Ce phénomène amène la personne à une remise en question « sur elle-même ou sur le monde, sur les représentations de soi et de ses propres compétences » (Zittoun & Perret-Clermont, 2001, p. 1). La transition implique ainsi un « changement » chez les personnes, leur demandant de s'adapter à de nouvelles conditions de vie et peut-être à de nouveaux rôles.

La transition peut être perçue à la fois de manière négative et positive. Certains peuvent la vivre comme une menace et se sentir vulnérables, bouleversés et impuissants face aux changements. Au contraire la transition peut être conçue comme une occasion de se développer, s'épanouir,

élargir ses propres compétences, apprendre à vivre de nouveaux rôles et se sentir plus capable de faire face aux changements et d'en profiter positivement (Zittoun & Perret-Clermont, 2001).

Zittoun (2006) affirme que le développement d'une personne lors d'une transition est composé de trois types de dynamiques, qui sont interdépendantes entre elles. La première concerne un repositionnement social et identitaire de la personne. En prenant la grossesse comme exemple, une femme en plus ou moins neuf mois passe à un nouveau rôle dans sa vie, celui de maman. C'est un changement identitaire important, sa position au sein de la société subit aussi un changement. La deuxième dynamique considère les apprentissages et les connaissances propres à la transition. Un jeune apprenti en formation, pendant deux ou trois ans, acquiert une quantité de savoirs et de savoir-faire propres à la profession désignée, qui lui permettront de devenir un expert dans son métier. La dernière dynamique comporte la construction de sens et la régulation des émotions face à ces changements. Comme vu auparavant, les transitions sont susceptibles d'entraîner des émotions tantôt positives, tantôt négatives.

Schlechten Rauber (2004) aborde la transition d'un point de vue anthropologique. Il la conçoit comme un rite de passage, auquel tous les individus doivent faire face. Selon lui, ces changements « obéissent à un modèle spatial : l'entrée ou la sortie d'une classe d'âge, d'un groupe social, d'un statut professionnel, qui équivalent au franchissement d'un seuil ou d'une frontière. » (p.5). Dans son article, il expose la transition, conçue par William Bridges, qui l'approche, quant à lui, selon une perspective plus psychologique. En effet, Bridges (1987) a élaboré quatre phases « psychologiques » qu'une personne peut parcourir lors d'une transition. La première est dominée par une période de déni, dans laquelle la personne refuse de faire face au changement, elle le vit comme une menace, comme quelque chose qui bouleversera son propre équilibre, sa zone de confort. La deuxième phase est le deuil de la vie précédente. À cette étape, l'individu peut vivre des états de dépression ou de détresse. La troisième étape comprend l'élaboration du changement, où la personne commence à réagir et, dans la dernière phase, elle retrouve l'énergie pour se projeter et pour aller vers un nouvel état.

La transition scolaire : éléments de définition

Au cours de la formation de toute personne, à partir du préscolaire jusqu'à la vie professionnelle, la vie scolaire est marquée par plusieurs transitions (Pelgrims et al., 2021). Comme nous venons de l'explicitier, les transitions sont des moments délicats, qui peuvent être jalonnées de difficultés. En ce qui concerne plus spécifiquement la transition scolaire, les auteurs Curchod, Doudin et Laforune (2012) écrivent : « les transitions dans les trajectoires

scolaires sont toujours des moments délicats qui supposent une attention vigilante de la part des professionnels de l'école, et cela d'autant plus si l'élève rencontre des difficultés particulières » (p.221). Les professionnels ainsi que tout l'entourage de l'élève doivent veiller à mettre en place les meilleures conditions de transition.

En nous appuyant sur la définition de transition donnée par Legendre (2005), cité par « le guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire » (2012), elle est « une période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain » (p. 1404). Cette période doit être bien planifiée et accompagnée afin de permettre à l'élève de la vivre dans la sérénité. Habituellement, dans le contexte scolaire, cette période se résume en avant, pendant et après la transition (guide du Canada, 2012).

Dans les trajectoires scolaires, les transitions impliquent aussi des ruptures, des changements et des ajustements (Pelgrims, 2018-2019). Lors du passage, l'élève vit des ruptures au niveau des routines, des habitudes et des attentes. Il est tenu à s'adapter à un nouveau contexte qui implique des nouveaux camarades, enseignants, lieux, horaires, etc. Selon Pelgrims et al. (2021), cette phase d'adaptation de l'élève se traduit « par l'apprentissage de nouvelles compétences sociales, affectives et cognitives, et par la construction d'un sens personnel de la transition et du changement de contexte » (p. 2). Ces nouvelles compétences pourront être utiles aux élèves pour faire face à des transitions dans leur avenir.

Difficultés rencontrées par les élèves lors de la transition au secondaire II

Le passage entre le secondaire I et le secondaire II est une transition particulière puisque c'est l'un des premiers moments où le jeune est confronté au choix concernant son avenir professionnel. Cette transition tombe en pleine adolescence, une période délicate, dans laquelle les jeunes sont confrontés à plusieurs changements physiques, psychiques et sociaux. Ils ne sont plus des enfants, mais ils ne sont pas encore des adultes. C'est une période où ils essaient de comprendre leur identité et de s'affirmer dans une société qu'ils ne connaissent pas encore si bien. Comme nous pouvons le lire dans son article, Curchod (2010), psychologue, décrit cette double difficulté où les jeunes font face, d'une part, à la période de l'adolescence qui les amène d'un état d'enfant à un état d'adulte et, d'autre part, au passage vers leur avenir professionnel.

En ce qui concerne les adolescents, nous considérons que la situation est encore plus complexe puisqu'elle fait « cohabiter » au moins deux transitions : celle du passage de l'adolescence à la vie adulte et celle du passage de la formation au marché du travail.

(Curchod, 2010, p. 220)

Dans cet extrait, l'auteur parle de marché du travail, tandis que nous parlons de la formation au secondaire II, par laquelle le jeune s'engage sur la voie de la formation professionnelle, dans la poursuite d'études secondaires, et dans la perspective future d'un projet professionnel et d'une entrée dans la vie professionnelle.

En revenant aux difficultés que les élèves tout-venant et ceux atteints dans leur santé visuelle peuvent rencontrer lors de la transition du secondaire I au secondaire II, Neuenschwander (2007), dans son rapport, met en évidence des difficultés au niveau des disciplines et du rendement scolaires. L'auteur parle d'une faible estime de soi scolaire, qui peut entraîner chez le jeune la peur de ne pas réussir à atteindre ses objectifs et, finalement, le découragement. Il affirme que de mauvais résultats scolaires peuvent amener les jeunes à devoir abandonner leurs désirs de formation, provoquant ainsi un changement d'orientation et une remise en question de soi-même, qui souvent porte à un sentiment de frustration et d'impuissance. De plus, Neuenschwander (2007) met en avant qu'à cet âge, en pleine adolescence, certains élèves ne sont pas suffisamment concentrés sur l'étude des disciplines scolaires, ayant d'autres intérêts extrascolaires qui interfèrent avec leurs performances et ainsi leur formation future.

Un autre élément qui caractérise certains adolescents est la connaissance restreinte du monde et des possibilités professionnelles. Souvent, en ne connaissant que peu les différents emplois et formations possibles, les élèves prennent des décisions influencées par les stéréotypes de genre (Neuenschwander, 2007). Par exemple, les femmes optent par un parcours qui leur permettra de devenir infirmières, coiffeuses ou esthéticiennes. Cacheiro (2017) souligne que la modification continue du marché du travail, avec les années, peut apporter des complications dans le choix de l'avenir des jeunes, qui ne savent pas s'orienter parmi les différentes possibilités de métier. Plus spécifiquement, Gyger et Schütz (2015) font ressortir la présence d'un éventail de métiers très restreint pour les personnes ayant une déficience visuelle.

Fréquemment les élèves tendent à surévaluer certains défis de la transition, comme par exemple la perte de contact avec leurs congénères, le changement dans leur rythme quotidien, l'adaptation à une nouvelle situation scolaire/professionnelle, ce qui les amène à se sentir en péril, peu à l'aise et peut-être à se sentir paralysés par rapport au choix à faire (Neuenschwander, 2007).

Les familles, dans le moment délicat du choix de la formation, font office généralement de

boussole, en aidant les jeunes à prendre des décisions. Si ce soutien échoue, il sera plus difficile pour eux de choisir. Parfois, ce sont même les représentants légaux des jeunes qui prennent la décision à la place de ceux-ci (Cacheiro, 2017).

Un autre obstacle qui peut entraver le passage au secondaire II, ainsi que l'adaptation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans le nouveau contexte, est la pénurie d'informations transmises aux professionnels sur les forces et les besoins du jeune. Ce manque de renseignements peut entraîner une mauvaise prise en charge de l'élève et, par conséquent, constituer un empêchement aux apprentissages scolaires et à la construction des relations sociales (Neuenschwander, 2007). Plus particulièrement, pour les jeunes déficients visuels, ce manque d'informations peut aussi amener à de plus grandes difficultés dans les déplacements et dans l'aménagement des contenus didactiques.

Hollenweger (2007) met l'accent sur la difficulté des jeunes ayant un handicap ou des difficultés d'apprentissage à organiser le passage entre les deux contextes, dans notre cas entre le secondaire I et le secondaire II. L'élève est amené à se représenter son nouveau rôle dans la formation suivante, tant en étant apprenti qu'étudiant au secondaire II. Plusieurs éléments de sa vie quotidienne changent, comme par exemple le parcours maison-école, les enseignants, les camarades, l'établissement, la charge de travail et le rythme de travail. Selon Clottu (2004), certains des élèves a de la difficulté à se représenter ces changements et à les accueillir positivement.

Différents phénomènes rencontrés lors des transitions scolaires dans l'enseignement spécialisé sont étudiés par Pelgrims (2010, 2019). Nous en avons retenu deux qui nous semblent pouvoir concerner les élèves en transition du CADV. En ayant suivi un parcours scolaire individualisé dans l'enseignement spécialisé avec ou sans intégrations dans l'enseignement ordinaire, les élèves sont confrontés à un manque de « mémoire collectives socio-affectives et didactiques » (Pelgrims, 2010) qui « fournissent les référentiels de normes, de valeurs et de connaissances en vertu desquels les élèves pourraient réguler leur propre activité cognitive, affective, verbale et comportementale, ainsi que celle de leurs pairs » (p.23). En provenant de plusieurs contextes, ordinaire ou spécialisé, et en changeant souvent de structure, il est difficile que les élèves puissent partager une mémoire commune. Au contraire, en ordinaire, les élèves passent plusieurs années dans la même classe avec les mêmes camarades, ce qui leur permet de construire une mémoire collective. Au moment du passage au secondaire II, les élèves ne vont pas forcément dans la même structure. Il y a donc une rupture de la mémoire commune. Un

deuxième phénomène s'appelle « contrat social implicite d'assistance » (Pelgrims, 2009). Ce contrat a été plutôt étudié lors du passage des élèves du contexte ordinaire au spécialisé. Ceci consiste en que les acteurs scolaires « promettent à l'élève la mise à disposition en classe spécialisée de toutes les aides dont il aura besoin » (Pelgrims, 2009, p. 139). Dans notre cas spécifique des élèves déficients visuels suivis par le CADV, nous pouvons imaginer retrouver ce phénomène, étant donné que le suivi auprès des jeunes change au niveau du secondaire II. En effet, les élèves, comme décrit précédemment, sont accompagnés en classe par le CADV une demi-journée par semaine jusqu'à la fin du CO. Avec le passage au secondaire II, cet accompagnement n'est plus autant soutenu : les professionnels n'assistent plus les jeunes dans leur classe, mais ils soutiennent plutôt l'équipe didactique. Nous pensons que ce changement de modalité peut affecter les jeunes dans leur rôle d'élève, lesquels sont habitués à un suivi plus assidu et à être aidés en classe. Sans une préparation adéquate, il y a le risque que le jeune se sente abandonné et qu'il réclame le même type d'aide. En considérant les deux problématiques de la mémoire collective et du contrat implicite d'assistance, nous constatons une double difficulté. D'une part, une rupture du contexte et des pratiques, qui, avant étaient très soutenants de la part du CADV, et, d'autre part, une rupture sociale et pédagogique.

1.3. Déficience visuelle et transition scolaire : apports théoriques

Avant de revenir aux élèves ayant une déficience visuelle, nous estimons essentiel de mieux cerner l'appellation « élève à besoin éducatif particulier » (BEP). Toujours dans la LIP, nous avons repéré la définition suivante : « Est considéré comme enfant et jeune à besoins éducatifs particuliers celui qui présente une altération des fonctions mentales, sensorielles, langagières ou physiques entravant ses capacités d'autonomie et d'adaptation dans un environnement ordinaire » (LIP, 2016, Art. 29). Les élèves du CADV font donc partie de ces jeunes à besoins éducatifs particuliers, du moment qu'ils présentent une altération des fonctions sensorielles, en l'occurrence, la vue.

Nous nous sommes interrogés sur les droits à l'éducation des élèves à BEP et avons trouvé des réponses dans les lois cantonales concernant la pédagogie spécialisée. Tout d'abord, dans la Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP), en particulier dans l'article 6 qui concerne les principes, il est indiqué que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, dans le respect du bien-être et

des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune, en tenant compte de l'environnement de l'organisation scolaire » (p. 1). De plus, l'intégration partielle ou totale dans des structures ordinaires est recherchée et favorisée.

Tous les cantons suisses ayant dû élaborer un concept cantonal pour la pédagogie spécialisée, Genève n'a pas fait exception. En 2018, le Conseil d'Etat a approuvé son concept et ses modalités de mise en œuvre. Parmi les principes de base, nous en identifions trois qui mentionnent les élèves du CADV. Le premier concerne le principe d'inclusion et de proximité, qui spécifie que chaque élève doit pouvoir fréquenter un établissement dans son quartier ou dans son village et que des solutions inclusives sont à favoriser aux solutions séparatives. Le deuxième principe concerne la formation des professionnels qui suivent ces élèves. Elle doit être de qualité et bien spécifique. Le dernier principe que nous retenons est le droit à des mesures coordonnées, en particulier par rapport aux transitions et aux changements d'établissements. La collaboration interdisciplinaire est mise en évidence pour favoriser ces changements. La question de la transition entre le secondaire I et le secondaire II sera abordée dans deux ans, quand le concept fera l'objet d'une mise à jour.

Définition de la déficience visuelle

Afin de mieux saisir le soutien dont des élèves présentant une déficience visuelle peuvent avoir besoin au cours de leur scolarité, il importe de présenter les difficultés qu'ils peuvent rencontrer en raison de leur déficience. Nous ne décrirons pas en profondeur la déficience visuelle au niveau médical, mais présenterons plutôt les différents degrés de ce handicap, afin de donner des clés de lecture pour la suite du mémoire.

Dans un document de la Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée, traitant de la « Déficience visuelle et scolarisation à l'école régulière » (2018), est mentionnée la Classification internationale des maladies (CIM-10), qui décrit quatre « degrés » de déficience visuelle :

La vision normale, la déficience visuelle modérée, la déficience visuelle grave et la cécité. Lors de déficience visuelle modérée ou grave, on parle de basse vision. Lorsque la personne est totalement ou presque privée de la vue, on parle de cécité. Le terme déficience visuelle englobe tant la basse vision que la cécité. Le terme malvoyance (ou l'adjectif malvoyant) est un terme plus courant, désignant la basse vision. De même, les adjectifs aveugle ou non-voyant désignent les personnes privées de l'usage de la

vue. (p.2).

En 2019, selon l'Union centrale suisse pour le bien des aveugles (Spring, 2020), 377'000 personnes étaient atteintes dans leur santé visuelle en Suisse, parmi lesquelles environ 50'000 personnes sont aveugles, 57'000 sourdes-aveugles et 270'000 malvoyantes. Les enfants et les jeunes entre 0 et 19 ans recouvrent le 1.5% du nombre total.

Perspectives professionnelles et difficultés rencontrées par les élèves présentant une déficience visuelle

Nous nous intéressons à comprendre les perspectives professionnelles ou formatives des élèves déficients visuels. Pour ce faire, l'article de Gyger et Schütz (2015) intitulé « Les personnes malvoyantes ou aveugles dans la formation professionnelle : nouvelles perspectives et développements en Suisse romande », nous donne plusieurs informations utiles. Les auteurs portent en lumière la pénurie de données officielles concernant ces personnes, lesquelles, atteintes dans leur santé visuelle rencontrent des défis importants dans leurs activités et dans leur participation à la vie professionnelle et sociale. Les auteurs font une liste des professions privilégiées par les jeunes déficients visuels, parmi lesquels nous retrouvons « informaticien, employé de commerce, assistant de bureau, standardiste/téléphoniste et masseur/physiothérapeute » (p. 25). Dans le choix de la profession, il faut tenir compte des caractéristiques de la personne, de ses ressources et de ses freins. Les auteurs soulignent la nécessité du travail d'un expert de l'orientation professionnelle spécialiste dans ce handicap, qui puisse rapidement comprendre le parcours et la situation de la personne, lui donner des conseils professionnels spécifiques à son handicap et finalement l'orienter vers le métier le plus approprié.

Selon Ebersold (2013) et Bouchand et al. (2013), l'environnement éducatif du jeune à besoins éducatifs particuliers doit soutenir les possibilités de projets de celui-ci en lui donnant la possibilité d'être à égalité des chances avec les autres jeunes. L'accessibilité à la formation constituant un pilier pour la création d'un avenir professionnel, Hollenweger (2007) avance l'idée que, pour améliorer la transition, il sera bien « d'améliorer l'accès aux filières supérieures de formation pour les jeunes en situation de handicap » (p.3).

Cacheiro (2017), dans son mémoire professionnel, a dédié un chapitre pour montrer la situation

professionnelle des personnes ayant une déficience visuelle. Elle met en lumière ce que nous avons déjà mentionné, à savoir que l'avenir professionnel de ces personnes est limité. Elle cite le travail de Chazal (1999), qui a collecté des témoignages de plus de 100 personnes aveugles qui racontent leur parcours de formation et professionnel. À cause des restrictions du handicap, une multitude d'emplois restent inaccessibles pour ces personnes, cela parce qu'il n'est pas possible de tout aménager selon leurs besoins.

Obstacles rencontrés en contexte scolaire par des élèves présentant une déficience visuelle

Notre société est construite par des personnes voyantes pour des personnes voyantes. De ce fait, ceux qui ont une déficience visuelle rencontreront plusieurs obstacles dans leur quotidien.

Thomazet (2012) affirme que les élèves ayant une déficience visuelle ont des besoins qui divergent les uns des autres. Parfois, les besoins entre deux élèves atteints de déficience visuelle sont beaucoup plus différents qu'entre un élève tout-venant et un déficient visuel. Toutefois, les obstacles scolaires rencontrés par ces élèves, indépendamment de la gravité de leur atteinte, sont de nature similaire. Selon cet auteur, l'un des principaux problèmes dans les apprentissages scolaires concerne la prise d'informations, celles-ci se présentant la plupart du temps sous forme visuelle. Selon leur atteinte, un faible, voire nonaccès aux textes et aux livres ne leur permet pas de suivre les disciplines scolaires comme les autres et, par conséquent d'avancer dans les apprentissages comme il est souhaitable (Dafflon et Kamerzin, 2018).

Au niveau des déplacements spatiaux, ils ont une autonomie restreinte. Apprendre par cœur le parcours maison-école ou les points de repère à l'intérieur de l'établissement scolaire, leur demande beaucoup de temps et d'énergie. Certaines dimensions du langage restent difficiles à apprendre, surtout pour les élèves aveugles (Dafflon et Kamerzin, 2018). En effet, ils doivent apprendre des notions et leur signification par cœur, même si, pour eux, elles n'ont pas vraiment du sens, comme par exemple apprendre que le ciel est bleu et que le soleil est jaune. En utilisant principalement l'ouïe et le toucher, les représentations mentales de ces élèves sont différentes par rapport à leurs pairs. Il reste difficile pour eux de donner du sens à certaines notions, en particulier dans les disciplines des mathématiques et des sciences, étant plus abstraites. Par exemple, réaliser des tâches comme trouver le périmètre ou les angles d'une forme géométrique est un vrai défi, car ils doivent s'appuyer sur une représentation mentale construite à partir du toucher. Un autre exemple, qui porte sur un apprentissage utile dans plusieurs disciplines, est le fonctionnement d'un tableau à double entrée, qui reste plus compliquée pour ces élèves,

indépendamment de leur atteinte. Ce qui est certain, c'est qu'en général les apprentissages scolaires demandent aux personnes ayant une déficience visuelle une grande dépense d'énergie et du temps. Il n'est pas rare que ces élèves doivent dédier plusieurs heures à la maison pour maintenir le rythme scolaire et avancer dans leurs apprentissages.

Lors du cours sur la déficience sensorielle, coordonné par Emery (2018), nous avons eu l'occasion d'accueillir deux professionnelles travaillant au CADV, Madame Dafflon et Madame Kamerzin, qui nous ont donné des informations utiles concernant les compétences sociales des élèves présentant une déficience visuelle. En effet, elles peuvent être un domaine dans lequel ces élèves rencontrent des obstacles. À cause de leur déficience, il est compliqué pour certains d'entre eux d'entrer en relation avec les autres, surtout avec les pairs, notamment de par le manque, voire l'absence d'indicateurs visuels, comme la posture et le regard de l'interlocuteur. Les personnes déficientes visuelles, en utilisant notamment l'ouïe pour suivre la conversation, tournent la tête de manière à ce que l'oreille reste alignée au visage de l'autre. Concernant spécifiquement les personnes aveugles, elles maintiennent souvent une posture de repli sur soi, car elles n'ont pas le reflet, ni le besoin, de regarder l'autre dans les yeux. Lors d'une conversation à plusieurs, ou par exemple pendant les mises en commun en classe, la situation devient plus compliquée pour ces élèves. Au niveau de la socialisation, il y a des activités qui favorisent les échanges entre les élèves, par exemple jouer à cache-cache ou au foot pendant les récréations, ou tout simplement courir dans la cour, ainsi que discuter sur un film ou sur des revues. Malheureusement, pour la plupart de ces élèves, ces activités sont hors de leur portée, ce qui entraîne par conséquent des difficultés au niveau social.

1.4. Accompagner la transition scolaire d'élèves à BEP : recommandations de la littérature

Dans les apports institutionnels consultés pour rédiger la première partie du chapitre, nous avons constaté un manque d'informations sur la question de la transition des élèves ayant une déficience visuelle. Par contre, dans la littérature, nous avons repéré différents conseils et recommandations préconisés par différents auteurs sur comment accompagner les élèves pendant une transition scolaire.

En ayant mis en évidence les différentes difficultés auxquelles les jeunes en transition vers le secondaire II peuvent faire face, nous décrirons quel type d'accompagnement et quelles

pratiques, sont bénéfiques pour permettre aux élèves de surmonter ces obstacles et vivre la transition de la manière la plus sereine possible.

Une des questions que nous nous sommes posés tout au début de notre recherche porte sur la durée effective de la transition au secondaire II, à savoir, à quel moment elle débute et quand elle se termine. Dans un document rédigé par le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du gouvernement du Québec (2012), sont identifiés cinq phases dans lesquels les professionnels devraient soutenir les élèves et qui composent le processus de transition. En se référant au passage du secondaire I au secondaire II, les étapes sont les suivantes :

- Avant l'admission au secondaire II
- Pendant l'admission au secondaire II
- Après l'admission au secondaire II
- Autour de la rentrée scolaire au secondaire II
- Après la rentrée scolaire au secondaire II (p.7)

Nous pouvons ainsi observer que la transition s'étale sur plusieurs années. Différents auteurs expriment l'importance de prendre en compte la dimension temporelle dans la conception d'une transition, tant sur l'avant que sur l'après du passage entre les deux contextes (Ruel & Moreau, 2015 ; Pelgrims, Chlostova Muñoz & Fera, 2021). Cette préparation doit être faite avec soin et elle demande une attention particulière de la part des acteurs impliqués, c'est-à-dire des jeunes, des enseignants et des parents (Clottu, 2004 ; Ruel et al., 2014). Blouet (2013) met en évidence le besoin d'une anticipation suffisante pour pouvoir insérer des visites ou des stages dans les futurs contextes de formation, en faisant ainsi connaître le monde professionnel aux jeunes. Il est par ailleurs mentionné qu'il est impossible de définir un guide ou une procédure définitive qui permettraient aux professionnels de mettre en œuvre un accompagnement optimal, cela parce que chaque élève est différent et détient des besoins spécifiques en matière d'accompagnement de la transition. C'est donc le professionnel qui doit s'adapter et trouver la meilleure manière d'accompagner l'élève. Comme l'écrit Clottu (2004), « beaucoup d'enseignantes et d'enseignants font preuve d'imagination, de créativité, avec l'inévitable tâtonnement lié à toute transition » (p. 15).

Hirschi (2012) identifie trois domaines auxquels les professionnels doivent prêter plus d'attention et sur lesquels ils doivent travailler, à savoir : les domaines cognitifs, émotionnel et social. Par la suite, afin d'avoir un aperçu plus organisé des outils et des mesures de soutien conseillés par différents auteurs, nous nous sommes appuyés sur ces trois domaines.

Concernant les jeunes présentant une déficience visuelle, un des éléments sur lesquels il est important de travailler est l'acceptation du handicap ainsi que savoir communiquer ses besoins (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2018). Souvent, les élèves ont tendance à cacher leurs besoins et leurs difficultés aux autres, cela parce qu'ils ne veulent pas être considérés comme différents. Communiquer ses propres besoins signifie tout d'abord savoir les identifier, les accepter et enfin avoir assez de confiance dans l'interlocuteur (Dafflon et Kamerzin, 2018). Cet enseignement serait à mettre en œuvre tout au long de la scolarité des élèves et en particulier avec les élèves à BEP.

Perret-Clermont et Zittoun (2002) insistent également sur la nécessité que les jeunes puissent avoir une marge d'erreur et d'essai quant à leur orientation. Il ne faut pas leur mettre de la pression en leur faisant croire que le choix fait au secondaire II sera irréversible. De cette façon, ils se sentiront plus libres de prendre leur propre décision.

Afin de décider quelle voie choisir pour la suite de ses études, il faut avoir conscience de toutes les portes qui s'ouvrent devant soi. Pour ce faire, il est indispensable que le jeune soit informé sur toutes les possibilités de formation qu'il peut envisager. Cette information est normalement assurée par le maître de classe et par le psychologue conseiller en orientation du secondaire I. Selon Ebersold (2013), il faut proposer aux élèves des enseignements axés sur la connaissance du monde du travail. Dans le canton de Genève, au cycle d'orientation, les élèves suivent une discipline transversale appelée « Information et orientation scolaire et professionnelle » (IOSP), qui les aide à construire un projet de formation scolaire ou professionnelle personnalisé. Dans cette discipline, les enseignants offrent aux élèves la possibilité de se renseigner sur les possibilités qui s'ouvrent au secondaire II. Perret-Clermont et Zittoun (2002) avancent l'idée que, pour une bonne élaboration du projet de formation, ainsi qu'une meilleure transition, il est souhaitable que le monde du « dehors » (p.3) (le marché du travail) entre dans le monde scolaire. Il est également conseillé de permettre aux élèves d'explorer l'environnement professionnel et/ou formatif, à travers des stages ou journées portes ouvertes (Hirschi, 2012).

L'autonomie est une capacité qui permet aux élèves de vivre et de s'engager dans la transition d'une manière positive. Il est donc recommandé aux professionnels de la travailler et, dans la mesure du possible, de faire atteindre un bon degré d'autonomie aux élèves. Pour tous les jeunes, un des grands objectifs est de devenir toujours plus autonomes dans les apprentissages scolaires, par exemple en élaborant des stratégies d'apprentissage personnalisées, en apprenant à chercher le matériel dont ils ont besoin de manière indépendante ou en résolvant des

problèmes de différente nature sans l'aide du maître ou des autres professionnels. En ce qui concerne notre cas spécifique des jeunes déficients visuels, l'autonomie prend, selon nous, une place plus importante et plus étendue. En effet, au-delà des domaines que nous venons de lister, ces jeunes ont des besoins plus spécifiques, notamment dans les déplacements et dans les gestes quotidiens, qu'ils ont souvent plus de peine à effectuer seuls. Les professionnels du CADV, en étant des experts du handicap visuel, ont les outils nécessaires pour apprendre aux élèves à devenir plus autonomes, avec l'aide d'autres professionnels comme les spécialistes en locomotion.

En nous référant à la durée réelle de la transition, deux auteurs, Cacheiro (2017) et Laurens (2004), soulignent l'importance d'un suivi personnel pour chaque élève dans la structure au secondaire II. Comme il est suggéré par Ruel et Moreau (2021) : « la présence d'une personne de référence dans l'école, ainsi que le soutien offert au personnel enseignant, avant la rentrée, influencent leur sentiment de compétence pour enseigner et pour répondre aux besoins des élèves » (p. 7). En particulier, il s'agit de s'assurer que les aménagements et les mesures spécialisées utilisées au secondaire I soient reprises et maintenues par la suite, afin de permettre aux élèves d'avoir une continuité dans leur manière d'apprendre, de maintenir le niveau d'autonomie qu'ils ont acquis et de s'adapter à un nouveau contexte avec plus de facilité.

Comme dit auparavant, les élèves passent d'un contexte dans lequel ils ont vécu en moyenne trois ans, dont ils connaissent les collaborateurs, les camarades, les disciplines scolaires, les établissements, les salles de cours, dans lequel ils ont élaboré une manière personnelle de travailler et ont investi un certain rythme dans les apprentissages. Au cours de ces trois ans, la plupart des gestes, des réflexions et des déplacements sont devenus des routines. Ce discours est valide tant pour les élèves tout-venant que pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Au secondaire II, toutes ces habitudes changent et laissent la place à de nouvelles routines. Clottu (2004) conseille aux enseignants de travailler avec les élèves sur leurs représentations du cycle suivant, pour comprendre ce qu'ils attendent d'eux et pour leur expliquer ce qui sera demandé. Il est essentiel de donner aux élèves des informations sur le nouveau contexte dans lequel ils arriveront, afin d'atténuer les peurs et qu'ils se sentent plus prêts au changement.

Concernant les élèves ayant une déficience visuelle, la Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée (2018) relève le travail que les professionnels font au niveau spatial pour préparer les jeunes à une nouvelle organisation des espaces, ainsi qu'aux déplacements. Un autre élément qui peut être très positif pour tous les jeunes et qui peut vraiment changer les perspectives d'un

jeune ayant une déficience visuelle est de connaître la/les personne-s relais de la structure suivante (Ruel & Moreau, 2021). De cette manière, ils peuvent avoir dès le départ un point de repère et se sentir plus rassurés. Il est recommandé, dans le document de la Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée (2018) d'organiser une rencontre entre les deux pour leur permettre de se connaître. Cette connaissance peut permettre aux élèves d'avoir des informations plus précises et claires sur ce qui sera attendu d'eux, tant sur la quantité de travail et le rythme, que sur les règles de l'établissement. Ces mesures permettront aux jeunes de se projeter dans leur futur proche. Ebersold (2013) met en effet en évidence le terme de « projection », qui selon lui est un élément essentiel pour permettre à l'élève de « s'impliquer dans le processus et de faire face aux changements » (p.23).

Au niveau émotionnel, il y a aussi un grand travail à faire avec les jeunes, surtout avec ceux qui présentent plus de peurs et de soucis par rapport à la transition. En effet, ces sentiments négatifs peuvent influencer la prise de décision et aboutiront à des choix peut-être peu raisonnés. Avoir les moyens adéquats et réussir à soutenir les élèves au niveau moral est délicat. Il faut qu'il y ait un rapport réciproque de confiance pour que les élèves puissent se sentir libres d'exprimer leurs ressentis. Encore plus pour ces jeunes qui, pendant leur scolarité, ont rencontré plusieurs difficultés et dont leur confiance en soi, en leurs moyens et en autrui a été mise à mal de nombreuses fois.

Une place très importante, au soutien à la transition, est donnée à la liberté fournie aux élèves d'exprimer ce qu'ils ressentent (Clottu, 2004). Certains d'entre eux n'ont pas d'espace pour exprimer leurs idées, leurs envies, leurs peurs et ils sont obligés de garder tout pour eux-mêmes et à faire face aux changements seuls. Les professionnels devraient dédier du temps et construire un espace où ils puissent se sentir en confiance pour s'exprimer. Le conseil donné par Clottu (2004) est donc de créer des endroits propices à ces échanges dans l'école, afin de donner à tout le monde l'opportunité de partager ses ressentis.

Blaiteau (2009) et Ebersold (2013) parlent d'un équilibre à trouver entre le désir et ce que le jeune peut effectivement faire. Souvent, les élèves ont des envies, des désirs pour leur avenir professionnel. À notre avis c'est formidable, parce que ça veut dire qu'ils ont une idée sur ce qu'ils aimeront devenir dans leur vie professionnelle. Dans certains cas, malheureusement, les résultats scolaires ne leur permettent pas de poursuivre ces envies. Dans ces conditions, ce que les professionnels peuvent faire, c'est de leur montrer la situation réelle et de leur exposer toutes les alternatives qui peuvent leur permettre de rejoindre l'objectif qu'ils se sont fixé ou au

contraire de les aider à trouver d'autres objectifs plus abordables.

De mauvais résultats scolaires peuvent entraîner une impuissance apprise chez les élèves, surtout quand ils pensent être une nullité et être incapables d'apprendre (Moulin, 2015). Une visée prioritaire des professionnels, selon le guide du Canada (2012), est d'encourager les jeunes, de leur faire confiance et de les aider à développer un sentiment de compétence, en prenant en considération les facteurs de risque dans le contexte de transition et en leur montrant leurs forces. En ce qui concerne strictement les élèves fréquentant le CADV, les enseignants spécialisés aménagent le matériel et les notions pour qu'ils puissent accéder au savoir en utilisant des voies plus adaptées à eux.

Une transition scolaire implique plusieurs acteurs, parmi lesquels le protagoniste, c'est-à-dire l'élève lui-même et sa famille. Étant mineur, les détenteurs de la responsabilité sont, habituellement, ses parents. Ces derniers peuvent être des facilitateurs ou des obstacles dans le processus de transition. Le guide canadien (2012) met l'accent sur l'importance du rôle des parents, où ils sont considérés « comme les premiers responsables de l'éducation de leur adolescent » (p. 8). Aux professionnels, il est conseillé d'instaurer une bonne collaboration avec ces derniers. Voici les points sur lesquels les auteurs du guide insistent :

- « Adopter en tout temps des attitudes positives envers les parents.
- Développer et entretenir des relations de collaboration avec les parents.
- Informer les parents des services offerts à l'école secondaire et favoriser la collaboration avec le personnel des services éducatifs complémentaires.
- Informer les parents de l'importance de leur soutien, tant sur le plan affectif que scolaire.
- Informer les parents des différents choix offerts aux élèves et des différentes trajectoires scolaires pouvant mener au marché du travail » (p. 8).

Une bonne collaboration est en outre souhaitée entre les professionnels qui entourent les jeunes. Cacheiro (2017), Hollenweger (2007) et Ruel & Moreau (2021) veillent à une meilleure coordination entre les divers intervenants et une implication plus importante de tous les partenaires de la transition. Toujours dans le guide canadien (2012) nous retrouvons aussi ce partage de responsabilités et de collaboration entre les différents acteurs visant à une bonne qualité de la transition. Comme acteurs, les auteurs du guide citent le jeune, sa famille, les partenaires scolaires et les professionnels. Dans notre cas spécifique, nous ajoutons aussi tous les services qui favorisent les élèves ayant une déficience visuelle et les éventuels thérapeutes

qui travaillent avec eux. Ruel et Moreau (2012), en s'appuyant sur Cook et Coley (2017), déclarent que « une transition de qualité se déroule selon une perspective écologique [...] Celle-ci considère les connexions et les interactions qui se créent et se développent entre les différents acteurs impliqués dans la transition, tout au long de cette période » (p. 4).

L'élément essentiel dans cette collaboration est la communication (Ruel & Moreau, 2021). Du moment que la transition est vécue et conçue par les acteurs de manière différente, la communication doit être constante et de bonne qualité, ce qui permet de se comprendre mutuellement. Un but principal de la communication est de partager des informations sur le jeune et sur les différents contextes (Ruel & Moreau, 2021). Ces échanges assureront aussi une continuation de la prise en charge.

Un autre élément, qui permet aux élèves de faire face à cette transition de manière plus positive et sereine est la possibilité de se confronter avec des jeunes qui ont déjà vécu cette transition et qui peuvent leur donner des conseils ou tout simplement les rassurer. Hirschi (2012) est de l'idée que ces « interventions peuvent viser à aider les jeunes à clarifier leurs intérêts, valeurs, objectifs et préférences professionnelles » (p.9). Curchod (2010) et Clottu (2004) sont aussi de l'avis que les échanges intergénérationnels peuvent proposer des modèles formatifs et utiles pour les élèves.

Nous considérons, comme Curchod (2010), que l'échange entre les jeunes qui vivent la même situation en même temps peut être un facilitateur et peut les aider à faire face aux différentes difficultés qui se présentent lors de la transition. Ces interactions servent aux élèves à ne pas se sentir seuls dans cette situation. Le partage des émotions, des pensées et le soutien réciproque ne peut qu'être une source de force et de soutien. Dans leur article, Perret-Clermont et Zittoun (2002) résument et expriment très clairement ce que nous venons d'écrire.

De manière plus générale, les relations interpersonnelles sont déterminantes dans les périodes de transition. Les échanges avec les pairs et des proches sont importants et aussi les relations intergénérationnelles. Au-delà du rôle des aînés dans la transmission de connaissances et la construction de compétence, ceux-ci peuvent transmettre des ressources symboliques ou liées à leur expérience du passage de la transition, ou offrir des modèles identificatoires. (p.3)

Les compétences sociales sont travaillées tout au long de la scolarité des élèves. Elles sont très importantes dans l'adaptation à un groupe classe et à la construction des relations avec les

camarades et avec toutes les personnes qui entourent l'élève dans le nouveau contexte. Cacheiro (2017) souligne l'importance d'intervenir dans le développement de ces compétences relationnelles pour favoriser la transition de l'élève.

Un autre élément très important, sur lequel les professionnels doivent veiller, concernant plus spécifiquement les élèves à besoins éducatifs particuliers, est mis en évidence dans le document de la Fondation centre suisse de la pédagogie spécialisée (2018), à savoir la sensibilisation des nouveaux camarades par rapport à la déficience visuelle de l'élève. C'est-à-dire de « conscientiser les autres élèves : expliquer les difficultés spécifiques de l'élève concerné, ses besoins particuliers et les raisons des aménagements mis en place » (p.8). Cette action permet de mieux faire comprendre les forces et les besoins de l'élève aux camarades ainsi de favoriser son acceptation et d'éviter des sentiments d'injustice. Notre avis est que, souvent, en n'ayant pas conscience de difficultés que les autres peuvent rencontrer, il est plus difficile de les comprendre et de les accepter. Avec cette sensibilisation, nous souhaitons que l'élève déficient visuel puisse prendre part à la vie de la classe et développer de nouvelles amitiés.

En résumant les points les plus importants que nous venons d'écrire, il faut tout d'abord se rappeler que la transition s'étale sur plusieurs moments : avant, pendant et après le passage. Comme il a été écrit par Cacheiro (2017), en tant que professionnels, il faut intervenir sur l'individu et sur le contexte qui l'entoure, afin d'améliorer les conditions de réussite de la transition. Selon les auteurs Ruel et al. (2014), afin de garantir une bonne transition il faut ;

« Assurer une continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant, faciliter son intégration dans le nouvel environnement, préparer le milieu à l'accueillir avec ses particularités, adapter les activités aux besoins de l'enfant et encourager la participation active de la famille et des autres intervenants qui connaissent l'enfant » (p. 1).

L'élève dans cette transition doit acquérir des savoirs et des savoir-faire qui vont favoriser le processus, à savoir :

- « Cerner, délimiter ses domaines d'intérêt pour une formation.
- Identifier ses aptitudes, compétences et savoirs et à les évaluer par rapport aux attentes d'une formation.
- Chercher et collecter des informations sur les formations et les professions afin de les comparer, de les hiérarchiser et de faire un choix.

- Identifier, chercher, obtenir et utiliser les ressources nécessaires à la réalisation de son projet ». (Curchod, 2010, p.225).

Ces compétences développées pendant la transition peuvent aider l'élève à mieux faire face à des situations dans l'avenir. En effet, comme l'expliquent Ruel et Moreau (2021) en s'appuyant sur Elder (1994), : « la traversée d'une transition, à condition qu'elle soit efficacement soutenue et vécue, fait émerger des compétences qui pourront aider la personne à faire face aux prochaines transitions » (p. 1).

Le rôle de l'accompagnant est basé sur l'écoute active, la bienveillance, le soutien à l'analyse de la situation scolaire et des envies de l'élève, l'exposition des différentes options qui s'offrent à lui et l'appuyer dans la prise de décision (Curchod, 2004). De plus, il est leur demandé de collaborer avec les différents acteurs impliqués dans la transition. Dans le cas de la déficience visuelle, il est essentiel que le professionnel spécialiste du handicap connaisse bien les contraintes et que son expertise permette d'orienter et de donner un soutien plus spécialisé à l'élève.

Chapitre II : Problématique et questions de recherche

Les transitions scolaires sont, de façon générale, des périodes de vulnérabilité, car elles impliquent une rupture avec des routines, l'intégration dans un nouveau contexte (Moulin, 2015 ; Pelgrims, 2018-2019, Zittoun & Perret-Clermont, 2001) ainsi que la reconstruction d'un nouveau projet de formation et l'adaptation du rôle d'élève aux attentes, normes, valeurs du nouveau contexte de formation (Pelgrims, 2018-2019, 2019 ; Pelgrims, Chlostova Muñoz & Fera, 2021). En outre, dans l'enseignement spécialisé, les parcours des élèves étant individualisés, cette période de transition risque notamment d'entraîner un ensemble de phénomènes interférant dans le rôle d'élève, tel que l'instauration d'un contrat social implicite d'assistance, risquant d'augmenter les difficultés de consentement aux futurs projets de formation et d'engagement dans l'apprentissage (Pelgrims, 2010). Les élèves du CADV connaissent également des parcours hétérogènes, certains ne fréquentant que des structures d'enseignement régulier, tandis que d'autres ont passé une partie de leur parcours dans l'enseignement spécialisé, toujours avec l'appui d'un enseignant spécialisé du CADV. Ces élèves sont alors aussi susceptibles de vivre différentes ruptures, que ce soit au fil de leur parcours scolaire que dans la diversité des contextes qu'ils peuvent fréquenter en même temps, pouvant donner lieu aux différents phénomènes évoqués plus haut. Par ailleurs, ces phénomènes peuvent être d'autant plus exacerbés lors de la transition vers le secondaire II, s'agissant d'un moment charnière avec, d'une part, un rapprochement du milieu professionnel et, d'autre part, la période de l'adolescence engendrant déjà de nombreux changements personnels. Cela est d'autant plus le cas pour les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, notamment avec une déficience sensorielle, le projet professionnel et les conditions de formation générant des exigences risquant d'être peu compatibles avec les besoins liés à une déficience sensorielle (Gyger et Schütz, 2015).

Les pratiques que les différents professionnels mettent en place pour soutenir les élèves au cours de ces transitions se révèlent ainsi cruciales pour la reconstruction de leur projet et leur intégration dans un nouveau contexte (Curchod, 2004). Or, peu d'études sont centrées sur les questions de transition d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers, encore moins en ce qui concerne les transitions vers la formation au niveau secondaire II. Quelques travaux émergent en ce qui concerne la transition vers l'insertion professionnelle des personnes présentant une déficience visuelle, mais ce que nous avons trouvé est un travail de fin d'études professionnelles (Cacheiro, 2017). Pour cette raison, la thématique de cette recherche concerne la transition à la

formation au secondaire II des élèves ayant une déficience visuelle. L'angle d'entrée que nous avons décidé d'utiliser est axé sur le travail de quelques professionnels du Centre d'appui à l'intégration des élèves déficients visuels de Genève. En particulier, nous nous intéressons au travail prescrit par l'institution ou souhaité par les professionnels, aux tâches déclarées par ces derniers, ainsi que leurs conceptions en lien avec les transitions au secondaire II. Concrètement, nous interrogeons deux enseignantes spécialisées et une éducatrice, par le moyen d'entretiens individuels semi-directifs.

Selon Hollenweger (2007), le statut de handicap est fortement lié au contexte, c'est-à-dire que, selon le contexte où la personne en situation de handicap vit, son statut de handicap peut être plus ou moins important. Par exemple, un environnement aménagé pour permettre aux personnes en chaise roulante de se déplacer en toute liberté, grâce aux rampes d'accès ou aux ascenseurs, changera le besoin d'être accompagné par quelqu'un et par conséquent son statut dans la société. Nous utilisons cette idée pour mieux comprendre la situation des élèves déficients visuels dans la transition. Les professionnels du CADV sont des experts tant du handicap visuel que des élèves qu'ils suivent. Ils devraient donc avoir les connaissances et compétences pour mettre en place des conditions aidant les jeunes à surmonter les difficultés qu'ils peuvent rencontrer pendant leur scolarité et les soutenant dans les périodes de transition scolaire. La manière dont ils accompagnent et soutiennent l'élève dans le processus de transition devrait permettre aux élèves d'avoir des outils pour faire face à ce moment délicat.

Notre travail est guidé par trois questions de recherche.

En premier lieu nous questionnons les professionnelles du CADV de manière générale sur les pratiques que le CADV prescrit ou souhaite voir mises en œuvre pour les transitions du CO au secondaire II des élèves présentant une déficience visuelle.

Question de recherche 1 :

Quelles sont, selon les professionnels, les pratiques prescrites ou souhaitées par le centre en lien avec les transitions au secondaire II des élèves présentant une déficience visuelle ?

Deuxièmement, nous étudions les pratiques des professionnels de façon plus située et ancrée dans des expériences de transition récemment vécues. Nous nous intéressons à l'expérience vécue par des professionnels lors d'une transition récente et spécifique entre le CO et le secondaire II. Cette expérience concerne les éventuelles difficultés qu'ils déclarent avoir

rencontrées, ainsi que les tâches (collaboratives, pédagogiques, didactiques et administratives) qu'ils déclarent avoir mises en œuvre.

Question de recherche 2 :

Quelles sont les difficultés rencontrées et les tâches mises en œuvre par les professionnels lors d'une expérience récente de transition ?

Finalement, nous questionnons les conceptions qu'ont développé les professionnels à propos de la transition de leurs élèves au secondaire II. Nous retrouvons donc une approche plus décontextualisée qui porte sur les transitions en général vers le secondaire II des élèves déficients visuels.

Question de recherche 3 :

Quelles sont les conceptions générales des professionnels en lien avec les transitions des élèves vers le secondaire II ?

Chapitre III : Démarche méthodologique de la recherche

3.1. Choix de démarche

Utiliser l'entretien comme outil de récolte des données nous semble être pertinent pour répondre exhaustivement à nos questions de recherche. L'entretien est habituellement utilisé dans une recherche qualitative, laquelle s'inscrit au niveau méthodologique dans une logique compréhensive, dont le but est de décrire des processus plutôt que d'expliquer des causes (Imbert, 2010). Notre recherche permet en effet de mieux comprendre les caractéristiques des transitions vécues par des professionnels, ainsi que d'avoir un aperçu sur leurs conceptions et leurs expériences. La méthode du questionnaire n'aurait pas pu nous donner la multitude des données que nous avons recueillies grâce aux entretiens, dans lesquels nous avons eu l'opportunité de relancer sur des questions qui nous semblaient pertinentes pour aller plus en profondeur. De plus, à travers les entretiens nous avons recueilli des informations liées aux sensations vécues par les participants, qui nous permettent de comprendre plus en profondeur leurs ressentis.

L'approche qualitative

Selon Paillé et Mucchielli (2012), une enquête qualitative « implique un contact personnel avec les sujets de la recherche » et elle « vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences » (p. 13). Nous visons, à travers des entretiens semi-directifs, de rendre formelles les pratiques enseignantes que les professionnels mettent en place pour soutenir et accompagner les élèves déficients visuels dans le processus de transition vers le secondaire II.

La recherche qualitative « n'est jamais complètement dénuée de tout a priori et son aventure empirique sera toujours au départ guidé par des connaissances préexistantes, que celles-ci soient liées à des savoirs savants, à des savoirs expérientiels, [...] » (Pelaccia & Paille, 2010, pp.296-297). En tant que chercheuses, nous avons des connaissances préexistantes avant de mener nos entretiens et analyser les données. Ces connaissances étaient présentes grâce au stage effectué au centre et aux cours suivis à l'université ainsi qu'aux recherches dans la littérature, effectuées a priori sur la thématique.

Selon Graser et Strauss (1976, cités par Schurmans, 2009), l'objectif de la recherche qualitative est de « découvrir des relations entre les diverses informations issues du terrain » (p.99) et de les organiser dans un schéma théorique pour répondre aux questions de recherche.

3.2. Échantillon d'étude

3.2.1. La description de l'échantillon

L'échantillon est composé de deux enseignantes spécialisées et d'une éducatrice, que nous avons eu l'occasion de rencontrer lors du stage en intégration. Lors de la transcription des entretiens, les données ont été rendues anonymes et nous avons choisi des prénoms d'emprunt au féminin : Dorotea, Chiara et Tere. Dorotea est une éducatrice qui travaille au CADV depuis six ans à un taux d'activité de 75%. Chiara est une enseignante spécialisée qui travaille elle aussi depuis six ans au centre, à 100%. La deuxième enseignante spécialisée, Tere, travaille comme responsable pédagogique de l'équipe à 50% et à 40% comme enseignante spécialisée. Elle travaille au CADV depuis 14 ans. Les trois sont référentes de certains élèves du centre, ce qui est l'une des raisons pour lesquelles nous les avons interviewées. Être référente signifie être un acteur central qui s'occupe de l'élève. Le référent est l'interlocuteur privilégié des parents et des professionnels qui travaillent avec l'élève. Cette référence au CADV change presque chaque année, ce qui veut dire que le processus de transition peut être suivi, selon sa durée et les assignations des références, par un ou deux professionnels du centre.

3.2.2. Le choix de l'échantillon

Savoie-Zajc (2006) déclare qu'un échantillon, pour être considéré comme valide dans une recherche qualitative, doit répondre à plusieurs critères. Le choix, selon cet auteur, doit être « intentionnel, pertinent par rapport à l'objet et aux questions de la recherche, [...], accessible et répondre aux balises éthiques qui encadrent la recherche » (p.100). Dans le choix des participants, nous avons pris en considération tous ces critères afin de constituer un échantillon le plus valide possible.

Dans son article, l'auteur cite LeCompte et Preissle (1993) qui indiquent que, dans le processus de décision de l'échantillon, tous les chercheurs adoptent les deux mêmes actions. La première s'appelle « action de sélectionner », ce qui concerne le processus utilisé pour cibler l'objet de l'étude, mais aussi l'angle par lequel nous souhaitons l'approcher. Dans notre recherche, l'objet d'étude est la transition du secondaire I au secondaire II des élèves ayant une déficience visuelle, tandis que l'angle porte sur le travail, les expériences et les conceptions de certains professionnels du CADV par rapport à cette transition. La deuxième action est appelée « échantillonner ». C'est quand le chercheur doit décider de mener sa recherche auprès de toute la population ou de choisir un sous-groupe qui reflète les caractéristiques les plus pertinentes pour son cadre théorique. En visant à étudier le travail des professionnels dans le champ de la

déficience visuelle, nous avons choisi le CADV. Au début de la recherche, nous avions l'intention d'interviewer l'ensemble de l'équipe et, finalement en approfondissant les recherches sur le thème des transitions scolaires, nous avons ciblé notre étude en choisissant de nous focaliser sur des enseignants spécialisés et sur l'éducatrice. Ensuite, le principal critère pour désigner les sujets à interroger était le vécu récent d'une transition. De cette manière, il a été plus facile pour les participants de s'en souvenir et ainsi pour nous de travailler sur des données plus fiables. En discutant avec la responsable pédagogique du centre, elle nous a informés que les professionnels ayant vécu une transition l'année précédente étaient au nombre de trois : deux enseignantes spécialisées et une éducatrice.

Comme exposé par Kaufmann (2011), « un échantillon ne peut être considéré comme représentatif dans une démarche qualitative » (p.41). Cela parce qu'une approche qualitative utilise de principe, comme instrument de recueil de données, des entretiens et des observations. La récolte des données et leur traitement prennent beaucoup de temps, tandis que l'utilisation d'un questionnaire (instrument pour la démarche quantitative) prend moins temps dans la passation et un plus grand nombre de participants peut être atteint en moins temps. En conclusion, une démarche qualitative rassemble normalement moins de participants, ce qui rend difficile à un échantillon d'être représentatif.

3.3. Démarche de recueil des données

3.3.1. L'entretien individuel semi-directif

Notre but dans la récolte des données était de donner aux professionnels un espace où pouvoir s'exprimer librement, mais en gardant une logique dans les questions posées par rapport à notre objectif et nos questions de recherche. Nous avons ainsi choisi de mener des entretiens avec des questions semi-directives, qui nous permettraient d'interpréter les données selon une approche qualitative (Imbert, 2010). Kaufmann (2011) met en évidence le fait que ce n'est pas une méthode improvisée, mais que, pour obtenir des données en lien avec notre recherche, il est inévitable de structurer l'entretien avec soin. L'entretien est un outil qui nous permet de recueillir des informations brutes, qui par la suite seront élaborées et analysées. L'entretien semi-directif diffère de l'entretien directif ou de l'entretien libre. Ses questions agissent comme des points de repère pour le chercheur, alors que l'interviewé est libre de « parler selon une logique qui lui convient » (Vilatte, 2007, p. 8). De plus, ce type d'entretien est conçu dans un laps de temps raisonnable, ni trop court, ni trop long (Imbert, 2010).

Selon Imbert (2010), l'entretien semi-directif fonctionne comme une conversation entre deux personnes. Elle conseille aux chercheurs de créer un document où le but de l'étude, les modalités du recueil des données et l'engagement du chercheur en partageant les résultats de la recherche sont explicités au participant. La commission d'éthique impose la création du document intitulé « information aux participants et consentement de participation », dans lequel nous avons précisément explicité toutes les informations utiles sur notre recherche, destiné aux personnes interviewées.

En parlant de la construction d'un climat de confiance favorable à la récolte des données, la confiance réciproque entre les deux acteurs est fondamentale. En effet, elle permet d'atteindre une richesse, une qualité et une pertinence plus élevée du matériel récolté (Imbert, 2010). Lors de la passation de l'entretien, il y a des éléments auxquels le chercheur doit prêter attention, surtout sur la posture à assumer face à la personne interviewée ainsi que sur la gestion de l'entretien. Selon Kaufmann (2011), afin de permettre au participant de s'exprimer et de s'engager dans l'entretien, il est indiqué que le chercheur adopte une posture encourageante, d'écoute et d'engagement actif pour provoquer un engagement similaire de la part de l'interviewé. Le ton de la voix à trouver est celui de la conversation entre deux individus égaux. Il faut briser la hiérarchie qui s'installe normalement entre intervieweur et interviewé. D'habitude, le chercheur joue le rôle de maître du jeu, tandis que l'interviewé assume le rôle central, de protagoniste. Nous sommes d'avis qu'il n'existe pas qu'une seule façon d'agir, mais qu'il faut l'ajuster selon la personne que nous avons en face de nous.

3.3.2. Le canevas d'entretien

Le canevas d'entretien est un guide, un support pour faire parler les participants autour du sujet choisi. Les questions doivent avoir une suite logique et permettre de recueillir des données utiles pour répondre aux questions de recherche. D'habitude, les premières questions sont simples, permettant notamment à la personne interviewée de se présenter, afin d'entrer plus confortablement dans le vif de l'entretien (Kaufmann, 2011).

Nous avons élaboré le canevas d'entretien en fonction des questions de recherche. Dans les annexes, il est possible de consulter le canevas complet (Annexe I). Il est composé de cinq parties pour un total d'environ cinquante questions.

Tableau 1 : Partie 1 du canevas d'entretien – Eléments descripteurs liés à la fonction professionnelle et au contexte

Axes	Dimensions d'étude	Questions du canevas
Éléments du contexte	Questions relatives à la fonction professionnelle de la personne interviewée	Quelle profession exercez-vous au centre ? Depuis combien de temps travaillez-vous au CADV ? A quel pourcentage ? Quelle est votre fonction ?
	Questions relatives aux possibilités d'orientation au secondaire II des élèves du CADV	Quelles sont les possibilités de suite de formation au Secondaire II pour les élèves du CADV ? Combien d'élèves environ sont orientés dans chacun de ces lieux (estimation) ?
	Questions relatives au suivi des élèves du CADV	Pendant combien de temps, en moyenne, les élèves fréquentent-ils le CADV ? Ces élèves sont-ils encore suivis par les professionnels du CADV après avoir intégré la nouvelle structure ? Si oui, de quelle manière ?

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 1, les premières questions concernent la présentation du professionnel, dont le but est de comprendre son rôle à l'intérieur du CADV. Par la suite, nous nous intéressons aux différentes possibilités d'orientation des élèves du CADV au secondaire II. Ensuite, nous nous sommes focalisées sur la durée de fréquentation par les élèves du CADV et sur le type de suivi mis en œuvre par le CADV.

Tableau 2 : Partie 2 du canevas d'entretien - Pratiques prescrites et souhaitées par les professionnels du CADV

Axes et questions de recherche	Dimensions d'étude	Questions du canevas
Pratiques de transition des élèves du CADV vers le secondaire II : pratiques prescrites ou souhaitées par le CADV (Question de recherche 1)	Questions relatives au(x) document(s) prescrits en lien avec la transition, l'orientation et l'accompagnement des élèves	<p>Existe-t-il, dans votre structure, des documents qui décrivent la procédure à suivre pour <u>orienter</u> les élèves vers une structure du secondaire II, pour décider de l'orientation de l'élève au secondaire II ?</p> <p>Existe-t-il, dans votre structure, des documents qui décrivent la procédure à suivre pour <u>accompagner</u> les élèves ou cours de la <u>transition</u> de votre structure au nouveau lieu ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si oui, par qui ce/ces documents a-t-il/ont-ils été rédigé ? Relances : par l'OMP ? Les professionnels du CADV ? Autre ? • Pouvez-vous me décrire ce(s) document(s) ? Est-il possible de m'en donner l'accès ? • Si non, sur quoi vous basez-vous pour orienter /accompagner les élèves vers une structure de suite ? • Lorsque vous êtes effectivement dans le processus de transition vers le secondaire II d'un élève du CADV, dans quelle mesure vous basez-vous effectivement sur ce(s) document(s) ? Relances : Qu'est-ce qui est vraiment respecté ? OU plus ou moins respecté ? Qu'est-ce que vous faites autrement ?

	Acteurs qui interviennent dans le processus de transition	En pensant au processus de transition des élèves du CADV vers le secondaire II, ... <ul style="list-style-type: none"> • Quels acteurs interviennent dans le processus de transition ? • Quel est le rôle de chacun dans la transition ?
	Aperçu du rôle de l'interviewé dans la transition	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est votre rôle en particulier lors de la transition d'un élève du CADV vers le secondaire II ?

Les questions relatives à la deuxième partie du canevas (Tableau 2) cherchent à connaître l'existence de documents prescrits, qui guideraient les professionnels dans le soutien à l'orientation et à l'accompagnement du jeune pendant la transition. L'objectif est de comprendre sur quoi les professionnels s'appuient pour gérer ce processus. En outre, il est très utile pour nous d'avoir une vision d'ensemble sur les acteurs qui participent à la transition et leur rôle.

Tableau 3 : Partie 3 du canevas d'entretien - Expérience et difficultés liées à une transition récente

Axes et questions de recherche	Dimensions d'étude	Questions du canevas
Expérience récente de transition d'un élève du CADV vers le secondaire II (Question de	Questions visant à contextualiser la transition relatée	<p>Choisissez et pensez à une expérience de transition d'un élève du CADV vers une structure du secondaire II. Je vous laisse un instant pour choisir l'expérience.</p> <p>Avez-vous pu vous remémorer cette expérience de transition ? Très bien ! Alors.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quand cette transition s'est-elle déroulée ? • De quel élève s'agissait-il ? Nous allons utiliser son prénom mais je le rendrai totalement

		<p>anonyme lors de la retranscription de cet entretien.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle structure scolaire était-il scolarisé la dernière année avant la transition au secondaire II ? • Vers quelle structure du secondaire II a-t-il été orienté ?
	<p>Questions visant à relater les différentes étapes de la transition</p>	<p>Selon vous, à quel moment, à quelle étape de ce schéma a commencé le processus de transition ?</p> <p>A quel moment, à quelle étape de ce schéma s'est-il terminé ?</p> <p>Pouvez-vous me raconter le processus de transition de cet élève (utiliser le prénom) du début à la fin, en décrivant chaque étape (durée, acteurs impliqués, enjeux, aspects qui font avancer le processus) ?</p>
	<p>Questions visant à comprendre les expériences, les éventuelles difficultés et contradictions en lien avec deux situations-moments cruciaux de la transition</p>	<p>Questions relatives à la situation 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me décrire ce moment, cette situation ? Elle s'est déroulée où ? A quelle étape du processus de transition ? Qui était impliqué ? • Pourquoi s'agit-il, d'après vous, d'un moment crucial de la transition ? Quels étaient les enjeux à ce moment-là ? • Que faisiez-vous durant cette situation ? Que pensiez-vous ? • Quelles émotions avez-vous ressenties dans ce moment crucial ? • Qu'est-ce qui pour vous a provoqué vos actes, vos pensées, vos émotions ? • Quels étaient des aspects particulièrement difficiles ? Avez-vous senti des contradictions,

		<p>vous sentiez-vous tiraillée ? Aviez-vous d'éventuelles appréhensions ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment ce moment crucial s'est-il terminé/résolu ? • Quelles émotions avez-vous ressenties à l'issue de ce moment crucial ? • Avez-vous surmonté ces aspects difficiles ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ? • Avez-vous rencontré des éléments qui ont facilité cette transition à ce moment crucial ? Si oui, lesquels ? <p>Questions relatives à la situation 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Répéter les questions
--	--	--

La troisième partie a été construite pour amener le professionnel à rapporter une expérience de transition récemment vécue, et à se re-situer dans celle-ci conformément à la perspective théorique située de l'activité des professionnels et des élèves (Pelgrims, 2019 ; Pelgrims, Chlostova Muñoz & Fera, 2021). L'analyse des réponses, nous permettra de répondre à nos questions portant sur les pratiques et les tâches mises en œuvre par les professionnels au cours du processus de transition d'un élève vers le secondaire II, sur l'expérience qu'il a vécue et sur les éventuelles difficultés qu'il a dû surmonter.

Tableau 4 : Partie 4 du canevas d'entretien - Pratiques habituelles en lien avec les transitions

Axes et questions de recherche	Dimensions	Questions du canevas
Pratiques habituelles en lien avec les transitions	Degrés de typicalité de l'expérience de transition	Est-ce que la transition que vous venez de me raconter est plutôt similaire, ou alors plutôt différente de celles que

	choisie	<p>vous êtes amené à gérer habituellement (en pensant toujours à la transition vers le secondaire II) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si oui, en quoi est-elle typique ?</i> • <i>Si non, en quoi est-elle singulière/atypique ?</i> <p>Relancer, au besoin, sur le degré de typicalité lié à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La <i>chronologie</i> des étapes • Les expériences, les enjeux, les acteurs au fil des étapes, • Les deux situations et expériences cruciales.
--	---------	--

Dans un quatrième temps (tableau 4), nous investiguerons le degré de typicalité de l'expérience de transition choisie et relatée. Le but est de savoir si l'expérience relatée diverge ou est similaire à d'autres transitions vers le secondaire II dont ils ont fait l'expérience dans le passé ou dont ils ont entendu parler par leurs collègues. De plus, nous aimerions comprendre quels sont les éléments divergent ou convergent.

Tableau 5 : Partie 5 du canevas d'entretien - Conceptions générales de la transition

Axes et questions de recherche	Dimensions d'étude	Questions du canevas
Conceptions de la transition (Question de recherche 3)	Conception - signification du mot transition pour les professionnels	Qu'est-ce que signifie pour vous le mot « transition » pour un élève du CADV vers le secondaire II ?
	Conception - Satisfaction et conditions favorables	De manière générale, êtes-vous satisfait ou non de la manière dont se déroulent les transitions dans votre structure ? En quoi êtes-vous satisfait, insatisfait ?

		<p>Si cette année vous deviez suivre un élève dans la transition vers le secondaire II, quelles seraient, selon vous, les conditions idéales pour une « bonne transition » (ou transition « réussie ») ?</p> <p>Qu'est-ce que cette transition impliquerait pour vous ? Et pour les autres acteurs ?</p> <p>Quels seraient les facilitateurs ou les tâches (d'enseignement spécialisé ou autres) propices à ce processus de transition ?</p>
	<p>Conception – transition idéale. Baguette magique</p>	<p>Si vous aviez « plein pouvoir » sur toutes les étapes de la transition, qu'est-ce que vous mettriez en place pour accompagner le jeune dans la transition ?</p>

Dans la dernière et cinquième partie du canevas (tableau 5), nous retrouvons des questions qui portent sur les transitions en général. Nous désirons comprendre les conceptions qu'ont les professionnels sur la transition au secondaire II ainsi que leur représentation d'une transition idéale. L'objectif est d'approfondir les facilitateurs et les obstacles qui font partie du processus du point de vue des interviewées. Le canevas se termine en donnant de l'espace au participant pour ajouter des informations qu'il considérerait pertinentes pour notre recherche.

3.4. Procédure de recueil de données

3.4.1. Organisation et déroulement des entretiens

Dans un premier temps, nous avons rencontré la responsable pédagogique du centre pour lui présenter notre recherche. Notre but, lors de cette première rencontre, était de savoir s'il y avait la possibilité de mener la recherche au centre et si notre objet de recherche intéresserait les professionnels. La responsable pédagogique nous a exprimé son intérêt et son accord de principe. Un deuxième rendez-vous a eu lieu dans l'établissement du CADV avec toute l'équipe

présente. Le but était de présenter la recherche à tous les membres, afin d'exposer le projet de notre mémoire qui était plus précis par rapport à la première rencontre avec la responsable pédagogique. À ce point de la recherche, nous avons encore l'idée de mener des entretiens avec tous les membres de l'équipe, à savoir des enseignants spécialisés, une éducatrice, un maître des arts plastiques, une psychomotricienne et une responsable thérapeutique. Suite à cette rencontre, nous avons encore plus ciblé notre sujet de recherche et avons réalisé que, pour répondre à nos questions de recherche, il fallait interviewer des professionnels qui avaient accompagné des élèves dans une transition récente et en étant référents du jeune. Pour cette raison, nous avons eu un dernier rendez-vous avec la responsable pédagogique, pour lui exposer notre idée finale et pour nous renseigner auprès d'elle sur les professionnels qui avaient vécu cette expérience. Elle nous a donné leurs noms et nous les avons contactés afin de leur demander leur accord à participer à la recherche et ensuite fixer avec eux les rendez-vous pour mener les entretiens.

Tous les entretiens ont été menés dans l'établissement du centre, de manière individuelle, dans une salle calme, ce qui a permis d'enregistrer les entretiens sans aucun souci, pour permettre des entretiens audibles et de bonne qualité. En ayant connu les professionnels pendant le stage de l'université, une certaine confiance était déjà instaurée entre nous, ce qui nous a permis de mener les entretiens dans un climat d'écoute et de bienveillance. Au début de l'entretien, nous avons présenté oralement le but de notre recherche et avons donné quelques précisions sur le déroulement de l'entretien, notamment sur sa durée. Surtout, nous avons estimé important de les rassurer par rapport à la confidentialité des informations, en leur parlant de l'anonymisation des noms dans la transcription des données. Nous avons spécifié que le but d'enregistrer l'entretien était de pouvoir revenir sur ce qui avait été dit. Du moment que deux professionnelles avaient aussi mené des entretiens pour leurs mémoires de fin d'études, elles étaient déjà familiarisées avec le déroulement d'un entretien de recherche.

Le canevas d'entretien a été le même pour toutes les participantes. Nous avons suivi fidèlement l'ordre du canevas. Parfois, certaines questions n'ont pas été posées si la professionnelle avait déjà donné la réponse à l'avance ou si nous avons considéré sur le moment que ce n'était pas pertinent de les poser par rapport à ce qu'elle venait de dire.

3.4.2. Difficultés rencontrées et critiques

Étant novice, nous avons rencontré différentes difficultés lors de la conduite des entretiens. Une des premières concerne l'induction des réponses. Il était difficile de ne pas exprimer notre accord ou désaccord par rapport à ce que le professionnel nous relatait ou parfois de relancer la question en ajoutant des éléments de réponse (Imbert, 2010). Même au niveau non verbal, il était compliqué de ne pas montrer d'expressions de surprise ou de compréhension. Un grand défi était de trouver l'équilibre entre la démonstration de ces expressions et rester neutre. En effet, pendant la discussion, les participants cherchaient sur notre visage une réponse à ce qu'ils venaient de dire, même un petit signe de tête.

La méthode que nous avons choisie a permis aux participantes une grande liberté de réponse, ce qui a amené à une part d'imprévisibilité. Il était de notre devoir, dans certains cas, de recentrer le sujet sur la thématique étudiée au moment où la participante s'en écartait. Une critique que nous pouvons apporter au regard des entretiens semi-directifs est la grande liberté du participant de raconter ce qu'il veut, qui peut nous amener à manquer certaines informations utiles pour notre recherche. Parfois, nous avons eu la sensation de naviguer entre les réponses et, d'autres fois, nous n'avons peut-être pas approfondi des points importants, en manquant ainsi des données. En demandant aux participantes de raconter l'expérience liée à la transition d'un élève de manière détaillée, nous ne savons pas jusqu'à quel point les professionnelles se sont senties libres de nous transmettre certaines informations liées aux élèves.

3.5. Démarche d'analyse

Notre démarche d'analyse est composée de trois étapes : la transcription des entretiens, l'identification des dimensions à analyser et pour terminer le repérage des extraits sémantiques dans les protocoles en lien avec chaque dimension répertoriée, en lien avec nos questions de recherche. Comme il est souligné par Kaufmann (2011), « l'analyse de contenu est une réduction et une interprétation du contenu et non une restitution de son intégralité ou de sa vérité cachée » (p. 19). Pendant l'analyse des données brutes, l'interprétation n'est pas à éviter, au contraire, elle constitue l'élément décisif.

3.5.1. Première étape : Transcription des entretiens

Afin de protéger l'anonymat des participantes, le contenu des enregistrements des trois entretiens a été transcrit intégralement et codé d'emblée. Il s'agit de données verbales. Dans les annexes (Annexe II), figure la transcription de l'entretien avec Tere.

3.5.2. Deuxième étape : Identification des dimensions correspondant aux trois questions de recherche

À partir des trois questions de recherche, nous avons identifié les dimensions sur lesquelles travailler afin de pouvoir mener l'analyse et finalement répondre aux questions. Comme indiqué par Pelaccia et Paille (2010) :

La catégorisation consiste dans un premier temps à identifier des rubriques (on qualifie cette étape de « rubriquage »), puis un second regroupement est opéré afin de définir des « catégories conceptuelles », qui correspondent à la description de phénomènes et qui contribuent ainsi à leur théorisation. À travers cette progression, le chercheur ne se contente pas de résumer et de catégoriser ; il s'inscrit dans une démarche théorisante visant l'analyse interprétative. (p .299)

L'Annexe IV comprend la grille d'analyse catégorielle utilisée pour identifier les différentes informations utiles à notre recherche et analyse. Dans cette partie, nous explicitons les catégories utilisées pour le codage des entretiens, donc des données brutes. Nous avons choisi de travailler sur quatre axes principaux, le premier correspondant à la première question de recherche, les deux suivants à la seconde question, et le dernier à la troisième question de recherche. Chaque axe est spécifié en catégories. Pour chacune de ces catégories, nous indiquons les questions qui nous guident dans la classification des narrations des participantes. Le premier axe concerne les pratiques prescrites ou souhaitées par le CADV et les professionnels [PPS] dans la transition des élèves déficients visuels du cycle d'orientation vers le secondaire II. Les données relevées pour cet axe sont liées aux transitions de manière générale, dans le sens qu'elles ne s'inscrivent pas, ne se situent pas dans une expérience de transition spécifique. Les catégories sont les suivantes :

- Les possibilités de suite des jeunes [POS] : Quelles sont les possibilités de suite au secondaire II des jeunes selon les professionnels ?
- Documents prescrits [DOC] : Existe-t-il des documents officiels ou internes au CADV qui guident les professionnels dans l'orientation et l'accompagnement des élèves dans

la transition vers le secondaire II ?

- Supports pour gérer la transition [BAS] : Sur quoi se basent les professionnels pour soutenir les élèves dans la transition ?
- Pratiques souhaités [SOU] : Quelles pratiques souhaitent les professionnels pour soutenir les élèves dans la transition ?
- Les intervenants dans la transition [INT] : Quels acteurs interviennent dans un processus de transition ?
- Le rôle des participants [ROL-GEN] : Quel est leur rôle dans le processus de transition au secondaire II ?

Dans l'analyse des données du deuxième axe [REP], nous nous intéressons à mieux comprendre l'expérience des professionnels ainsi qu'à dégager des éventuelles difficultés notamment par rapport aux pratiques prescrites ou souhaitées, en lien avec un moment qu'ils ont considéré comme crucial dans ce processus de transition. Contrairement au premier, cette fois les données recueillies sont liées à une transition spécifique vécue et relatée par les professionnels. Cet axe est composé des dimensions suivantes :

- Leur rôle dans la transition [ROL] : comment les professionnels perçoivent leur rôle dans la transition spécifique des jeunes ?
- Les étapes d'une transition [ETA] : Comment les professionnels se représentent les différentes étapes de la transition ? Quelle est sa durée ? Quel ordre chronologique suit ?
- Les acteurs impliqués dans la transition [ACT] : Quels sont les acteurs qui participent à la transition du jeune ? Quel est leur rôle ? Quelle est leur importance ?
- Les difficultés rencontrées par les élèves [DIF] : Quelles difficultés rencontrées par les jeunes durant la transition sont repérées par les professionnels ?
- Similarité ou divergence entre les différentes transitions [SIN] : Les professionnels pensent-ils que les transitions sont toutes les mêmes ?
- Le ressenti des professionnels [RES] : À quelles difficultés et contradictions sont-ils confrontés ? Quelles émotions ont-ils rencontrées ?

L'axe suivant nous aide, tout comme le précédent, à répondre à notre deuxième question de recherche qui porte sur les tâches mises en œuvre par les professionnels pour soutenir les jeunes dans la transition du secondaire I au secondaire II [PRA]. Les tâches mises en œuvre sont catégorisées en référence aux quatre ordres de tâches enseignantes : collaboratif, didactique,

pédagogique et administratif (Pelgrims, 2012). Comme repéré dans l'Annexe IV, ce troisième axe est composé de la manière suivante :

- Tâches collaboratives [COL] : Comment collaborent les professionnels ? Avec qui ? Pour quelle raison existent ces collaborations ?
- Tâches pédagogiques [PED] : Quel type de tâches pédagogiques mettent en place les professionnels ?
- Tâches didactiques [DID] : Quel genre de tâches didactiques emploient les professionnels ?
- Tâches administratives [ADM] : Quelles tâches d'ordre administratif les professionnels mettent-ils en œuvre ? Existe-il des documents à rédiger ?

Le quatrième et dernier axe concerne les conceptions [CON] des professionnels concernant les transitions des élèves vers le secondaire II et notamment leur représentation de la transition idéale, de manière générale. Nous les interrogeons par rapport aux transitions en général, et ils nous donnent donc des réponses qui ne sont plus liées à la transition spécifique d'un élève. La « conception » est définie par le *Larousse* comme ; « l'action d'élaborer quelque chose dans son esprit, de le concevoir ; Une aptitude à comprendre quelque chose, à le saisir ou à le produire par l'esprit ou une manière particulière de comprendre une question ». En particulier, nous nous intéressons à la signification du mot « transition » ainsi qu'aux obstacles et aux facilitateurs que ces professionnels perçoivent et identifient dans les transitions des élèves vers le secondaire II. Cet axe, qui est lié à la troisième question de recherche, comprend les catégories suivantes :

- La signification du mot « transition » [SIG] : Que signifie le mot « transition » pour un élève du CADV vers le secondaire II, pour les professionnels ?
- Les éléments qui font obstacle à la transition [OBS] : Quels sont les éléments qui, selon les professionnels, empêchent un bon déroulement de la transition ? Y a-t-il des solutions pour surmonter ces obstacles ? Lesquelles ?
- Les éléments qui facilitent la transition [FAC] : Quelles sont, selon les professionnels, les conditions idéales pour une transition réussite ?

3.5.3. Troisième étape : Repérage des extraits sémantiques en lien avec chaque dimension répertoriée

Après avoir identifié les quatre axes thématiques à analyser et leurs catégories respectives, nous

avons procédé systématiquement au repérage, dans chaque transcription, des extraits en lien sémantique avec ces dimensions. Pour ce faire, nous avons cerné des mots clés. Par exemple, pour les quatre dimensions, nous avons cherché les mots suivants :

1. « document », « acteur », « rôle », ...
2. « étapes », « professionnels », « similaire/différent », ...
3. « collaboration », « écoute », « besoins sociaux », ...
4. « facilitateur », « idéal », « conditions », ...

Nous avons remarqué que, parfois, certains extraits appartenait à deux ou à plusieurs dimensions ou catégories. Nous avons décidé d'insérer ces extraits dans les différentes dimensions qui lui correspondaient. Par exemple, l'extrait : « *La Direction de l'enseignement du secondaire II, il y a deux personnes, de la direction du secondaire II, qui viennent avant la fin de l'année scolaire, à rencontrer l'équipe, quand il y a des jeunes qui vont passer au secondaire II.* » (EDU, Dorotea, 199-201), nous l'avons placé dans trois catégories de dimensions différentes. À savoir, dans les tâches collaboratives [COL], dans les étapes [ETA] ainsi que dans intervenants [INT].

3.6. Pertinence, validité et fiabilité du travail

En menant une recherche qualitative, nous nous sommes questionnés sur la pertinence, la validité et la fiabilité de notre travail. De Ketele et Maroy (2010) décrivent ces trois critères de qualité d'une recherche dans leur article.

L'évaluation de la pertinence nous invite à nous poser la question suivante : *Est-ce que nous ne nous trompons pas d'objet de recherche, de recueil et de traitement des données ?* Selon les auteurs, la pertinence dans une démarche qualitative réside dans l'identification des informations pertinentes en tenant en compte de la problématique, c'est-à-dire de se questionner, une fois les résultats présentés, si la ou les questions de recherche ont été bien posées.

Concernant la validité de la recherche, nous nous posons cette question : *Y a-t-il adéquation entre ce que nous faisons et ce que nous déclarons faire ?* En d'autres termes, est-ce que notre recherche analyse les données souhaitées ? Pour ce faire, nous avons vérifié que les questions élaborées dans notre guide d'entretien étaient vraiment en lien avec nos questions de recherche. Selon Kaufmann (2011), dans une recherche qualitative, « la validité des résultats est difficile à fournir de façon immédiate. » (p.28).

Pour la fiabilité, les auteurs (De Ketele & Maroy, 2010) mentionnent que les résultats de l'étude sont indépendants de l'auteur de la recherche et qu'ils peuvent être obtenus par d'autres chercheurs. Pour pouvoir affirmer que la fiabilité est respectée dans notre recherche, il faudrait que d'autres chercheurs fassent la même enquête que nous et qu'ils trouvent les mêmes résultats, ce qui s'avère complexe dans ce cas, étant donné que notre recherche, tant par sa thématique (transition des élèves de l'enseignement spécialisé) que par le contexte étudié, spécifique (CADV), se révèle inédite.

Chapitre IV : Présentation et discussion des résultats

Dans ce chapitre, nous présentons et discutons les résultats de l'analyse des données recueillies. Nous avons divisé le chapitre en quatre parties en suivant les axes de travail. Afin de rendre la cible des résultats claire et compréhensible, nous aimerions rappeler les trois questions de recherche auxquelles ce travail vise à répondre. La première porte sur le repérage des pratiques qui, selon les professionnelles interrogées, sont prescrites ou souhaitées par le CADV lors des transitions vers le secondaire II des élèves ayant une déficience visuelle. Dans la deuxième question de recherche, nous souhaitons mettre en évidence les pratiques des professionnels sous l'angles d'éventuelles difficultés rencontrées et les différentes tâches mises en œuvre par les professionnelles lors d'une expérience récente et spécifique de transition. Dans la dernière question de recherche, nous nous intéressons à comprendre les conceptions des professionnelles à propos des transitions au secondaire II en général, notamment sur les conditions qui entravent ou qui favorisent celle-ci.

Possibilités de formations au secondaire II des élèves du CADV

Avant de démarrer avec les quatre parties du chapitre, nous souhaitons expliciter les possibilités de suite au secondaire II des élèves du CADV, telles que décrites par les professionnels. Nous tenons donc à préciser que ces résultats sont purement source des entretiens et ne s'appuient pas sur des sources statistiques. À la question « Quelles sont les possibilités de suite au secondaire II pour les élèves du CADV ? », les trois professionnels nous ont répondu de la manière suivante :

- « *Les mêmes que n'importe quel élève* » (Chiara, Ens1, L. 41)
- « *C'est un peu les mêmes que pour un élève ordinaire* » (Tere, Ens2, L. 60)
- « *Moi j'aurais envie de dire que il n'y a pas de limite ehm... après il y a, il y a des choix de formation qui sont faciles et il y a d'autres qui vont être plus difficiles* » (Dorotea, Edu, L. 131-133).

Nous avons perçu cette réponse, ainsi que la rapidité avec laquelle les trois nous ont répondu, comme une volonté de vouloir affirmer encore une fois que les élèves ayant une déficience visuelle doivent avoir les mêmes possibilités que les autres. En d'autres termes, que le handicap visuel ne doit pas les empêcher de réaliser leurs désirs ni leur mettre une étiquette aux yeux de la société. Dans le ton de la voix des professionnels, nous avons perçu l'intention de défendre les droits des élèves.

Concernant les possibilités de suite, les réponses sont partagées entre les trois participantes et sont le collège, l'École de Culture Générale (ECG), les apprentissages, l'ORIF, les ateliers protégés, les classes préparatoires, l'école de commerce et l'Attestation fédérale de formation professionnelle (AFP). Ce qui détermine si le jeune envisage la voie régulière ou la spécialisée est ses résultats scolaires, ses compétences sociales et son autonomie. Nous considérons que les voies énumérées sont les plus communes à tous les élèves sortant du secondaire I, comme nous avons pu le constater dans les statistiques, au chapitre I.

En leur demandant d'estimer à combien d'élèves sont orientés dans chacune de ces voies, les trois répondantes ont eu des difficultés à s'en souvenir et à être sûres dans leurs réponses. En nous basant sur ce que Dorotea et Tere nous ont dit, les voies les plus fréquemment choisies sont l'ECG et le collège. Au vu de l'incertitude dans leurs réponses, nous ne pouvons toutefois pas le garantir.

4.1. Pratiques de transition prescrites ou souhaitées par le CADV en lien avec les transitions en général

Nous commençons en repérant dans les narrations des professionnelles l'existence de documents utilisés pour la gestion de la transition des jeunes ayant une déficience visuelle vers le secondaire II. Tout d'abord, nous nous sommes intéressés aux éventuels documents prescrits et officiels, élaborés par l'OMP ou par le CADV, qui guident les professionnels dans l'accompagnement des jeunes dans la transition. Les trois participantes ont confirmé qu'il n'existait aucun document officiel qui explicite comment gérer la transition ou qui présente les étapes à suivre et les éventuelles normes à respecter : « *Alors, il n'y a pas un document qui, tout établi, qui dit voilà un peu les étapes qu'est-ce qu'il faut faire pour, par rapport à ce moment de transition, par rapport à l'orientation.* » (ENS 2, Tere, L. 107-108).

Étant donné qu'il n'existe pas de guide de prescription auquel se référer, nous nous sommes questionnés sur comment ces professionnelles géraient les transitions, en particulier sur les outils qu'elles utilisaient pour les conduire. La réponse a été partagée entre les trois et elles nous ont confié que leurs lignes directrices sont les expériences de transitions passées ainsi que celles partagées avec leurs collègues : « *les expériences aussi qu'il y a eu par rapport à d'autres situations, comment ça s'est fait et puis...et comment on peut faire par rapport cette situation actuelle* » (ENS 2, Tere, L. 122-124). Elles mentionnent également l'organisation et les étapes

suivies par le cycle d'orientation : « *il y a quand même, il me semble une manière de faire qui, ah... est générale à tout élève de l'école ordinaire du passage de l'école cycle 1 à cycle 2* » (EDU, Dorotea, L. 254-255). Nous tenons à rappeler que la plupart des jeunes qui fréquentent le CADV sont intégrés dans des écoles ordinaires, c'est pour cette raison qu'une grande partie de la transition suit les démarches et étapes du CO au secondaire II.

À propos de documents, l'éducatrice nous a mentionné un formulaire que le jeune et sa famille peuvent remplir en ce qui concerne l'Assurance Invalidité (AI). Dorotea nous explique que :

« Il y a une signalisation à l'AI à partir de 12 ans, qu'il existe un élève avec un déficit visuel qui va rentrer dans un processus de formation, en général l'AI va intervenir s'il y a un problème d'orientation. » (EDU, Dorotea, L. 274-277)

Les professionnelles, comme il nous a été dit par Chiara, sont amenées à informer la famille de l'existence de ce formulaire et à leur conseiller de le remplir. Cependant, ce formulaire n'est pas obligatoire, le choix de le compléter ou non étant laissé à l'intéressé et à sa famille.

Les trois professionnelles nous ont informés sur un document qui est rédigé par elles-mêmes et qui est transmis durant les mois de mai/juin au responsable de la nouvelle structure et au responsable de l'intégration du secondaire II. Ce document, appelé « *Document de passage du CO au secondaire II* », sert à décrire la situation de l'élève, ses besoins et ses forces, ainsi que les moyens auxiliaires utilisés pour suivre les cours. La version vierge et intégrale figure dans les annexes (Annexe III). Estimant ce document comme important dans le processus de transition, nous avons décidé d'en exposer le contenu.

Le document de passage du CO au secondaire II : un outil au service de la transition des élèves

Dans le titre, se trouve le nom, le prénom et la date de naissance de l'élève concerné, ainsi que la date d'élaboration du document. Dans les premières rubriques, nous retrouvons une présentation globale de l'élève ainsi que les coordonnées de la personne de référence. Comme nous l'avons explicité précédemment, la référence des élèves au CADV change souvent. De cette manière, tous les professionnels ont l'opportunité de travailler avec tous les élèves et vice versa. Cela signifie que, parfois, les référents de la dernière année du CO n'ont pas forcément conduit eux-mêmes le début de la transition vers le secondaire II durant les années précédentes.

Dans la suite du document, nous repérons les « besoins spécifiques de l'élève à prévoir pour la rentrée ». Dans cette rubrique, nous pouvons identifier les pratiques adéquates pour favoriser

l'intégration de l'élève dans la nouvelle structure, soit au niveau du déplacement dans le bâtiment et les espaces, soit par rapport aux informations à donner aux enseignants et aux camarades. À cet effet, les professionnels font une requête de donner la possibilité à l'élève d'apprendre à connaître le bâtiment en amont avec l'institutrice en locomotion, afin de repérer les salles qu'il fréquentera le plus et la manière de les rejoindre. Ce travail permettra à l'élève de se déplacer sans avoir besoin d'aide des enseignants ou des camarades et en étant ainsi plus autonome. Par rapport aux personnes que l'élève rencontrera dans la nouvelle structure, il y a le besoin d'organiser une séance d'information et de coordination en début de l'année scolaire avec tous les enseignants qui auront le jeune. Le référent souligne le désir que l'équipe pédagogique soit composée préférentiellement par des enseignants volontaires, c'est-à-dire qui décident eux-mêmes d'accueillir un élève à BEP dans la classe. Un autre besoin à mettre en évidence et à communiquer est la volonté de l'élève à sensibiliser ses futurs camarades par rapport à sa déficience visuelle. Ce point n'est pas présent dans tous les documents de passage parce qu'il y a des élèves qui préfèrent ne rien dire aux camarades en début de l'année.

La rubrique suivante traite les « besoins spécifiques de l'élève en classe ». Il existe en effet toujours plusieurs manières d'aménager la classe afin de rendre l'apprentissage plus accessible aux élèves ayant une déficience visuelle (comme à tout autre élève d'ailleurs). En effet, dans cette rubrique, les professionnels préciseront par exemple quelle place physique le jeune doit occuper dans la classe. Chaque déficience entraîne différents besoins, le positionnement de l'élève dans la classe change selon son atteinte visuelle. Par exemple, la place du jeune peut être au premier rang, afin de mieux voir le tableau et loin des fenêtres pour ne pas être dérangé par la lumière. La plupart des élèves atteints dans leur santé visuelle utilisent des outils électroniques qui demandent une prise pour pouvoir les brancher. L'important est que la place occupée par l'élève soit toujours la même pendant l'année scolaire pour que le jeune puisse mémoriser le chemin pour la rejoindre, ainsi que fixer tous les autres points de repère pour se déplacer. Parfois, les professionnels demandent à la structure que l'élève puisse rester dans la même salle de classe pour chaque discipline, en incitant ainsi les enseignants à se déplacer :

« Par exemple maintenant je demande une classe pour tous mes élèves, parce que c'est compliqué de changer chaque fois, et quand ils disent non que ce n'est pas possible, je dis : mais bien sûr c'est possible ! » (ENS 1, Chiara, L. 675- 678)

D'autres aménagements concernent la dimension des polices des textes, de même que les transcriptions des documents en braille.

La rubrique qui suit s'intéresse aux « outils informatiques » utilisés en classe par les élèves. Comme décrit précédemment, ces jeunes utilisent souvent un ordinateur adapté à leur handicap qui est composé de logiciels et de programmes spécifiques, par exemple une ligne braille et/ou une synthèse vocale. Dans le document, sont indiquées toutes les manipulations que l'élève connaît et qu'il utilise habituellement en classe. Il est aussi expliqué comment transformer la forme des documents afin de les rendre plus compréhensibles et utilisables par les élèves. Un point très important est dédié à la transcription en braille ou en version informatique des documents en indiquant le nom de la personne qui s'occupe de faire ces traductions. Il est aussi abordé le « stockage et l'utilisation de la clé USB », en particulier la manière dont enregistrer les fichiers, et il est conseillé aux enseignants, en cas de besoin, de s'adresser au référent du CADV ou au Service romand d'informatique pour handicapés de la vue.

La rubrique « savoir-faire de... » est consacrée à expliciter les capacités et les connaissances du jeune dans différentes disciplines, ainsi qu'à expliquer la meilleure manière de travailler avec lui. Par exemple, les professionnels approfondiront la façon dont le jeune élabore les apprentissages, en mettant en évidence les difficultés, comme la dépense d'énergie nécessaire pour suivre la séance en même temps que prendre des notes sur l'ordinateur ou de prendre en compte une marge d'erreur dans les constructions géométriques et des mesures. Quelques lignes sont consacrées pour souligner l'importance de diminuer les exercices ou les exigences et de respecter le rythme de l'élève qui peut être plus lent que celui des autres.

La rubrique « Précautions » porte sur les points auxquels les professionnels du secondaire II doivent prêter attention afin de permettre à l'élève d'avoir les conditions idéales pour apprendre. Par exemple, sont dispensés des conseils concernant la manipulation de l'ordinateur et des outils ou insistent sur la nécessité de prévoir un accompagnant supplémentaire qui aide l'élève à s'orienter lors des sorties ou des camps.

Un autre point mis en évidence dans ce document est la « collaboration enseignants ordinaires – enseignants spécialisés ». Dans cette rubrique, les professionnels transmettent des informations relatives au programme scolaire et aux disciplines. Ils soulignent l'importance d'anticiper le matériel adapté pour les élèves afin de rendre le domaine d'apprentissage plus accessible, ainsi que d'informer le référent du CADV sur les domaines travaillés dans les différentes disciplines. Ils suggèrent aussi de mener une réflexion commune relative aux modalités de travail et d'évaluation pour les matières scolaires lorsque la déficience visuelle a des conséquences directes sur les apprentissages, comme par exemple en géométrie et en

informatique. Cette discussion pourrait permettre aux professionnels du secondaire II de trouver des solutions afin de mieux soutenir les jeunes déficients visuels. Il est spécifié que le soutien apporté par l'enseignant spécialisé du CADV est du coaching, de l'aide à la méthodologie de travail et aux difficultés engendrées par le trouble de façon à dépasser les problèmes dus au déficit, ainsi qu'à la maîtrise des outils spécifiques (ordinateur, télé-agrandisseur, etc.). Une collaboration ponctuelle entre les professionnels du CADV et le référent du secondaire II est souhaitée pour proposer un accompagnement plus complet.

D'autres informations portent sur le réseau qui travaille autour du jeune. Les professionnels mettent en évidence leur disponibilité à travailler avec les enseignants du secondaire II pour tout ce qui concerne les aménagements du matériel pédagogique. De plus, des moments d'échange (au minimum 3 par année) sont à prévoir entre les référents des différentes structures, ainsi que des réunions en présence de l'élève. Toujours dans cette rubrique, appelée « recours au réseau », les professionnels indiquent les contacts des personnes et des services qui aident les jeunes avec l'équipement technologique, ainsi que les traductions en braille des documents pédagogiques.

Le paragraphe dédié à la présence de l'assistant à l'intégration scolaire (AIS) explique en quelques lignes son rôle et sa place dans l'accompagnement de l'élève. En effet, l'AIS est présent pendant certaines disciplines, celles où le jeune a le plus de besoin. Sa présence est une aide à l'élève, qui le pousse à être plus autonome et à évoluer seul dans le groupe classe. L'AIS n'est pas un enseignant, il ne peut en aucun cas dispenser seul un enseignement auprès du jeune. Son rôle est de s'assurer que celui-ci ait accès aux informations visuelles. Il faut prévoir une place pour lui dans la salle de classe, de préférence à proximité de l'élève en question.

La dernière rubrique du document renvoie aux questions relatives aux évaluations. Il est souligné la nécessité de prévoir du temps supplémentaire pendant les évaluations, ainsi qu'une tierce personne qui puisse expliquer les supports visuels. Dans tous les cas, les critères d'évaluation demeurent les mêmes que ceux des autres élèves, à l'exception des aménagements éventuels discutés au préalable avec le référent du CADV, la direction et le cas échéant avec la direction générale de l'enseignement secondaire II (DGES II).

Le document de passage se termine avec les coordonnées téléphoniques et l'adresse électronique de différents professionnels, tels que la responsable pédagogique du CADV, le référent du CADV, le référent psychotechnique, qui est la personne ressource pour l'adaptation

des documents sur format informatique, l'informaticien du SRIHV et d'autres professionnels qui travaillent autour du jeune.

L'expertise des professionnelles au service de la transition

En suivant les élèves pendant plusieurs années, les professionnels connaissent très bien leurs forces, leurs faiblesses ainsi que leurs progrès dans les apprentissages. Nous pouvons dire que le CADV est une présence constante dans la scolarité de l'élève. En effet, quand le jeune change de cycle ou de structure, les professionnels du centre restent toujours avec lui, en agissant comme les spécialistes des besoins de l'élève. Concernant la didactique, ils savent très bien comment aménager le contenu des disciplines pour permettre aux jeunes d'avoir les meilleures conditions pour apprendre. Selon Chiara, un des devoirs pour soutenir les jeunes dans la transition au secondaire II est effectivement la transmission de ces connaissances aux enseignants de la structure d'accueil, en s'assurant que les aménagements soient repris et maintenus, ainsi qu'aménager le nouveau matériel et contenu didactique.

Les professionnelles interviewées nous racontent d'autres pratiques qui permettent selon elles de soutenir la transition. Les trois affirment que la communication entre elles et les jeunes est cruciale. Créer des espaces de réflexion et de dialogue où les élèves peuvent partager leurs envies, leurs peurs ainsi que poser des questions et avoir des réponses professionnelles et fiables est essentiel. Ces moments permettront de vivre ce changement de la meilleure manière possible ainsi qu'à être prêts pour ce passage, sans que les sentiments négatifs puissent les empêcher dans la prise de décision et dans leur engagement dans la structure de suite :

« Nous c'est aussi de recueillir, un petit peu les besoins de l'élève, fin d'avoir en tête justement ce qui est nécessaire pour l'élève et puis quels sont les... les domaines qui peuvent être, voilà, qui peuvent être, favorables ou compliqués pour l'élève. D'avoir aussi, on a quand même... on est assez proche des élèves, parce qu'on travaille souvent en individuel, donc aussi de recueillir un petit peu le ressenti des élèves, voilà, ce qui, là où ils peuvent être un peu... là où ils aimeront aller et puis s'ils sont inquiets, les rassurer par rapport à... et puis de discuter avec eux, par rapport à tout ça. » (Ens2, Tere, L. 177-183)

Dorotea et Chiara mettent également en évidence le choix de la profession en lien avec le déficit visuel :

« Par exemple dans les cas des apprentissages, ehm... voir si c'est un métier qui, ou une profession qui peut être faite par l'élève en fonction du handicap qu'il a, s'il y a à aménager la place de travail à l'apprentissage. » (Ens. 1, Chiara, L. 88-90)

Les professionnels discutent avec le jeune par rapport à la profession souhaitée et essaient de comprendre avec lui si c'est quelque chose de réalisable, compte tenu de la déficience visuelle et s'il faut mettre en place des aménagements particuliers pour pouvoir l'exercer. Habituellement, l'aménagement de la future place de travail est exécuté à l'aide du Centre d'information et de réadaptation (CIR), qui compte des ergothérapeutes qui aident ces jeunes à avoir les conditions idéales pour travailler.

Un autre élément signalé par deux participantes (éducatrice et enseignante 1) est la notion d'autonomie. L'un des principaux objectifs au CADV concerne l'autonomie. Ce but est poursuivi pendant toute la scolarité, à partir de l'école primaire jusqu'à la fin du suivi. Une grande partie du travail avec l'élève porte sur la prise de conscience de son déficit, ce qui comporte la capacité d'identifier ses propres besoins, de les accepter, de savoir les communiquer à l'entourage et enfin de les défendre. Cet apprentissage aide les élèves à connaître leurs limites et leurs forces ainsi qu'à devenir plus autonomes dans leur vie privée et scolaire. Selon nous, plus le jeune est autonome dans ses gestes, moins il a besoin des autres, plus il se sentira épanoui. Un autre point important à aborder avec les jeunes en transition concerne le développement de l'intérêt à connaître leur réseau social et surtout à en devenir acteurs. Par réseau social, nous entendons tous les acteurs qui gravitent autour du jeune, tels que sa famille, les différents thérapeutes, les enseignants et les services spécifiques qui aident les personnes ayant une déficience visuelle. En d'autres termes, le jeune doit apprendre à savoir vers quelle personne aller en cas de besoin, à communiquer avec les différents professionnels qui l'entourent et petit à petit à devenir autonome dans les relations interpersonnelles. Ces aspects sont encore plus travaillés dans la perspective d'une transition au secondaire II, cela parce que l'élève grandit et il est considéré comme assez mûr pour prendre en charge son handicap.

Comme indiqué dans la littérature, une pratique favorable à un bon déroulement de la transition au secondaire II est l'échange des idées et des soucis entre les jeunes et leur entourage (Hirschi, 2012 ; Curchod, 2010 ; Clottu, 2004). Dorotea nous explique qu'au CADV, l'équipe organise des rencontres avec le groupe des adolescente/jeunes qui sortiront du secondaire I et des adultes ayant une déficience visuelle :

« On fait intervenir des adultes qui ont un déficit visuel et qui témoignent de leur parcours scolaire ou professionnel, dans l'idée de donner des exemples à nos élèves, de personnes qui ont un déficit et qui réussissent très bien dans un milieu professionnel. »
(Dorotea, Edu, L. 622-525)

Ces échanges intergénérationnels sont une source de soutien et de modèle pour les jeunes, qui les aident à avoir les idées plus claires par rapport à leurs objectifs, leur parcours formatif ainsi que de voir que des personnes ayant une déficience visuelle peuvent réaliser leurs désirs professionnels et se construire une vie indépendante et satisfaisante.

Pour rester sur le thème des rencontres utilisées comme outil pour mieux soutenir les élèves dans la transition au secondaire II, Chiara nous met au courant de l'existence d'un groupe d'échange formé par les jeunes qui fréquentent le secondaire II avec la médiation d'un professionnel du CADV. Les réunions du groupe se tiennent au CADV en dehors de l'horaire scolaire. Le but de ces rencontres est de donner la possibilité aux jeunes de partager entre eux les expériences et les difficultés qu'ils vivent au secondaire II. Comme nous dit Chiara : *« pour se rendre compte que réviser trois heures par jour pour pouvoir y arriver c'est dur mais, je ne suis pas la seule, il y a des autres »* (Chiara, Ens1, L. 465-466). Selon Curchod (2010) et Zittoun (2002), ces échanges entre pairs sont un soutien valide à mieux vivre la transition et contribue à l'intégration et à l'appartenance de l'élève dans son nouveau collectif classe (Pelgrims, Chlostova Muñoz & Fera, 2021).

Intervenants et collaboration au service des transitions

En ce qui concerne la collaboration, les professionnels du CADV collaborent avec tous les autres acteurs du réseau de l'élève.

L'acteur principal de ce processus de transition est le jeune. C'est lui, avec ses envies et avec les informations sur les formations qui s'offrent à lui de décider la voie à parcourir et c'est toujours lui, avec ses capacités, ses connaissances, ses savoir-faire et savoir-être qui peut transformer ce désir en réalité.

Très proche des élèves, il y a les parents, qui détiennent la responsabilité légale du jeune. Ils peuvent jouer le rôle de facilitateurs et de soutien, comme d'obstacle dans le processus de transition. Les parents collaborent avec le réseau du jeune et ont le droit d'être impliqués et de prendre des décisions par rapport à la formation de l'élève. Les élèves du CO étant mineurs, ce

sont les parents qui doivent par exemple signer le document pour l'AI.

Comme il nous a été dit par Tere :

« Il y a des familles qui projettent aussi une idée d'où ils aimeront que leurs enfants aillent. Donc ils peuvent vouloir absolument que leur enfant aille, je ne sais pas au collège et puis faire en sorte que c'est vrai, de vouloir que leur enfant aille là-bas. Ce n'est pas forcément toujours l'avis, l'avis n'est pas forcément partagé, mais sont quand même eux qui, voilà, qui prennent la décision finale. Si l'enfant a les notes c'est vrai qui sont requises et voilà. Ou pour même, voilà pour l'apprentissage ou l'École de Culture Générale. C'est aussi un peu eux qui discutent avec le jeune et puis qui nous donnent aussi leur avis. » (Ens2, Tere, L. 139-145)

Nous traiterons maintenant des professionnels externes qui peuvent intervenir dans le processus de transition. Tout d'abord, l'ergothérapeute est à mentionner. Cette figure est très importante en ce qui concerne l'autonomie des élèves. En effet, il s'occupe d'accompagner et d'apprendre au jeune à se déplacer dans la rue, dans les bâtiments et à effectuer des gestes au quotidien. Habituellement, il suit l'élève depuis l'enfance et intervient à domicile. Il y a donc la possibilité que s'instaure une relation très forte et très proche avec la famille et le jeune. Son rôle dans la transition est d'ordre pratique. En effet, ce professionnel aide le jeune à découvrir et à se déplacer dans le nouveau contexte physique de la structure du secondaire II, ce qui facilite le jeune à se sentir plus à l'aise dans les déplacements en autonomie et par conséquent à abaisser l'état d'agitation dû à la nouveauté. Un autre acteur externe que nous pouvons citer est le conseiller AI. L'AI peut être sollicitée si un parcours en enseignement ordinaire n'est pas envisagé ou si l'élève nécessite d'être intégré dans une autre structure spécialisée, comme par exemple l'ORIF⁴, ou dans des ateliers protégés. Dans ce cas, c'est l'AI qui s'occupe de lui chercher une place et elle est donc activement impliquée dans le processus de transition de l'élève au secondaire II. Un autre acteur que nous pouvons considérer comme externe, mais qui travaille étroitement avec le CO est le psychologue en orientation qui peut aider le jeune à élaborer un projet de formation en choisissant une formation professionnelle ou une filière d'études adaptée à ses besoins et à ses désirs.

Au niveau du secondaire I, les intervenants principaux sont le maître de classe, les doyens du

⁴ Organisation romande à but non lucratif qui a pour mission l'observation, la formation et l'intégration socioprofessionnelle de personnes atteintes dans leur santé ou en difficulté. Consulté sur le site : <https://www.orif.ch/fr/sites-orif/geneve/orif-vernier/>

cycle et la direction de l'école. Le maître de classe agit comme référent de l'élève au cycle, c'est lui qui est le garant des notes de l'élève durant cette période. Souvent, c'est avec lui que les professionnels du CADV collaborent. Le doyen du cycle est aussi une figure avec laquelle collaborer, qui connaît la situation scolaire de l'élève et qui peut proposer des voies possibles.

En ce qui concerne les intervenants au secondaire II, il y a habituellement la direction de l'enseignement au secondaire II, les enseignants et les responsables pour l'intégration de la structure, qui reçoivent les informations relatives au jeune qui commencera la formation et qui collaborent avec le CADV pour préparer son arrivée dans l'institution.

Le dernier acteur est le CADV, avec ses professionnels spécialisés dans la déficience visuelle, c'est-à-dire les enseignantes spécialisées, l'éducatrice, la responsable thérapeutique et la responsable pédagogique. Ils connaissent très bien les élèves et leurs difficultés dans certains domaines. Ils discutent et réfléchissent avec les jeunes pour identifier la meilleure solution pour eux, compte tenu de leur handicap. La communication et les échanges à l'intérieur de l'équipe permettent de connaître d'autres situations et d'avoir une vision plus globale sur les possibilités qui s'offrent aux élèves.

Nous considérons important de mettre en évidence que les collaborations entre ces acteurs ont pour but de transmettre des informations relatives à la situation du jeune en particulier par rapport à ses besoins et aux aménagements nécessaires pour lui permettre d'apprendre ou par rapport à l'orientation professionnelle choisie, de prendre des décisions, de coordonner les actions des différents acteurs et de servir de médiateurs entre eux.

Ce premier axe de résultats montre donc qu'il n'y a pas de documents institutionnels qui imposent une démarche à suivre pour accompagner les élèves dans la transition vers le secondaire II. Les pratiques de transition mises en place sont, selon les professionnels, guidées par leurs expériences et leur expertise professionnelle. Elles ont d'ailleurs développé un document, le « document de passage », qui intègre toutes les informations relatives à la situation de l'élève. Ces informations servent aux professionnels de la structure d'accueil pour se préparer à son arrivée et à créer des conditions propices à ses apprentissages.

4.2. Expériences de transition récentes : Déroulement, difficultés rencontrées et tâches mises en œuvre et par les professionnels

Nous présentons ici les résultats relatifs aux expériences récentes de transition d'un élève déficient visuel vers le secondaire II. La première partie est réservée à la présentation des expériences de transition déclarées par les professionnelles sous l'angle des cinq dimensions d'étude : les étapes effectuées, les acteurs impliqués, la perception de leur propre rôle, les difficultés rencontrées, ainsi que le degré de typicalité de la transition concernée par les pratiques rapportées. Dans le but de repérer des différences et des similitudes des pratiques déclarées entre les trois expériences des professionnelles, les résultats relatifs à chacune des trois professionnelles sont successivement présentés, et ceci pour chaque dimension d'étude.

Dans la deuxième partie, nous présenterons les résultats liés aux pratiques déclarées sous l'angle des tâches collaboratives, pédagogiques, didactiques et administratives mises en œuvre par les professionnelles au cours de l'expérience de transition récente. Cette fois, les résultats sont présentés de façon cumulée pour les trois professionnelles, le but étant d'avoir une vision globale de tout ce qui a été fait par les professionnels pour soutenir les élèves dans le processus de transition. Précisons que nous n'aborderons plus les tâches administratives puisque les seules pratiques administratives repérées concernent le document de passage, auquel Chiara et Tere ont fait référence et que nous venons de présenter dans la partie 4.1.1.

Brève contextualisation de l'expérience de transition récente

Pour mieux contextualiser l'expérience de chaque professionnel, une courte description de celle-ci est nécessaire. Toutes les transitions relatées se sont déroulées entre la fin de l'année scolaire 2018-2019 et la rentrée scolaire 2019. Dorotea, l'éducatrice du CADV et Tere, enseignante spécialisée, ont suivi le même élève qui terminait le CO au regroupement 2 et est désormais inscrit à l'École de Culture générale (ECG). Comme décrit précédemment les références des élèves au CADV changent fréquemment. C'est pour cette raison que l'élève suivi par Tere pendant la dernière année du CO a été pris en charge par Dorotea vers la fin de l'année et pendant la première année au secondaire II. Nous pouvons ainsi dire que l'éducatrice est devenue référente à son tour, pendant la transition. En revanche, Chiara, l'autre enseignante spécialisée, a accompagné un autre élève qui terminait le CO au regroupement 3 et qui est maintenant au collège.

4.2.1. Expériences de transition récentes : les étapes du déroulement

Dorotea place le début de la transition vers la fin de la deuxième année du CO, quand la jeune s'est posé des questions par rapport à son avenir professionnel. Pendant la dernière année du CO, suite aux résultats scolaires obtenus, l'élève a été obligée de passer au regroupement 2. Suite à ce passage, la jeune a vécu un moment délicat de remise en question par rapport à son avenir et a changé sa perspective formative. L'éducatrice ne se rappelle pas toutes les étapes du processus de transition car, au début de celui-ci, elle n'était pas la référente de la jeune. Elle se souvient des formulaires que la jeune a dû remplir pendant la dernière année du CO. Avant la fin du secondaire I, Dorotea se remémore une réunion entre deux personnes de la direction du secondaire II et l'équipe du CADV. Le but de cette rencontre était de présenter les élèves qui passaient au secondaire II à la rentrée 2019 ainsi que de leur transmettre le document de passage. L'éducatrice nous informe qu'il y a eu plusieurs réseaux durant une année scolaire, peut-être trois.

Chiara, ayant été référente de l'élève durant la dernière année du CO et la première du secondaire II, a pu vivre le processus de transition dans son intégralité. Dans sa narration, nous avons pu repérer toutes les étapes effectuées. Selon l'enseignante spécialisée :

« La transition officielle ce sont les deux années qui vont, la dernière et la première sur le passage, mais après on peut déjà, en deuxième année du cycle, déjà envisager d'ouvrir les perspectives » (Chiara, Ens1, L. 467-469).

La première étape a été réalisée vers février-mars 2019, durant laquelle une réunion a eu lieu après les EVACOM (évaluations communes de référence) avec le doyen du cycle, le doyen du cycle responsable des besoins particuliers, le maître de classe et Chiara. Le but était d'échanger et de décider quoi proposer à la jeune et à sa famille pour la suite de ses études. En ayant des bons résultats scolaires, la voie standard était le collège. Entre avril et mai 2019, une réunion avec les responsables du secondaire II a eu lieu au CADV pour présenter les jeunes qui terminaient le secondaire I. Durant le mois de mai, la jeune a dû faire une pré-inscription dans les structures souhaitées. C'est une étape dictée par le CO selon la procédure de transition. Au cours du même mois, Chiara a transmis le document de passage aux responsables du secondaire II. La dernière semaine de juin 2019, quand la jeune a décidé de la voie à entreprendre, s'est déroulé une réunion avec le doyen du collège, les parents et Lucie (enseignante spécialisée qui

travaille au secondaire II). Le but de cette rencontre a été de donner un espace aux parents pour s'exprimer par rapport au choix de la jeune ainsi que donner de la place à Chiara pour expliquer le parcours scolaire fait avec la jeune avec ses progressions et ses difficultés. Pendant l'été, l'élève, à l'aide de l'ergothérapeute, a découvert et a appris à se déplacer dans les nouveaux espaces de l'école. La semaine avant la rentrée scolaire 2019, une réunion a été organisée avec tous les professeurs du collège, Chiara, Lucie et le doyen. L'objectif de ce moment a été de permettre aux futurs enseignants de poser des questions par rapport à la déficience visuelle à Chiara et à Lucie qui étaient les expertes du handicap, ainsi que de se coordonner sur la meilleure manière de collaborer pendant l'année scolaire. Toujours pendant la semaine avant la rentrée scolaire 2019, Chiara a rencontré la jeune pour faire le point sur la situation et entendre ses ressentis. Pendant les premières semaines scolaires, Chiara a souvent rencontré la jeune pour vérifier que tout se passait bien. Selon Chiara, le processus de transition se termine une fois que l'élève « *arrive de l'autre côté et tout va bien* » (Chiara, Ens1, L. 479).

Tere, contrairement à Dorotea, a été la référente de l'élève pendant la dernière année du CO. Elle rapporte que la transition de son élève a commencé au moment où celle-ci a dû passer en regroupement 2 durant la dernière année du CO à cause de ses résultats scolaires. Le fait de changer de regroupement a donné lieu à une réflexion sur son avenir professionnel. Pendant cette dernière année, la jeune a pris la décision de faire l'ECG et a rempli les formulaires des choix en mettant l'ECG comme première option et le collège (si elle avait les notes) comme deuxième. Après avoir fait des évaluations, comme les EVACOM et les TAF (test d'attentes fondamentales), le choix de l'ECG était définitif. Durant le mois de juin 2019, la jeune a donc fait l'inscription à l'ECG et, à fin août/début septembre, elle a commencé l'école. Pendant la dernière année du CO, il y a eu plusieurs conseils de classe, où le maître de classe, le doyen, tout le corps enseignant et Tere se rencontraient pour faire un bilan de la situation scolaire de l'élève. Selon Tere, la transition s'est terminée quand la jeune a commencé l'ECG.

Dans le protocole de Chiara, nous avons pu identifier les cinq phases décrites par le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec (2012), à savoir : avant, pendant et après l'admission au secondaire II, autour de la rentrée scolaire et après la rentrée au secondaire II. Cette durée est aussi partagée par différents auteurs (Ruel & Moreau, 2015).

Les trois professionnelles se représentent le processus de transition sur plusieurs années, dont le début est conçu vers la deuxième année du cycle d'orientation. Cette période de transition permet aux professionnelles et surtout au jeune d'élaborer un projet de formation adapté à ses

désirs et à ses besoins. En voyant que les étapes relatées sont différentes, nous supposons que ça dépend de chaque situation et de chaque élève. Pourtant, nous avons repéré des phases identiques, comme par exemple la présentation des élèves au responsable du secondaire II ainsi que les pré-inscriptions aux écoles.

4.2.2 Expériences de transition récentes : les acteurs impliqués

Les trois professionnelles ont travaillé et collaboré avec plusieurs acteurs qui ont participé au processus de transition de l'élève. Nous rappelons que Dorotea et Tere ont vécu la même transition. L'éducatrice nous parle de cinq acteurs qui ont participé activement :

- Le cycle d'orientation, qui a eu un rôle décisionnel dans le projet de suite en ce qui concerne les notes de l'élève ainsi que les critères de sélection, le maître de classe et le doyen qui ont donné un retour sur la situation scolaire de l'élève au référent du CADV.
- Les parents. Dorotea, nous parle plutôt du désir des parents d'envisager une voie propice pour leur enfant ainsi que des questions qu'ils lui ont posé par rapport aux possibilités de formation.
- Le jeune, en particulier son intérêt de formation, ses désirs et son rôle dans la prise de décision et dans le remplissage des formulaires pour la suite.
- L'ergothérapeute qui, selon Dorotea, a été possiblement très impliqué dans la prise de décision de la structure de suite. Selon elle, la proximité à la famille de l'élève lui accorde une place privilégiée dans le soutien de cette dernière.
- Les professionnels du secondaire II, qui ont accueilli l'élève et sa déficience visuelle de manière très favorable.

Concernant l'expérience de Chiara, elle évoque aussi cinq personnes qui sont intervenues :

- Les professionnels du cycle d'orientation, qui ont donné leur avis par rapport au parcours formatif de l'élève et qui ont été présents lors de certaines réunions avec le référent du CADV.
- Les parents, qui selon Chiara ont été très impliqués dans la prise de décision et qui ont exprimé leurs désirs par rapport à la formation de leur enfant. Ils voulaient que la jeune aille au collège, au vu de ses résultats scolaires.
- Le jeune, qui a été impliqué dans la prise de décision. Selon Chiara, c'est « *l'élève qui est l'acteur principal de son scolarité* » (Chiara, Ens1, L. 505). C'est donc essentiel qu'il soit au cœur du processus (Ruel et al., 2015).

- Le suivi thérapeutique, qui a aidé le jeune à prendre une décision.
- Les professionnels du secondaire II auxquels le CADV a présenté la situation de l'élève qui terminait le secondaire I et Lucie, enseignante spécialisée, qui suit les élèves ayant une déficience visuelle au secondaire II, surtout dans les sciences, avec laquelle Chiara a collaboré à plusieurs reprises.

Pour terminer, nous avons repéré six acteurs dans la narration de Tere, à savoir :

- Les professionnels du CO, qui ont fait à plusieurs reprises le bilan de la situation scolaire de l'élève lors des conseils de classe. D'après Tere, à part pour lui préciser les délais de la rédaction des formulaires et les étapes à suivre pour la transition, le CO n'a pas mis en place des pratiques différentes de ce qu'il fait habituellement avec les élèves tout-venant.
- La famille, qui est un acteur principal dans la transition de l'élève et qui s'intéresse aux possibilités de poursuite d'études.
- Les professionnels externes, tels que l'ergothérapeute, le psychologue, l'assistant social et le psychologue en orientation professionnelle qui ont œuvré dans le but de favoriser la transition du jeune.
- Les professionnels du secondaire II.
- L'équipe du CADV, qui pendant des synthèses ont discuté sur les possibilités de suite de l'élève ainsi que l'éducatrice qui a fait le relais vers la fin de l'année scolaire.

Nous observons donc que les acteurs impliqués dans les différentes expériences sont à peu près les mêmes pour les deux transitions. Nous retrouvons les principales qui sont la famille, l'élève et les écoles (CO et structure du secondaire II), ce qui nous fait supposer que d'habitude les participants au processus de transition sont toujours les mêmes, à savoir le réseau du jeune. La présence de ces professionnels et parents nous fait penser à l'importance des interactions et de la collaboration entre eux et du partage de responsabilité. Chacun a son propre rôle à « jouer » et ces rôles sont complémentaires.

4.2.3. Expériences de transition récentes : perception de son propre rôle

Nous commençons avec la représentation que l'éducatrice s'est faite par rapport à son rôle dans la transition vécue. Elle affirme que son rôle était plutôt de s'assurer que la jeune avait les moyens et les opportunités pour pouvoir s'exprimer face aux autres professionnels lors des réunions, en développant ainsi des compétences sociales. En ayant pris la référence de l'élève

vers la fin de la dernière année du CO, Dorotea a l'impression d'être arrivée en seconde ligne et de n'avoir pas vécu tout le processus de transition de l'élève :

« Oui, oui, mais moi j'étais pas vraiment, moi je suis venue en seconde ligne, dans cette... dans le sens que il y a d'abord... l'année dernière je n'étais pas référente de cette jeune, c'était ma collègue enseignante qui était référente de cette jeune et, c'est cette année que je suis devenue référente et que je dirais qu'il y a eu plutôt un suivi de la transition par l'enseignante qui était référente et moi c'est à la fin de l'année quand la transition avait été décidée que ça serait été l'ECG que je suis vraiment entrée dans la course. » (Dorotea, Edu, L. 521-526)

Ses mots nous font comprendre que, même en étant un membre de l'équipe du CADV, ce qui veut dire qu'elle est informée par rapport aux différentes transitions et qu'elle travaille avec presque tous les élèves, elle ne se sent pas en première ligne dans le processus de transition en n'étant pas référente. Cela nous fait supposer que le travail mené par le référent avant, pendant et après la transition est très important et qu'il prend beaucoup de place dans la charge de travail de ce dernier.

Selon Chiara, enseignante spécialisée, son rôle dans le processus de transition a été plutôt orienté vers la transmission des informations relatives à tout ce qui concerne le matériel et les aménagements mis en place pour l'élève. La tâche principale a été de s'assurer que le Collège reprenait la même prise en charge que le CO. Il était donc très important pour Chiara de communiquer aux professionnels du secondaire II toutes les mesures adaptées qui permettront au jeune de poursuivre sa formation dans les meilleures conditions. Chiara tient à préciser que, du moment que le jeune est au secondaire II, le lien personnel devient moins proche. En effet, ils ne se voient que très peu et le but est de petit à petit disparaître. Ses mots nous font penser à une des missions du CADV qui consiste à rendre les élèves toujours plus autonomes pour que finalement ils n'aient plus besoin du soutien des professionnels du CADV.

Enfin, selon Tere, enseignante spécialisée, son rôle était principalement de discuter avec la jeune, de comprendre ses ressentis et de savoir comment elle se projetait dans son avenir professionnel. Nous supposons que Tere voit son rôle d'enseignante spécialisée, pendant la transition, plus comme une figure sur laquelle le jeune peut s'appuyer et avec laquelle pouvoir échanger, se confier par rapport aux soucis et avoir des conseils pertinents et fiables.

4.2.4 Expériences de transition récentes : difficultés rencontrées par les professionnelles

La phase caractérisée par la confusion, vécue par l'élève de Dorotea et Tere, due au changement de regroupement lors de la dernière année du CO, a mis les professionnelles face à un nouveau travail de bilan des compétences de la jeune, de recherche de nouveau parcours de formation ainsi que la présentation et la discussion avec la jeune et sa famille de ces possibilités. Comme décrit par Neuenschwander (2007), de mauvais résultats scolaires peuvent produire des changements dans les parcours scolaires ainsi qu'obliger les élèves à abandonner leurs désirs de formation. En raison de ce passage de regroupement, les professionnels ont dû « recommencer » le travail qu'elles avaient déjà entamé. Compte tenu du chemin scolaire de cette jeune, Dorotea identifie comme moment crucial de la transition l'instant où la jeune est allée s'inscrire à l'ECG accompagnée par ses parents. L'éducatrice n'était pas présente à ce moment-là. C'est en effet la jeune qui lui a raconté cet événement en même temps que Dorotea a entendu des échos par d'autres professionnels présents. Dorotea a été très impressionnée par l'attitude avec laquelle la jeune a géré la situation, puisqu'elle savait que l'inscription au secondaire II était un passage très stressant et significatif pour l'élève. Dorotea nous relate qu'elle a eu une pensée attendrie envers les parents de la jeune, parce qu'en connaissant sa personnalité et son caractère, elle était sûre que la jeune était angoissée et qu'elle a été un peu rude avec ses parents.

Un aspect que l'éducatrice a vécu négativement dans certains instants de la transition a été la collaboration entre plusieurs professionnels. Selon elle, lors de certaines réunions il y avait trop de participants et cela n'a donc pas toujours été évident de travailler ensemble.

Une difficulté identifiée par Chiara a été la réticence de son élève à sensibiliser les futurs camarades par rapport à son handicap. En effet, la jeune ne voulait pas mettre au courant les autres de ses besoins. Étant donné que la décision de se raconter est un choix personnel de chaque élève, Chiara n'a pas insisté. Selon son expérience professionnelle, elle savait qu'informer les camarades des besoins et des difficultés engendrées par la déficience visuelle aurait été la meilleure chose à faire afin d'éviter des « accidents », mais elle a respecté la volonté de la jeune. En tant que professionnels, nous sommes souvent confrontés à des situations où il nous est clair que l'élève est en train de se tromper, mais afin de respecter ses idées ainsi que lui faire apprendre par lui-même, nous le laissons faire. Pour la jeune, mettre à nu sa déficience visuelle était trop difficile et elle ne voulait pas être stigmatisée à cause de celle-ci. Chiara nous

confie que la prise en charge de la déficience ainsi que son acceptation a été une grande difficulté pour la jeune, c'est pourquoi un événement qui a été crucial au cours de la transition, et que Chiara a vécu très positivement, a été le moment où l'élève lui a dit avoir besoin d'aide pour se déplacer. Pour Chiara, c'était la première fois, depuis le long suivi, que l'élève avait vraiment pris en charge ses besoins et qu'elle a pu les exprimer. La jeune a également pu dire qu'elle se sentait perdue et qu'elle était en difficulté par rapport à son début scolaire au collège. Dans ce moment de « confession » et d'échange avec la jeune, Chiara a pu se dire que tout ce qu'elle avait fait pour l'aider a servi à quelque chose. Comme nous avons écrit dans le chapitre dédié au CADV, une des missions principales pour les professionnels est de rendre les élèves plus autonomes. Prendre conscience de ses limites et réussir à communiquer ses besoins sont des éléments essentiels dans l'autonomie des jeunes. La confession de la jeune a pourtant rendu Chiara très satisfaite de son travail :

« mais après c'est le fait de les voir grandir, de les voir faire ses pas, de devenir autonomes, c'est... c'est très satisfaisant est ça donne un... une motivation en plus » (Chiara, Ens1, L. 695-697).

Concernant l'expérience vécue par Tere, elle a identifié deux moments cruciaux dans la transition de son élève. Le premier a été quand la jeune a pris conscience qu'elle ne pouvait plus suivre la formation qu'elle souhaitait à cause du passage au regroupement 2. Tere nous confie qu'elle se sentait plutôt révoltée par rapport à la situation vécue par l'élève :

« C'est vrai qu'on peut être ehm... un peu révolté parce que c'est vrai, se dire des fois que pour un enfant, ehm... avec le déficit qu'elle a, ça peut être révoltant se dire à cause de certaines disciplines elle ne peut pas du coup avoir les notes nécessaires et accéder au collège, donc on peut aussi, ehm... voilà, pas comprendre et puis se dire voilà ce n'est pas juste. » (Tere, Ens2, L. 474-478)

Tere trouve injuste qu'à cause des difficultés entraînées par la déficience visuelle qui ont eu des conséquences sur ses compétences scolaires, la jeune a dû renoncer à son désir d'aller au collège. La solution que l'enseignante spécialisée a trouvée, pour aider l'élève a été de lui proposer différentes options pour lui faire atteindre l'université ainsi qu'être à son écoute. Le deuxième moment crucial a été quand la jeune a fait son choix en se disant qu'elle n'allait pas redoubler la dernière année du CO pour pouvoir remonter au regroupement 3 et aller ensuite au collège, mais qu'elle a décidé de faire l'ECG. Face à son choix, Tere s'est sentie soulagée et

contente que la jeune ait finalement trouvé un parcours qui lui plaisait.

4.2.5. Degré de typicalité des expériences de transition récentes

Nous nous sommes questionnées sur le fait que les professionnelles se représentent les transitions vécues et relatées comme différentes ou similaires à d'autres transitions vécues antérieurement ou à d'autres dont elles ont entendu parler par leurs collègues.

Selon Dorotea, cette transition a été différente des autres parce que ça a été la première fois qu'une éducatrice était référente d'un élève en transition vers le secondaire II dans le contexte ordinaire. Elle nous a confié que la différence entre les transitions est due aux besoins particuliers des élèves ;

« Je pense que pour chaque élève la transition va être, va, il y a, on va venir donner un appui, chaque fois différent en fonction du besoin de l'élève dans cette transition-là. La transition ça va être la même que pour n'importe quel élève, mais lui en particulier, de quoi il a besoin ? » (Dorotea, Edu, L. 738-741)

L'avis de Chiara rejoint la pensée de Dorotea dans le fait de dire que les transitions ne sont pas pareilles, puisque les élèves ont des personnalités hétérogènes et du moment qu'ils ont une place centrale dans le processus de transition, cela ne peut pas être semblable pour tous. D'un autre côté, Chiara est consciente qu'une transition dans l'enseignement ordinaire comporte des étapes dictées par le système éducatif qui, quant à elles, sont les mêmes pour tous.

Pour Tere, la transition qu'elle a vécue, a été plutôt particulière. La jeune a dû changer d'orientation alors qu'elle avait déjà commencé à se représenter sa suite scolaire au collège et était donc dans le processus. Habituellement, la plupart des élèves du CADV ne subissent pas un changement de regroupement entre la deuxième année du cycle et la dernière.

4.2.6 Expériences de transitions récentes : tâches collaboratives mises en œuvre

Comme nous l'avons dit auparavant, notamment dans la grille d'analyse catégorielle, pour identifier les pratiques mises en œuvre par les professionnels lors d'une transition effective et récente, nous nous appuyons principalement sur le cours universitaire abordant les pratiques d'enseignement en contexte scolaire.

Dans l'ensemble des entretiens, nous avons identifié que les tâches dites « collaboratives » recouvrent un rôle principal dans le soutien à la transition des élèves au secondaire II (voir tableau 6). Dans notre analyse, nous avons commencé par mettre en évidence les acteurs avec

lesquels les trois professionnelles ont rapporté avoir entretenu des relations de collaboration, en expliquant pour quelles raisons.

En premier lieu, nous retrouvons le travail effectué auprès de l'élève, lequel est considéré comme le centre de toutes les actions des différentes professionnelles. La deuxième figure avec laquelle les professionnelles collaborent étroitement sont les parents. Tout au long du processus de transition, plusieurs entretiens de réseau sont organisés avec les parents, les professionnels du CADV et d'autres acteurs. Selon Dorotea, ces espaces de partage servent aux parents « *pour poser les choses, pouvoir s'entendre et puis être rassurés peut-être sur les choix* » (L. 436-437). Dans l'expérience de Chiara, ces espaces de dialogue ont été des occasions pour la famille d'entendre que certaines voies n'étaient pas les plus adaptées pour leur enfant, tant en ce qui concerne les performances scolaires que pour le bien-être psychologique. C'est donc une tâche des professionnels d'informer les parents des différents choix et trajectoires scolaires offerts aux élèves (Guide canadien : Beaulac, S. et al., 2012) et dans ce cas, d'envisager une autre voie plus adéquate. Lors de ces échanges, les trois professionnelles ont laissé la parole d'abord aux parents en les écoutant attentivement pour comprendre leurs idées et leurs inquiétudes. Comme nous a dit Chiara, les parents sont « *les experts de leurs enfants* » (Chiara, ens1, L. 327), il est ainsi important d'entretenir et de soigner des bonnes relations de collaboration avec eux (Guide canadien, 2012 ; CDIP, 2011) ainsi qu'élaborer un projet formatif partagé et soutenu.

Les échanges d'informations entre la famille et les professionnels du CADV, par rapport aux comportements et aux pensées de l'élève, ont été essentiels dans le processus. Cela a permis d'avoir une vision plus claire et globale des besoins du jeune ainsi que de trouver une solution commune pour l'aider. Par exemple, Chiara raconte que les parents de son élève l'ont informée qu'à la maison, la jeune n'avait aucun problème à utiliser l'iPad pour agrandir ou chercher des informations, tandis qu'à l'école, elle refusait radicalement de l'utiliser. Grâce à ces informations données par les parents, Chiara a pu discuter avec l'élève afin de mieux saisir sa difficulté, en pouvant ainsi comprendre que son comportement était probablement une manière de « saboter » son année scolaire au collège car cette voie n'était pas son choix. Dans les trois expériences, ces moments d'échanges avec la famille ont été organisés dans l'intention de favoriser la collaboration entre la famille et les professionnels du secondaire II, pour qu'ils puissent se connaître avant la rentrée scolaire.

Dans l'analyse des protocoles des deux enseignantes spécialisées, nous avons identifié différentes tâches de collaboration avec les professionnels des institutions du secondaire I (ou

cycle d'orientation) et du secondaire II. Au contraire, l'éducatrice dans son expérience récente ne mentionne aucune tâche collaborative avec ces acteurs. En ce qui concerne les relations avec le secondaire I, Chiara nous parle d'une réunion avec le doyen du cycle, le doyen du cycle responsable des élèves à besoins particuliers et l'enseignant de classe. Le but de cette rencontre a été de réfléchir ensemble à la situation de l'élève, c'est-à-dire à ses besoins, ses capacités et ses envies, afin de trouver des solutions à proposer à l'élève et à ses parents, concernant la suite de sa scolarité.

Tere nous informe que, dans la transition vécue, la personne de confiance au CO, avec laquelle elle avait un lien plus proche, était le maître de classe. Le but de leurs rencontres était de faire le point de la situation de l'élève par rapport à ses performances scolaires et ses envies. De plus, le maître de classe expliquait à Tere les étapes à suivre dans le processus de transition, comme par exemple quand remplir les formulaires, quand faire les pré-inscriptions ainsi que tous les délais à respecter.

Quant aux collaborations avec les professionnels au secondaire II, nous avons recueilli plusieurs extraits dans lesquels les enseignantes spécialisées racontent leur expérience avec eux. Chiara met l'accent sur les réunions qu'elle a tenues avec l'équipe didactique du collège. Le but de ces moments a été d'expliquer aux futurs enseignants les besoins spécifiques de l'élève. Par exemple, en leur indiquant comment aménager le matériel didactique pour permettre à l'élève de suivre les cours ou en leur exposant la situation scolaire globale de l'élève. Chiara nous relate en détail une réunion qui a eu lieu la semaine avant la rentrée, qui rassemblait tous les professeurs du collège et une autre enseignante spécialisée qui suit les élèves ayant une déficience visuelle au secondaire II dans les disciplines scientifiques (Lucie). Pendant cette réunion, Chiara et Lucie ont eu le rôle d'expertes du handicap visuel de l'élève et d'appuis en intégration. Cette rencontre a permis aux futurs enseignants de poser des questions relatives à la déficience visuelle et d'exposer leurs craintes par rapport à la prise en charge. Un autre point très important qui a été abordé lors de cette réunion a été la collaboration avec le CADV pendant l'année scolaire. Chiara a expliqué aux professeurs son rôle et comment mieux communiquer entre eux. Surtout dans les premières semaines, Chiara rapporte que les professeurs de la structure de suite interpellent beaucoup le référent du CADV au regard du matériel didactique :

« Nous on reçoit plein de mails avec ce que, si je lui donne un document comme ça, ça va ou pas ? ehm... et du coup on a bien beaucoup sollicités et, au niveau vraiment didactique après normalement les choses se mettent en place, dans le sens que chaque

enseignant trouve aussi une manière de travailler avec l'élève, donc il y a certains enseignants qui continuent à nous envoyer des documents pour que, pour être sûrs qu'ils sont lisibles et il y a des autres qui ont, entre guillemets, compris comment faire et qui font eux » (Chiara, Ens1, L. 360-366)

Les deux enseignantes spécialisées décrivent la collaboration avec la responsable de l'intégration au secondaire II. Au cours d'une réunion, les professionnelles du CADV lui présentent la situation de tous les élèves qui passeront au secondaire II. De cette manière, la responsable est au courant de tous les jeunes du centre qui sortent du secondaire I ainsi que de leur projet de formation au secondaire II. Lors de cette réunion, le document du passage est transmis à cette responsable. Ces échanges permettront le maintien des aménagements et de la prise en charge du jeune.

Les dernières collaborations mises en évidence par Tere concernent celle entre l'éducatrice du centre et le psychologue d'orientation ainsi que celle au sein de l'équipe du CADV. La collaboration entre un professionnel du CADV et le psychologue en orientation est un grand avantage pour le jeune, parce que, d'une part, il y a l'experte du handicap de la vue et qui le connaît depuis longtemps et, d'autre part, un expert en orientation professionnelle qui connaît très bien le système éducatif et les options de formation qui s'offrent au jeune. Ces deux intervenants ont un regard complémentaire par rapport aux possibilités de suite et peuvent ainsi apporter des solutions bien élaborées et adaptées au jeune. Comme il a été conseillé par Gyger et Schütz (2015), le jeune déficient visuel nécessite de se confronter avec des professionnels experts du handicap de la vue qui puissent lui proposer des voies d'orientation réalisables. En ce qui concerne la collaboration à l'intérieur de l'équipe du CADV, Tere nous raconte que, pendant des synthèses, le thème de la transition du jeune a été abordé et tous les professionnels ont rapporté leurs impressions et leurs idées par rapport au projet de formation.

Toutes les collaborations que nous venons d'explicitier ont pour but d'aider et de soutenir le jeune dans le processus de transition. Comme dit au début du chapitre, le jeune est placé au centre de toutes les actions et les interactions entre les acteurs de son réseau. Dans le but d'offrir les meilleures conditions de transition, une bonne coordination entre les intervenants est effectivement souhaitable (Hollenweger, 2007).

Nous nous sommes aussi questionnées sur le début de ces collaborations. En analysant les données recueillies, nous avons compris qu'étant fondamentales, ces collaborations sont

présentes tout au long du processus de transition, avant, pendant et après. Les buts de la collaboration sont d'échanger des informations entre les différents intervenants, de prendre des décisions et de coordonner les actions des acteurs. La forme plus utilisée dans les expériences des participants est l'orale. En effet, la majorité des échanges entre les acteurs ont été de ce type. Sous forme écrite, nous retrouvons le formulaire de passage et les échanges par mails.

4.2.7. Expériences de transition récentes : tâches pédagogiques mises en œuvre

Quant aux tâches que nous avons classifiées d'ordre pédagogique, nous avons repéré, dans les trois protocoles, celles relatives à l'information donnée par les professionnelles aux jeunes concernant l'orientation scolaire en tenant en compte la déficience visuelle. Les trois mettent en évidence leur manière d'aider les élèves, à travers le dialogue, à trouver la formation ou le métier qui leur convient le mieux. L'élève suivie par Chiara n'était pas totalement au clair sur ce qu'elle voulait faire de son avenir et avait plusieurs idées qui n'étaient pas forcément en accord avec celles de ses parents. C'était donc difficile pour l'enseignante spécialisée de lui montrer tout ce qui était possible pour arriver à ce qu'elle voulait faire réellement.

L'élève suivi par Tere avait comme idée initiale d'aller au collège pour après pouvoir accéder à l'université. Pendant le secondaire I, la jeune a dû changer de regroupement, ce qui lui a fermé les portes du collège. Ce n'était pas une période facile pour elle. Le travail de Tere a été de la rassurer par rapport aux possibilités de suite, en lui montrant toutes les portes qui pouvaient s'ouvrir :

« En disant, bah voilà, t'as cette voie qui se ferme, mais t'as quand même des autres voies qui s'ouvrent à toi, et à travers ces voies-là ça ne t'empêche pas de pouvoir faire ton petit bonhomme de chemin et d'arriver peut-être comme... ce vers quoi tu voulais aller au départ en fait. » (Tere, Ens2, L. 466-469)

Grâce aux échanges et aux différentes solutions proposées par l'enseignante, la jeune a pu mieux accepter la voie de l'ECG. Une fois que l'élève a choisi sa voie, Tere a discuté avec elle, afin d'être sûre que son choix était tout d'abord réalisable, tant du point de vue de son handicap que de ses capacités scolaires, ainsi que de s'assurer qu'elle n'était pas en train de prendre des décisions dictées par le déni de ne pas avoir pu aller au collège. C'est en effet très important de trouver un équilibre entre la profession désirée par le jeune et les réelles possibilités ainsi que de lui montrer la palette des possibilités (Blaiteau, 2009 ; Ebersold, 2013). Une deuxième tâche portée par Tere a été de partager et de discuter avec l'élève les différentes propositions élaborées

par d'autres professionnels.

Un deuxième thème, partagé et abordé par les trois participantes, concerne le travail effectué auprès des élèves pour les rendre toujours plus autonomes dans leurs gestes au quotidien, dans les apprentissages scolaires et dans la gestion de la déficience visuelle et de leurs besoins. L'éducatrice, dans sa narration, relève le besoin de rendre le jeune autonome vis-à-vis de son déficit, afin qu'il puisse en parler et défendre ses besoins. Cette autonomie a été travaillée pendant toute la scolarité. Chiara mentionne un épisode survenu dans les premières semaines de la rentrée scolaire au secondaire II de son élève. Très brièvement, la jeune ne se sentait pas à l'aise de sortir sa canne devant ses nouveaux camarades : elle ne voulait pas être considérée comme une handicapée par les autres. Ce refus l'a amenée à se mettre en danger dans la rue et à se perdre plusieurs fois, jusqu'à ce qu'elle se rende compte que sa manière de faire n'était pas appropriée et, en acceptant son besoin de devoir faire confiance à un outil pour les déplacements, elle a consenti à l'utiliser. Tous les outils spécifiques utilisés par les jeunes atteints dans leur santé visuelle, comme par exemple la canne pour se déplacer, le télé-agrandisseur pour mieux voir les documents, la ligne braille et les applications de l'ordinateur, servent à les rendre plus autonomes. L'enseignement donné par les professionnels du CADV porte sur l'utilisation pratique de ces outils. Les professionnels font aussi un travail plus « psychologique », décrit aussi par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (2018), en apprenant aux élèves à identifier leurs besoins, à trouver la bonne solution pour eux-mêmes, à accepter leurs besoins et aussi à les communiquer à des tiers. Chiara nous confie que cet aspect d'autonomie, de prise de conscience et de réflexion autour du handicap est essentiel à travailler pour permettre à l'élève d'avoir une bonne transition.

Une troisième tâche signalée par les trois participantes concerne l'importance d'écouter activement les jeunes et d'être disponibles pour dialoguer avec eux. Plusieurs fois, dans le protocole de Dorotea, nous avons relevé l'expression « elle m'a raconté », ce qui nous fait penser que le rôle de l'intervenante était notamment d'écouter activement son élève. Tere a souvent utilisé le terme « discuter ». Elle relate avoir discuté plusieurs fois avec son élève par rapport à tout ce qui concerne la transition. Cette attitude d'écoute active envers les élèves est toujours souhaitée dans la pratique enseignante. C'est essentiel de se prendre du temps pour entendre les élèves. La seule observation des comportements et l'évaluation des productions ne sont pas suffisants pour comprendre pleinement leurs difficultés et leurs besoins. Comme il a été écrit par Clottu (2004), un espace où le jeune peut s'exprimer librement et être entendu est un outil très important pour le soutien à la transition. Chiara met en évidence sa manière de se

rendre présente vis-à-vis du jeune en allant prendre une glace avec elle la semaine avant la rentrée scolaire (au secondaire II) pour voir comment elle se sent. De plus, pendant les premières semaines d'école, leurs rencontres étaient plus rapprochées pour s'assurer que tout se déroulait bien. Chiara nous confie aussi que c'est dans son habitude d'appeler tous ses élèves la veille de la rentrée, pour qu'ils sachent que tout est mis en place et que tout ira bien.

L'éducatrice et une enseignante spécialisée nous parlent de la sensibilisation vers les tiers de la déficience visuelle vécue par l'élève. Selon Chiara, il est bien que les futurs camarades soient sensibilisés au handicap visuel du jeune ainsi que l'équipe didactique du secondaire II. Cette sensibilisation, traitée aussi par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (2018), sert à rendre les besoins particuliers de l'élève plus compréhensibles par les camarades, afin d'éviter des sentiments d'injustice. L'élève suivi par Chiara ne voulait absolument pas informer ses camarades sur sa déficience à la rentrée scolaire. À cause de certains « accidents » qui se sont déroulés pendant les premières semaines et des discussions avec Chiara, la jeune a compris la nécessité de sensibiliser ses camarades par rapport à sa situation. Pour ce faire, l'ergothérapeute a élaboré une présentation avec elle, pour après la présenter aux camarades.

Une des dernières tâches mises en œuvre par les enseignantes spécialisées concerne la prise de conscience de la part du jeune de ses forces et de ses limites. C'est un apprentissage que les élèves du CADV font pendant toute leur scolarité, mais c'est vrai que, lors de cette transition, qui est vécue comme un premier pas vers leur avenir professionnel, il est très important que les jeunes sachent quelles sont les capacités dont ils peuvent disposer et quels sont les points qu'ils doivent consolider (Curchod, 2010 ; guide canadien, 2012). Tere, dans son expérience, a rassuré son élève pour :

« Qu'elle sache que voilà, il y a des domaines qui sont compliqués, mais des autres domaines où elle est tout à fait compétente et qu'elle peut aussi s'accrocher par rapport à ça. » (Tere, ens 2, L. 374-376)

La dernière pratique que nous avons identifiée dans les protocoles est mise en évidence par l'éducatrice et porte sur l'apprentissage de certaines compétences sociales. Selon elle, les compétences sociales et l'autonomie sociale sont parfois mises de côté pour donner plus de place à l'enseignement des disciplines, avec pour conséquence de faire sortir de l'école des jeunes peu adaptés socialement. Comme Cacheiro (2017), Dorotea souligne l'importance de travailler ces compétences pour favoriser la transition de l'élève. En effet, dans son expérience,

elle nous parle de son travail auprès de l'élève pour l'aider à se préparer à faire face à des adultes, comme par exemple lors des réunions avec les différents acteurs qui interviennent dans la transition. Pour la préparer, elle discute avec la jeune sur ce qu'elle a envie de dire pendant la réunion, afin qu'elle ait les idées claires. De plus, après ces réunions, Dorotea s'assure que la jeune a pu s'exprimer comme elle voulait. En outre, du moment que l'élève avait décidé d'aller à l'ECG, Dorotea a mis en place des objectifs au niveau social pour la jeune, afin de l'aider à s'intégrer dans le nouveau contexte.

4.2.8 Expériences de transition récente : tâches didactiques mises en œuvre

Au niveau des tâches didactiques, la tâche essentielle qui aide les jeunes dans la transition est la transmission des informations concernant les aménagements du matériel et du contenu didactiques faite par les professionnels du CADV aux professionnels de la structure d'accueil. Comme il a été écrit par Cacheiro (2017) et Laurens (2004), le maintien des mesures adaptées au secondaire II est essentiel pour permettre au jeune de continuer dans son apprentissage. Dans le protocole de Chiara, nous avons identifié des aménagements didactiques, comme par exemple l'utilisation des couleurs pour mettre en évidence les différentes parties d'une fiche, comme le bleu pour la consigne et le rouge pour l'espace où apporter une réponse. En outre, Chiara nous explique la mise en page particulière des documents, qui doit être respectée pour permettre à son élève de repérer rapidement toutes les informations dont elle a besoin pour réaliser les exercices. Un autre aménagement a été effectué à propos des fiches qui contiennent des images. Il fallait préparer au préalable une description écrite ou orale de celle-ci pour que la réalisation de la tâche soit possible.

4.2.9 Synthèse des types de tâches mises en œuvre durant les expériences de transition récentes

Selon Pelaccia et Paille (2010), « une recherche est fréquemment qualifiée de « qualitative » dès lors que les données recueillies ne sont pas des chiffres. Pourtant, cette démarche n'exclut pas de quantifier dans un second temps. » (p.299). Nous étions curieux de savoir combien de fois les professionnelles ont mentionné les tâches mises en place dans leurs expériences récentes, afin de comprendre lesquelles étaient les plus utilisées et peut-être les plus importantes pour elles. Ainsi, nous avons dénombré les extraits dans les trois protocoles. Ci-après, un tableau récapitulatif est proposé pour illustrer ces éléments.

Tableau 6 : *Dénombrement des tâches mises en œuvre par les professionnelles durant les expériences récentes de transition*

	COL	PED	DID	ADM	TOT
EDU	1	8	-	-	9
ENS 1	11	10	3	1	25
ENS 2	12	11	1	1	25
TOT	24	29	4	2	

Dans le tableau 6, nous pouvons observer que les tâches les plus fréquemment mises en œuvre selon les professionnelles sont celles collaboratives et pédagogiques. Concernant le dénombrement des extraits de tous les types de tâches, les deux enseignantes spécialisées en ont rapporté beaucoup plus que l'éducatrice. À cet égard, nous avons émis l'hypothèse qu'en ayant pris le relais de l'élève vers la fin de la dernière année du CO, la plus grande partie du processus de transition a été faite par Tere. En effet, nous pouvons voir dans les totaux de tâches mises en œuvre, que les deux enseignantes spécialisées ont des chiffres similaires. Nous avons aussi observé que l'éducatrice a principalement parlé des tâches dites « pédagogiques » qu'elle a mises en place. Cela nous fait penser que son rôle dans la transition est plus en lien avec des tâches pédagogiques, que didactiques.

4.3. Conceptions générales des professionnels à propos de la transition

Nous avons repéré les données utiles dans les réponses des professionnelles portant sur la transition au secondaire II de manière générale, c'est-à-dire plus uniquement reliées aux expériences récentes. Ce qui nous intéresse dans cette partie est de comprendre les conceptions des professionnelles par rapport à la signification du mot « transition » ainsi qu'à l'exposition des possibles obstacles et facilitateurs d'une transition.

4.3.1. Signification du mot « transition »

Nous avons rassemblé les réponses données par les professionnelles à la question 5.1.1 du canevas. Pour elles, le mot « transition » peut désigner la période où l'élève commence à se poser des questions relatives à son futur et à son avenir professionnel :

« C'est le passage en fait... après le le, le cycle d'orientation, en fait le passage qui s'offre, fin, un changement d'école, mais qui amène déjà aussi dans une réflexion du futur en fait, un peu entre guillemets d'orientation professionnelle qu'ils aimeraient avoir plus tard. Donc voilà, ce changement de passage-là entre le cycle et puis l'école qui va les amener pour la suite. » (Tere, Ens2, L. 524-528)

Elles le considèrent aussi comme une remise en question par rapport à son propre rapport à soi et à son déficit. Ce terme de « transition » peut aussi avoir une signification de « construction », qui est faite à l'aide de tous les intervenants au processus ainsi qu'à travers la collaboration entre eux.

Chiara, dans son interview, met en évidence deux autres significations du mot « transition ». Tout d'abord, elle parle d'un nouveau départ pour les élèves, qui peut être très positif, comme écrit par Zittoun et Perret Clermont (2001). Elle nous donne l'exemple d'un élève en transition qui a été isolé dans sa classe, était souvent seul et en souffrance et qui attendait énormément le moment de pouvoir passer à un autre contexte. En effet, au moment du passage à la structure suivante, il paraissait être un autre élève, plein de copains et très souriant. Comme nous a dit Chiara :

« ça peut être aussi un nouveau départ pour certains. Une nouvelle manière de se présenter, une nouvelle manière de... d'être là et de s'assumer toujours plus et de continuer à réfléchir sur qu'est-ce que ça veut dire avoir une, un besoin visuel. »
(Chiara, Ens1, L. 664-666)

Ensuite, elle souligne la dimension de « l'inconnu », c'est-à-dire de ne pas savoir vraiment où l'élève était en train d'aller, à quoi s'attendre du nouveau contexte, tant en ce qui concerne la manière de travailler que les contenus didactiques et les relations avec les autres.

4.3.2. Conceptions des professionnelles : Obstacles au processus de transition en général

Nous avons décidé de répartir les différents obstacles évoqués par les professionnelles en cinq catégories respectivement désignées obstacles liés aux critères scolaires, à l'orientation, à la famille, aux professionnels et inhérents au processus de transition.

Obstacles liés aux critères scolaires

Le premier facteur qui fait obstacle à la transition des jeunes concerne les difficultés rencontrées au niveau des critères d'admission et du programme scolaire. Les remarques des trois participantes portent sur l'impossibilité des élèves ayant une déficience visuelle d'apprendre des notions qui n'ont aucun sens pour eux. Les disciplines pour lesquelles les élèves ont le plus de difficultés sont habituellement les mathématiques et les sciences, cela parce l'apprentissage des notions demande beaucoup d'abstraction. Pensons par exemple à résoudre des équations ou à se représenter le parcours de l'air dans notre corps sans avoir la possibilité de voir des schémas ou des exemples. Comme nous a dit Tere :

« L'élève non voyant est obligé de répondre à ces objectifs-là et ça peut leur demander énormément d'efforts et d'énergie, de travail de représentation qui n'a pas beaucoup de sens, parce que voilà, on sait qu'ils ne vont pas forcément faire une école d'architectes ou travailler dans ce domaine-là, donc, donc voilà des fois on perd un peu, fin ça n'a pas beaucoup de sens pour nos élèves. » (Tere, Ens2, L. 626-630).

Ces difficultés amènent souvent les élèves à avoir des performances scolaires insuffisantes pour atteindre les critères minimaux d'accès aux formations souhaitées. À cet égard l'éducatrice exprime sa pensée de la manière suivante :

« Pour moi, c'est contraindre un élève aveugle à faire des matières qui n'ont pas de sens pour lui, simplement pour qu'il ait une formation qui soit reconnue et que je trouve que ça manque d'intelligence... le formaté du papier et de la réponse pour tous. Ça manque d'intelligence et, dans certaines situations, on est à questionner la maltraitance. Et que, pour pouvoir éviter d'être dans la maltraitance, nous les professionnels, nous faisons le possible pour protéger l'enfant. » (Dorotea, Edu, L. 559-

La conséquence, comme nous a dit Tere, c'est que ces jeunes se voient fermer les portes de plusieurs formations et professions :

« Mais, malheureusement, ils sont contraints de répondre à ces objectifs-là et ce qui fait que des fois ils peuvent ne pas forcément avoir les notes adéquates, ce qui fait que, bah au fil, de fil en aiguille on peut fermer certaines portes à certains des élèves s'ils ne répondent pas à ces objectifs-là ou ils essaient d'atteindre, de répondre à ces objectifs-là mais ils n'ont pas forcément... le résultat qui suit derrière. » (Tere, Ens2, L. 630-634)

Lié au thème des objectifs difficilement atteignables, une autre cause qui empêche les élèves de les atteindre est le rythme scolaire qui est souvent trop rapide pour eux, cela parce qu'ils ont une grande quantité d'autres choses à apprendre en même temps. Comme écrit Hollenweger (2007), « S'ils n'ont pas pu acquérir les compétences nécessaires pendant la scolarité obligatoire, c'est rarement dû à un manque d'intelligence » (pp.3-4). Malheureusement, c'est une situation à laquelle les professionnels du CADV ne peuvent pas trouver de solution. Leur espoir est que le système éducatif évolue et règle ce problème.

Obstacles liés à l'orientation

Dorotea met en évidence l'impossibilité d'accomplir certains métiers pour les élèves atteints dans leur santé visuelle, cela parce qu'il faut des compétences et des capacités qu'ils ne peuvent pas avoir à cause de leur déficience (Cacheiro, 2017). Un autre obstacle concerne le peu de connaissance des débouchés professionnels de la part des jeunes. Souvent, ils ne sont pas conscients de tout ce qui est possible de faire et encore moins de comment atteindre leurs souhaits professionnels. Dorotea affirme qu'il faudra améliorer la transmission des informations au jeunes déficients visuels, cela parce qu'elle a rencontré plusieurs élèves qui se posaient des questions sur leur orientation scolaire et professionnelle et qui se sont trouvés face à des psychologues en orientation ou conseillers du cycle qui étaient désemparés face à leur handicap.

Obstacles liés à la famille

Comme écrit auparavant, la famille peut représenter tant un facilitateur à la transition qu'un obstacle. Souvent, un obstacle pour les professionnels est de comprendre si la formation

souhaitée est un désir des jeunes, des parents ou des deux. Les intervenants sont parfois confrontés à des parents qui poussent leur enfant à entamer une formation qui ne fait pas partie de ses souhaits, parce qu'ils ne veulent pas qu'il soit différent des autres. Par exemple, si le jeune a les notes pour accéder au collège, les parents le poussent à prendre cette voie, même si ce n'est pas son désir. Les parents ont souvent peur que leur enfant n'arrive pas à se construire une vie indépendante (Ruel et al., 2015). Les parents des jeunes ayant une déficience visuelle ont cette peur encore plus grande, vu le handicap et toutes les difficultés que ceci entraîne. L'obstacle se crée quand le désir des parents n'est pas le même que celui des jeunes et se produisent ainsi des tensions entre eux et éventuellement avec les professionnels qui entourent le jeune. Dans ces cas, la prise de décision peut prendre plus de temps et d'énergie au jeune ainsi qu'avoir une influence sur le processus de transition et son intégration dans le contexte d'accueil. L'éducatrice souligne un autre obstacle lié aux familles, à savoir, la difficulté de ces dernières à soutenir le jeune dans l'orientation et dans la prise de décision si elles ne parlent pas la langue et si elles ne connaissent pas notre système éducatif. Les professionnelles interrogées ont déjà été confrontées à des familles d'origine étrangère, appartenant à une culture différente. Dans ces cas, les professionnelles font un double travail de soutien, d'un côté, le jeune et, de l'autre, côté les parents.

Obstacles liés aux professionnels

Dorotea met en évidence un inconvénient qui se crée quand les différents acteurs qui participent au processus de transition ne sont pas clairs et ne partagent pas les mêmes propositions de suite. Cette confusion peut amener le jeune à avoir encore plus de soucis et peut-être à hésiter dans la prise de décision. La participante nous parle aussi de la difficulté à gérer les réunions avec de nombreux acteurs, présents selon elle en quantité excessive. Il est évident qu'une réunion qui rassemble quatre intervenants est plus « contrôlable » qu'une qui en compte huit. Chiara nous fait part d'un autre empêchement à la transition, notamment quand les professionnels n'écoutent pas les jeunes : « *qu'on a tendance à oublier que là au milieu il y a un élève, qu'il quitte le cycle depuis qu'il est depuis trois ans [...] et que ça peut être super angoissant* » (Chiara, Ens1, L. 725-728).

Obstacles inhérents au processus de transition

La dernière catégorie d'obstacles, nous l'avons identifiée dans le protocole de Chiara et porte sur le secondaire II. Un grand obstacle au processus de transition est dû à la connaissance

tardive des enseignants du secondaire II qu'ils accueilleront un élève ayant une déficience visuelle dans leur classe. Comme analysé dans les étapes du processus, la réunion avec les enseignants du secondaire II se déroule habituellement durant la semaine avant la rentrée scolaire. Cette rencontre tardive comporte une angoisse de ces enseignants qui doivent « réinventer » leur enseignement, prendre en compte plusieurs moyens pour adapter le matériel et avoir prévu la planification du programme à l'avance, de manière à ce que les professionnels du CADV puissent les aider à aménager le contenu didactique selon les besoins du jeune :

« Difficile pour les enseignants du col...du secondaire II de se rendre compte de tout ce que c'est ce de... souvent il me disent, oui mais moi je n'ai pas les planifications, je ne peux pas vous dire... et...ils savent aussi très tard que dans leur classe il y a un élève à besoin visuel et du coup souvent les premières réunions qu'on a... la réunion de rentrée, on a une grande partie où on reçoit la frustration et la, entre guillemets, la colère des enseignants qui disent : oui, mais c'est quand même un grand boulot de préparer à l'avance, de faire attention à ça et à ça, mais après, normalement ça roule. » (Chiara, Ens1, 219.225)

Les professionnels du CADV et de la structure du secondaire II se retrouvent ainsi à collaborer étroitement pour construire des conditions d'apprentissage favorables aux élèves. Dans l'article de Damiot, Ebersold et Lorenzo (2006), figure le témoignage de Jérémy, un étudiant qui est en première année de psychologie à l'université et qui est malvoyant de naissance. Ce jeune affirme qu'une problématique majeure reste l'information donnée aux nouveaux enseignants. Il s'est retrouvé plusieurs fois face à des professeurs démunis, qui n'ont pas été informés de sa présence dans la classe.

4.3.3. Conceptions des professionnelles : *Facilitateurs du processus de transition*

Les pratiques enseignantes ou les conditions que nous venons d'exposer agissent comme facilitateurs dans les transitions vécues. En effet, à la question qui porte sur le degré de satisfaction des professionnels par rapport à la manière dont la transition se déroule dans la structure, les trois répondantes ont déclaré être plutôt satisfaites. Néanmoins, elles sont d'accord qu'il serait possible de faire mieux. Dans les narrations, les participantes ont voulu mettre l'accent sur certaines pratiques déjà utilisées, qu'elles considèrent très importantes ainsi qu'en expliciter d'autres qu'elles souhaiteraient mettre en place pour favoriser encore plus le processus de transition.

Facilitateurs liés aux critères scolaires

Tere affirme qu'une bonne transition nécessite un lien très proche et de qualité entre les différentes écoles, parmi lesquelles le CO, le secondaire II et le CADV. En réponse à l'obstacle repéré, concernant la difficulté à atteindre des objectifs scolaires par les élèves déficients visuels, Tere nous propose la solution suivante qui pourrait être un bon facilitateur :

« Permettre à des élèves déficients visuels de ne pas forcément être évalués dans certains domaines qui sont juste pas du tout accessibles pour eux, qui sont uniquement visuels et qui n'ont pas forcément de sens non plus pour eux, donc voilà, leur permettre de connaître les choses et savoir que ça existe, puis ça oui, mais de ne pas les opprimer et les stresser à devoir répondre à toutes les exigences scolaires et puis répondre à tous les objectifs ah... qui pour un enfant non voyant ou malvoyant qui a des problèmes liés à l'espace et ce genre de choses ont pas de sens et sont juste carrément impossibles. Donc, donc voilà, c'est d'avoir... garder une cohérence dans les apprentissages qu'ils ont. » (Tere, Ens2, L. 609-616)

L'éducatrice, comme Hirschi (2012), souhaiterait donner la possibilité aux élèves de faire des stages, afin qu'ils puissent mieux se représenter le contexte de suite ainsi que découvrir des possibilités qu'ils n'avaient pas prises en considération :

« Donner la possibilité aussi justement en travaillant en collaboration, en mettant en place un projet avec le cycle, ce serait aussi de pouvoir donner la possibilité à nos élèves de faire des stages, comme les autres élèves, dans un milieu tout à fait ordinaire, mais aussi, s'ils le souhaitent, faire un stage avec un adulte qui a un déficit visuel. » (Dorotea, EDU, L. 607-611)

Comme nous avons écrit dans le chapitre dédié au cadre théorique, les élèves ont besoin de connaître, ou plutôt de se représenter le contexte de suite, afin de se sentir plus rassurés. Il est donc conseillé de leur donner des informations au préalable sur ce qu'ils rencontreront lors du passage au secondaire II. La possibilité de réaliser des journées de stage peut ainsi aider les élèves dans la construction de ces représentations et à être plus sereins et prêts à s'engager (Clottu, 2004 ; Ebersold, 2013).

Facilitateurs liés à l'orientation professionnelle

Nous avons vu précédemment qu'un obstacle est lié à la méconnaissance des jeunes de l'éventail des options possibles ainsi qu'à la difficulté rencontrée par certains psychologues en orientation à conseiller les bonnes voies à ces jeunes ayant une déficience visuelle. Pour contrer ce phénomène, Dorotea propose de consolider la collaboration avec le maître de classe des élèves (CO), l'AI, les psychologues en orientation, en ce qui concerne les informations données aux élèves par rapport à l'orientation. De cette manière, le référent au CADV est au courant de ce qui est dit en classe et peut ainsi faire le lien quand le jeune va au CADV, afin de reprendre certaines choses ensemble.

« Je pense que si nous on collabore entre professionnels, nous on a les connaissances au niveau du handicap visuel, eux ils ont les connaissances au niveau orientation, réseau scolaire/professionnel, et structures, et que si on peut collaborer ensemble, on peut donner des réponses ensemble. » (Dorotea, Edu, L. 655-658)

Tere partage le même avis de Dorotea. En effet, elle nous a dit ;

« Je parlais du cycle de, de, de, de la collaboration avec les conseillers en orientation, juste par rapport à la question avant aussi, et je pense que ça c'est l'idéal aussi, c'est pouvoir vraiment travailler avec eux et puis de voir un petit peu ce qui peut être proposé pour les élèves en fait en fait, selon le le, les objectifs qu'ils ont, l'envie qu'ils ont en fait pour leur futur. » (Tere, Ens2, L. 561-565)

Pour aider le jeune dans son choix, un bon outil est de lui présenter toutes les possibilités qui s'offrent à lui pour accéder à l'emploi qu'il souhaite et faire avec lui un arbre avec des liens, pour lui montrer tout ce qu'il peut faire s'il n'atteint pas les critères pour accéder à l'école désirée. Bref, lui offrir toutes les palettes du possible.

Dorotea nous informe qu'elle a demandé à être formée en information et en orientation scolaire et professionnelle. Pour l'instant, elle n'a pas encore pu le faire, mais c'est un projet qu'elle conserve. Dans ce projet, elle voudrait intégrer aussi le Centre d'information et de réadaptation (CIR), à savoir les professionnels qui s'occupent des élèves ayant des déficiences visuelles quand ils terminent leur formation. De cette manière, les jeunes les connaissent à l'avance et prendront contact avec eux. C'est important que le jeune prenne en compte le handicap visuel

dans son choix professionnel.

Facilitateurs liés à la famille

La catégorie dédiée à la famille a été abordée par l'éducatrice et Tere. Comme nous avons écrit précédemment, la famille peut être considérée comme un facilitateur à la transition lors qu'elle soutient le jeune dans ses décisions et l'accompagne dans le processus de formation. Elle peut être une figure rassurante et positive avec laquelle pouvoir échanger et discuter des propositions de formation.

Une bonne collaboration entre les différents acteurs participant au processus de transition est toujours souhaitée et vue comme un facilitateur pour le jeune : « *Je pense que c'est indispensable, si on veut que tout fonctionne bien il faut mettre l'énergie sur la collaboration* » (Dorotea, Edu, L. 552-553). Tere propose de sensibiliser les professionnels du CO, parce qu'il faut les rendre attentifs que les élèves ayant une déficience visuelle ne se posent pas forcément les mêmes questions que les élèves tout-venant, et il faut prendre le temps pour y réfléchir. Afin de faciliter cette transition, il est aussi souhaitable que tous les professionnels qui travaillent autour de l'élève aillent dans le même sens.

Facilitateurs liés aux dispositions du jeune

Cette catégorie comprend tout ce que nous avons considéré comme facilitateur et qui appartient entièrement aux élèves. Nous citerons par exemple le fait que le jeune « *sache clairement ce qu'il a envie de faire et qu'il en ait les compétences, les moyens et qu'il suit le plus possible ses envies* » (Dorotea, Edu, L. 669-671). Également, le fait que le jeune ait conscience de ses limites, de ses difficultés et qu'il puisse les communiquer aux professionnels qui le suivent :

« *Il puisse dire : moi j'ai peur et que ça peut aller de j'ai peur parce que, je ne sais pas, une peur qui peut être justifiée, à la petite peur de je perds mes repères, je perds mon meilleur pote.* » (Chiara, Ens1, L. 720-722).

Facilitateurs liés au CADV

Les professionnelles ont mis l'accent sur des pratiques qu'elles considèrent comme importantes. Nous retrouvons ainsi la question de la référence des élèves. Pour qu'une transition soit plus simple à gérer, il est bien de maintenir la même référence dans la dernière année du CO et la première du secondaire II ;

« Alors en général on essaie que quand il y a un passage, que soit la personne qui a travaillé avec lui l'année qui l'accompagne sur l'année suivante du passage, parce que ça permet de soutenir mieux l'élève et les parents aussi et de transmettre de manière beaucoup plus efficace des informations au futur lieu. » (Dorotea, Edu, L. 169-172)

Cela parce que comme nous a dit Chiara :

« Quand on fait des transitions il y a toute une partie qu'il faut anticiper sur la dernière année et c'est bien si c'est la même personne qui reprend. Parce que ça stabilise aussi, parce que c'est rassurant pour toute l'équipe pédagogique et pour l'élève. » (Chiara, Ens1, L. 72-75)

Un autre point mis en évidence par les deux enseignantes spécialisées est l'importance de l'anticipation de plusieurs éléments nécessaires pour une bonne transition, comme l'information aux nouveaux professionnels sur la situation de l'élève, la préparation psychique de l'élève en le rassurant et en lui montrant ses limites et ses forces.

Facilitateurs liés au secondaire II

Dorotea estime que l'ouverture de la structure d'accueil envers la déficience visuelle et plus en général vers les besoins particuliers des élèves, joue un rôle significatif dans la bonne réussite de la transition. Cela parce que le jeune se sent plus à l'aise et plus intégré dans un contexte qui connaît et qui accepte la différence.

« Sont vraiment des enseignants avec une politique ehm... qui donne de la place à la différence, mais pas que la cécité mais aussi tout ce qui implique au niveau de, pour une personne déficiente visuelle c'est plus compliqué le lien social, c'est... ehm... oui oui, j'ai trouvé ehm... que je n'avais pas eu besoin de défendre les besoins de cet élève, il était vraiment une école qui est ouverte. » (Dorotea, Edu, L. 529-533)

Concernant l'intégration de l'élève dans la structure du secondaire II, selon Chiara, l'idéal est que les professeurs aient le choix, ou mieux, que ce soit les professeurs de décider d'avoir un élève à BEP dans leur classe. De cette manière, l'accueil et l'intégration du jeune sont sûrement meilleurs. Sinon, que les professeurs soient informés bien avant la rentrée scolaire de l'arrivée du jeune à BEP, de manière qu'ils puissent se préparer et ne pas devoir tout aménager dans la hâte (Damiot, Ebersold & Lorenzo, 2006). Une autre pratique, que Chiara considère comme très importante est de faire connaître le réseau de la nouvelle structure au jeune, bien avant la

rentrée scolaire ;

« Certains ils ont, certains ils connaissent leur, au moins le doyen, normalement ils le voient avant ... mais au moins qu'ils puissent avoir un prof dans la tête, voir un, qui sera le prof principal avant la rentrée, voir sa classe, avant la rentrée, pas forcément connaître toutes les personnes qui sont dedans mais s'il y a des gens qui étaient au cycle avec lui, savoir qu'ils sont là aussi. Parce que ça peut être très rassurant pour eux. Et ça leur permet aussi de démystifier certaines peurs si le lien avec le prof de classe est déjà fait, bah il, c'est beaucoup plus tranquille le premier jour, on arrive, on sait qui va nous accueillir, et tout ça. » (Chiara, Ens1, L. 733-740).

C'est exactement le même propos que nous avons rencontré dans le document qui traite la déficience visuelle dans la scolarité (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2018). Il est souhaitable que le jeune, une fois avoir décidé vers quelle structure s'orienter, puisse aller la visiter ainsi que rencontrer la personne ou les personnes relais.

Pratiques souhaitées par les professionnels en lien avec les transitions en général

Les professionnelles nous décrivent certaines pratiques qu'elles souhaiteraient mettre en place lors des prochaines transitions au secondaire II de leurs élèves. Afin de permettre aux élèves de connaître les possibilités qui s'offrent à eux, Dorotea propose d'organiser des journées de stage dans les écoles, comme le collège et l'ECG. Habituellement, les élèves ont déjà eu l'opportunité de réaliser des stages dans des lieux professionnels en prévision d'initier des apprentissages, mais ce n'est pas le cas dans les écoles à plein temps. Il serait très utile pour les élèves de passer quelques jours dans les classes de ces écoles pour découvrir l'organisation, le rythme ainsi que les personnes de relais. Les trois professionnelles sont d'avis qu'il faudrait consolider la collaboration entre elles et les différents contextes, à savoir le CO (les maîtres et le conseiller en orientation) et l'AI, en particulier en ce qui concerne la réflexion et la présentation des diverses possibilités de poursuite d'études aux élèves ayant une déficience visuelle. Comme nous l'avons écrit dans le chapitre dédié au cadre théorique, le marché du travail, pour une personne atteinte dans sa santé visuelle, n'offre pas une multitude de possibilités (Cacheiro, 2017). Il est donc souhaitable que les professionnels qui gravitent autour du jeune puissent s'informer et échanger ces informations afin de trouver des parcours formatifs adéquats aux forces et aux besoins de l'élève.

Conclusions

Synthèse des résultats et retour sur les questions de recherche

La première question porte sur les pratiques qui, selon les professionnels, sont prescrites ou souhaitées par le Centre d'appui pour élèves déficients visuels (CADV) pour soutenir les élèves dans la transition vers le secondaire II. Nous avons découvert qu'il n'existe pas de document officiel au niveau Cantonal ou du CADV qui puisse guider les professionnels dans l'orientation et l'accompagnement des jeunes dans ce processus. Ainsi, ils se basent sur leurs expériences passées ou sur celles dont ils ont entendu parler par leurs collègues et sur l'expertise professionnelle qu'elles ont développée. Les pratiques souhaitées par les professionnels, comme aussi les tâches effectivement mises en œuvre sont d'ordre didactique, pédagogique, collaborative et administrative (Pelgrims, 2012). Au niveau pédagogique les professionnelles interrogées mettent en évidence la nécessité d'être à l'écoute du jeune, de pouvoir échanger avec lui pour le rassurer et pour lui fournir des propositions de formation réalisables et qui respectent au mieux ses désirs. Un autre domaine abordé est le développement de l'autonomie qui, selon les professionnelles interrogées, joue un rôle fondamental dans le processus de transition, c'est-à-dire d'aider le jeune à assumer toujours plus la prise en charge de son handicap, de le défendre ainsi que de devenir acteur de son réseau. Nous retrouvons aussi dans le fonctionnement du CADV des réunions qui ont pour but de permettre aux jeunes de partager leurs « ressentis » ou encore d'échanger et d'entendre les expériences de personnes adultes ayant une déficience visuelle ayant elles-mêmes vécu une transition scolaire ou professionnelle au secondaire II. Quant aux pratiques collaboratives, les professionnelles soulignent l'importance de maintenir de bonnes relations avec toutes les personnes qui font partie de l'entourage de l'élève. Les acteurs qui interviennent dans le processus de transition sont plusieurs et appartiennent à différentes sphères. Y figurent d'abord le jeune et ses parents, les professionnels du CADV, ceux du CO ou des structures de l'enseignement spécialisé et de la structure du secondaire II ainsi que des professionnels externes. Concernant la didactique, la pratique la plus importante est celle de transmettre aux professionnels de la structure vers laquelle l'élève est orienté tous les aménagements des contenus didactiques, ainsi que les stratégies pour permettre aux élèves de mieux apprendre, afin de maintenir la même prise en charge du jeune. Au niveau administratif, nous avons découvert l'existence d'un document de passage, que les professionnels du CADV rédigent et transmettent au responsable du secondaire II. Ce document contient toutes les informations nécessaires sur le jeune, qui permettent de maintenir une bonne prise en charge dans le contexte d'accueil.

La deuxième question de recherche concerne l'expérience d'une transition récemment vécue par les professionnels que nous avons examinés sous l'angle du déroulement, des difficultés rencontrées et des tâches mises en œuvre par chacune des trois professionnelles. En analysant chaque expérience, nous nous sommes aperçus que, même si chacune pense que chaque transition est différente, nous avons repéré plusieurs points en commun. À partir des étapes réalisées, dans les trois expériences, il y a un premier moment de questionnement chez le jeune, où il réfléchit sur ses désirs et ses intérêts. Il y a après des réunions avec les différents acteurs de son réseau, tels que les professionnels du CADV, la famille, les thérapeutes et les responsables du CO (maître de classe et/ou doyen), qui ont comme objectif principal d'éclaircir la situation et l'avenir. Ainsi qu'un dernier moment où les professionnelles du CADV présentent l'élève à la structure vers laquelle il sera orienté en s'assurant que la prise en charge soit maintenue. Nous pouvons donc dire que chaque transition a ses particularités qui sont amenées par les caractéristiques du jeune et de son entourage, mais qu'il y a quand même des points communs à toutes les transitions. En ce qui concerne les difficultés vécues par les professionnels, les trois répondantes ont amené des éléments différents, ce qui nous fait comprendre que chaque transition et chaque professionnel vit l'expérience de manière très personnelle et distincte.

En ce qui concerne les tâches mises en œuvre par les professionnels lors d'une transition récente, il ressort de nos résultats que les tâches collaboratives, puis pédagogiques, sont les plus fréquentes, par rapport aux tâches didactiques. Les pratiques collaboratives entre le CADV et les autres acteurs présents dans le processus ont pour but de transmettre des informations sur la situation du jeune, en particulier sur ses besoins, ainsi que de prendre des décisions, de coordonner les actions et de servir de médiateur. Les trois professionnelles ont donné une grande importance à la collaboration avec les familles. Elles sont conscientes du rôle des parents et suivent ainsi les recommandations de la CDIP et du guide canadien (2012). Au niveau pédagogique, il ressort que les mêmes pratiques énoncées dans la réponse à la première question de recherche, mais nous en ajoutons d'autres qui sont ressorties dans les narrations des expériences récentes. Par exemple, Chiara attire notre attention sur la sensibilisation à la déficience visuelle des nouveaux camarades du jeune. C'est le choix du jeune de le faire ou pas, mais c'est vrai qu'expliquer aux camarades la situation et les besoins particuliers de l'élève peut avoir des avantages pour lui. Parfois, les jeunes préfèrent ne rien dire par crainte d'être stigmatisés. Un travail sur la prise de conscience de la part des jeunes sur leurs forces et leurs limites est fait par les professionnels du CADV. Cette pratique aide les élèves à faire le bilan

de leurs compétences, de sorte qu'ils puissent choisir la voie la plus propice et adaptée pour eux. Finalement, l'éducatrice met l'accent sur l'apprentissage de certaines compétences sociales qui aideront le jeune à se débrouiller de manière plus autonome dans les relations interpersonnelles dans le nouveau contexte. Concernant le phénomène de la mémoire collective souvent présent dans les transitions scolaires en enseignement spécialisé, les élèves protagonistes des transitions relatées ont été scolarisés dans un contexte ordinaire, ce qui veut dire qu'ils ont passé trois ans avec leurs camarades du CO, ce qui leur a permis de développer une mémoire commune. Avec le passage au secondaire II, en se retrouvant dans un nouveau contexte, avec de nouveaux camarades et enseignants, les élèves seront appelés à se construire une nouvelle mémoire commune. Pour aider les jeunes à ne pas vivre cette rupture avec la classe du CO, les professionnels du CADV construisent un espace d'échange où les jeunes peuvent s'exprimer et se préparer à cette rupture. Par rapport au contrat implicite d'assistance, comme dit auparavant, le suivi des professionnels du CADV devient toujours moins proche au secondaire II. Les professionnels du CADV veillent à présenter au jeune une personne de relais au secondaire II avant la rentrée scolaire, de manière à ce que l'élève puisse savoir à qui se référer en cas de besoin. En d'autres termes, c'est tout un travail d'anticipation et de préparation du jeune au changement. En ce qui concerne les tâches didactiques, elles concernent la transmission des aménagements du matériel et du contenu des disciplines aux professionnels des structures vers lesquelles l'élève est orienté. Le dernier domaine des pratiques mises en place est d'ordre administratif. En effet, un document que les professionnelles considèrent comme officiel est le « document de passage ».

Les pratiques relatées par les professionnelles rejoignent celles mises en évidence dans la revue de littérature. Cela nous fait supposer que le travail des professionnels du CADV pour soutenir et accompagner les élèves dans le processus de transition est partagé par d'autres professionnels d'autres institutions et écoles. Grâce au tableau de dénombrement que nous avons créé, ainsi qu'au repérage des extraits dans les protocoles, nous pouvons affirmer que la plupart des pratiques sont partagées entre les professionnels du CADV, ce qui signifie qu'ils suivent un même fil conducteur. Cela nous fait présumer que les objectifs principaux pour une bonne transition sont communs aux professionnels du CADV et que la collaboration entre eux les amène à trouver une voie d'action commune. C'est aussi vrai que les trois ont mis l'accent sur des pratiques différentes. Par exemple, l'éducatrice l'a plutôt mis sur la collaboration avec le psychologue en orientation, alors que Chiara a insisté sur la collaboration avec les professionnels du secondaire II en particulier en ce qui concerne la transmission des

aménagements. Quant à elle, Tere a accentué l'obstacle représenté par les critères et les objectifs scolaires que les élèves ne peuvent pas atteindre à cause de leur déficience visuelle.

La troisième et dernière question de recherche porte sur les conceptions des professionnelles, cette fois à propos des transitions au secondaire II en général. Les répondantes conçoivent ce processus comme un nouveau départ pour les élèves. C'est un passage rempli de préoccupations, qui donne aux jeunes la possibilité de grandir et de devenir plus autonomes. C'est aussi un grand travail de collaboration entre tous les acteurs qui ont un but commun : aider le jeune à réaliser ses envies. Les trois interviewées ont souligné que les élèves ayant une déficience visuelle ont exactement les mêmes possibilités de suite que les élèves tout-venant. C'est en effet vrai, mais comme dit aussi pendant les entretiens, certaines notions scolaires et certains apprentissages ne sont pas atteignables pour eux en raison de leur déficience, ce qui les amène à avoir des performances scolaires moins bonnes. Parfois, leurs performances scolaires ne leur permettent pas d'attendre les critères minimaux pour accéder aux formations souhaitées. C'est donc vrai que ces élèves ont les mêmes possibilités dans le système ordinaire que les autres, mais, dans certains cas, ils sont défavorisés à cause de ces apprentissages impossibles. Concernant les obstacles et les facilitateurs rencontrés par les professionnelles lors des transitions nous en avons identifié plusieurs qui appartiennent à diverses catégories. Nous retrouvons ceux qui correspondent à la sphère privée du jeune, donc lui-même et ses parents, ainsi que ceux qui se rapportent aux écoles (CO, CADV et structure au secondaire II). Le souhait des professionnelles rencontrées est de renforcer les facilitateurs existants, comme la collaboration entre professionnels et la transmission des informations sur les possibilités de suite aux élèves. Un autre désir est de créer des autres facilitateurs, ainsi qu'éliminer les obstacles, notamment la méconnaissance des formations de la part des élèves et la connaissance tardive de l'arrivée d'un élève à BEP dans la classe. Le but est de permettre aux jeunes d'avoir une transition sereine et satisfaisante.

Apports de la recherche

Un des buts de notre recherche a été d'enrichir les études sur la transition scolaire, en particulier celle au secondaire II des jeunes ayant une déficience visuelle. Comme écrit dans la problématique, ce champ de recherche n'est pas très abordé par les chercheurs. Nous espérons que grâce à notre recherche, nous avons pu apporter des connaissances et peut-être donner l'envie à d'autres chercheurs de se plonger dans cette thématique intéressante et, à notre avis, très importante pour le milieu scolaire. En ayant approfondi ce processus du point de vue des professionnels du CADV, nous espérons avoir pu apporter des réponses sur la manière de soutenir la transition scolaire au secondaire II des jeunes présentant une déficience visuelle, ainsi que des indicateurs sur comment les accompagner. Nous avons pu constater la portée de leur travail, qui est supposé apporter de l'aide et du soutien aux élèves pour leur permettre de faire face au changement de formation dans une plus grande sérénité. La revue de littérature effectuée, la récolte des données sur le terrain ainsi que l'analyse de celles-ci ont dévoilé les pratiques mises en place par les professionnels du CADV pour les jeunes en transition. Nous avons identifié des pratiques collaboratives et pédagogiques, lesquelles ont été les plus mentionnées par les professionnelles, ainsi que des pratiques didactiques et d'ordre administratif. En analysant les expériences de professionnels, par rapport à la transition vécue et relatée, nous nous sommes aperçues de différents éléments qui caractérisent cette transition, comme les étapes suivies, les acteurs qui ont participé, le rôle des intervenants ainsi que le ressenti des professionnels par rapport à des événements perçus comme cruciaux. Nous avons constaté que, même si les répondantes ont déclaré que chaque transition était distincte et qu'il n'était pas pertinent de les comparer puisque que chaque élève apporte sa singularité, il y a des aspects communs entre les différentes transitions, comme par exemple la perception du début et de la fin de la transition ou encore les acteurs qui y participent.

Concernant les obstacles rencontrés lors de la transition au secondaire II, les personnes interviewées ont soulevé la difficulté des élèves à comprendre certaines notions à cause de leur déficience, ce qui parfois les amène à ne pas atteindre les critères d'admission pour accéder à la formation souhaitée. En outre, les entretiens révèlent une méconnaissance de la part des jeunes des diverses possibilités de formation qui s'offrent à eux ainsi que des débouchés professionnels. Le rôle des parents peut être un obstacle, quand leur idée de suite n'est pas partagée par leurs enfants, ainsi qu'une divergence entre les perspectives des professionnels accompagnant le jeune, ce qui peut le déstabiliser. En dernier lieu, la connaissance tardive de la part des enseignants du secondaire II de l'arrivée d'un élève ayant des besoins particuliers,

peut entraîner des difficultés dans l'accueil et l'intégration dans le nouveau contexte.

Quant aux facilitateurs, les professionnelles ont mis en évidence la nécessité d'une bonne collaboration entre les divers acteurs qui travaillent avec les jeunes, notamment développer une communication efficace et une ligne d'action commune. Il est important de donner la possibilité aux jeunes de connaître à l'avance le contexte qui les accueillera, de manière à ce qu'ils puissent se faire une idée de ce qu'ils rencontreront. De la part des professionnels, ils peuvent faciliter cette transition en présentant aux jeunes toutes les possibilités existantes. La famille peut avoir un rôle positif en appuyant l'élève dans ses décisions et en le soutenant. Nous avons constaté que plusieurs recommandations mises en évidence dans le cadre théorique, sont en effet mises en œuvre par les professionnels du CADV.

Comme il nous a été dit par Chiara, une des missions du CADV est de rendre l'élève toujours plus autonome dans son apprentissage et dans sa vie, de sorte que, petit à petit, les professionnels se détachent pour finalement disparaître dès l'instant où leur aide n'est plus nécessaire. La transition au secondaire II fait ainsi partie du chemin vers l'indépendance du jeune.

Limites et perspectives

Pour conclure notre travail, nous souhaitons porter un regard critique sur les limites et sur les perspectives de notre recherche.

Le guide d'entretien nous a permis de poser des questions sur tous les éléments que nous avons décidé de traiter ainsi que d'avoir une ligne claire à suivre et nous n'avons ainsi pas eu réellement d'espace pour sortir du thème. Nous pouvons affirmer que les entrevues antérieures ont sans doute pu avoir une influence sur les suivantes dans notre manière de les conduire.

Une autre limite de notre recherche est certainement le nombre d'entrevues trop faible pour généraliser les résultats à d'autres centres ou contextes. Pourtant, nous estimons qu'il est suffisant pour avoir un aperçu fiable du fonctionnement des enseignants spécialisés et de l'éducatrice du CADV lors des transitions au secondaire II. En ayant voulu questionner les participantes sur les pratiques mises en œuvre lors d'une transition particulière au secondaire II, il a été nécessaire de trouver des professionnels qui avaient vécu cette expérience récemment, de sorte que leurs souvenirs soient encore précis. C'est pour cette raison que le nombre de participants est peu élevé.

Une autre limite est le fait d'avoir conduit notre recherche sur deux professions seulement. Ayant réalisé cette recherche pour la première fois, tout comme la conduite d'entretiens, nous sommes conscients de n'avoir pas réussi à approfondir tous les points traités pendant les entretiens ainsi qu'à relancer sur certains aspects qui auraient pu nous intéresser davantage.

Dans une réflexion sur les perspectives de la recherche, nous nous questionnons sur la possibilité d'interroger un plus grand nombre de professionnels de l'enseignement spécialisé, comme par exemple des psychomotriciens, des psychologues et des ergothérapeutes en locomotion, travaillant avec des élèves déficients visuels, afin d'avoir un plus grand nombre de points de vue sur la transition et pouvoir ainsi développer une vision plus élargie du thème.

Une autre idée est d'interroger les jeunes déficients visuels suivis par le CADV sur leurs expériences de transition au secondaire II, afin d'investiguer si tout ce qui est mis en œuvre par les professionnels leur apporte réellement du soutien. À notre avis, une autre manière intéressante d'étudier le travail mené par les professionnels lors de l'accompagnement au secondaire II est de suivre la transition d'un ou de plusieurs jeunes du début à la fin, c'est-à-dire, d'envisager une étude longitudinale se déroulant sur plusieurs mois, afin de suivre toutes les étapes et tout ce qui est mis en place par les professionnels, d'une manière plus approfondie. Une autre alternative est d'interroger des professionnels qui travaillent exclusivement avec des élèves déficients visuels qui ont suivi toute leur scolarité dans un contexte uniquement spécialisé, dans le but de comparer les pratiques enseignantes mises en place et d'observer ce qui ressemble et ce qui diverge. Une dernière perspective est de comparer la transition au secondaire II des élèves ayant une déficience visuelle avec d'autres transitions, comme par exemple le passage de la famille au monde scolaire (passage au primaire), ainsi que du contexte ordinaire au contexte spécialisé.

Avoir eu la possibilité d'écouter les professionnels a été pour nous une source de grande richesse et de réflexion par rapport à notre pratique enseignante. Se trouver à jouer le rôle de chercheurs nous a permis de développer des ressources personnelles ainsi qu'académiques. Notre espoir est de faire connaître une réalité des professionnels de l'enseignement spécialisé à un public plus large.

Références bibliographiques

Blaiteau, O. (2009). Quel avenir professionnel pour les jeunes déficients visuels. *La nouvelle Revue De L'adaptation et de la Scolarisation*. N 48(4), 23-32.

Blouet, N. (2013). Quelle préparation à l'après...ou les éléments d'une pédagogie transitionnelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 43-57.

Bouchand, J., Benoit, H. & Jacques, M., (2013). Handicap l'école, et après... Ruptures et continuité des parcours : Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 9-13.

Bridges, W. (1987). *Dealing Successfully with Personal Transition*. William Bridges & Associates : Mill Valley.

Cacheiro, J. (2017). *La transition école-métier chez les personnes avec un handicap visuel*. Mémoire en enseignement spécialisé, Haute école pédagogique de Lausanne.

Clottu, R. (2004). L'élève de transition en transition : quelques points de repère. *Prismes Revue pédagogique HEP*, (1) 14-16.

Conception (s.d.) : In *Encyclopédie Larousse en ligne*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conception/17878?q=conception#17752>.

Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2006). *Lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolarité obligatoire- degré secondaire II*. Berne : CDIP.

Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2011). *Recommandations transition scolarité obligatoire – degré secondaire II*. Berne : CDIP.

Curchod, P. (2010). En marge de l'inclusion : la transition entre scolarité obligatoire et formation professionnelle. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp.215 -213). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Curchod, P. (2004). L'élève finit l'école : quel contexte pour inventer un projet ? *Prismes Revue pédagogique HEP*, (1) 56-60.

Damiot, G., Ébersold, S. & Lorenzo, P. (2006). Jérémy : Bac L., licence en droit, 1re année de psycho malvoyant de naissance. *Reliance*, n° 22(4), 58-61.

De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2010). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman* (pp. 223–253). Bruxelles : De Boeck.

Département de l'instruction publique du Canton de Genève (2018). *La formation obligatoire jusqu'à 18 ans*. Genève : DIP.

Ebersold, S. (2013). De la transition comme référentiel analytique du devenir des élèves à BEP. *La nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 63, 15-28.

Emery, R. (mars 2018). *Elèves présentant des déficiences sensorielles : besoins éducatifs particuliers et actions éducatives* (UF F4E40201 CR) [Présentation PowerPoint] intervenantes François Dafflon et Caren Kamerzin. Genève : Université de Genève.

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (2018). Déficience visuelle et scolarisation à l'école régulière, informations à l'intention des enseignants sur la déficience, les mesures de différenciation pédagogiques et la compensation des désavantages. *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin*.

Galley, F. et Meyer, T. (1998). *Transitions de la formation initiale à la vie active: Rapport de base pour l'OCDE*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), OFES, OFFT.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. Québec.

Gyger, J., & Schütz, F. (2015). Les personnes malvoyantes ou aveugles dans la formation professionnelle : Nouvelles perspectives et développements en Suisse romande. *Revue Suisse De Pédagogie Spécialisée* (4), 22-29.

Hirschi, A. (2012). Préparation à la transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41/2.

Hollenweger, J. (2007). *De la formation au monde du travail, quel itinéraire pour les jeunes ayant un handicap et des difficultés d'apprentissage : Aspects de la transition « secondaire I-secondaire II »*, exposé du 30.8.2007. Berne CDIP.

Kaufmann, J. (2011). *L'entretien compréhensif* (3^e éd. 128. Sociologie anthropologie. L'enquête et ses méthodes). Paris : A. Colin.

Laurens, J-M. (2004). Un accompagnement pour rendre autonome. *Prismes Revue pédagogique HEP*, (1) 61-63.

LeCompte, M.D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego : Academic Press.

Loi sur l'instruction publique du Canton de Genève (LIP) ; C1 10. Récupéré de http://www.lexfind.ch/dtah/6013/3/rsg_C1_10.html.1.1.html le 10.05.2018.

Moulin, J-P. (2015). De l'école obligatoire à la formation puis à l'insertion professionnelle, transitions ou ruptures ? *Revue Suisse De Pédagogie Spécialisée* (4), 8-14.

Neuenschwander, M. (2007). *Le passage au secondaire II : problèmes, constats, solutions*. Berne : CDIP.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.) (Collection U. Sciences humaines & sociales). Paris : Amand Colin

Pelaccia, T. & Paille, P. (2010). Les approches qualitatives : une invitation à l'innovation et à la découverte dans le champ de la recherche en pédagogie des sciences de la santé. *Pédagogie Médicale*, 10(4), 293-304.

Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 9, pp.135-158.

Pelgrims, G. (2010). Le passage en classe spécialisée : une transition jalonnée d'implicites. *Educateur, Numéro spécial*, 22-24.

Pelgrims, G. (2012). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ?* (Actes du 82^e séminaire de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires, pp. 5-14). Martigny : CROTACES. Accès: https://www.claceso.ch/fr/wp-content/uploads/2015/03/Mise_bienne-macolin.pdf

Pelgrims, G. (2018-2019). *Structures, parcours et transitions scolaires en enseignement spécialisé*. (UF F4E40302 de la maîtrise universitaire en enseignement spécialisé). Genève : Université Genève.

Pelgrims, G. (2019). Des « élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers » : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La Nouvelle Revue – Education et Société inclusives*, 86, 43-63.

Pelgrims, G. & Bauquis, C. (2013). *À défaut de signifiants socialement partagés, comment dire les parcours scolaires des élèves de l'enseignement spécialisé?* Communication présentée au Congrès suisse de pédagogie spécialisée 2013 « Qualité de vie... vie de qualité ? Questions et enjeux pour les personnes en situation de handicap », Berne, 28-30 août 2013.

Pelgrims, G., Chlostova Muñoz, M., & Fera, X. (2021). Sentiment d'appartenance d'élèves d'écoles spécialisées en transition vers l'école ordinaire : rôle des conditions d'accueil et du sens conféré au projet d'intégration. In G. Pelgrims, T. Assude & J.-M. Perez (Eds.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (pp. 259-295). Bern : CSPPS.

Perret-Clermont, A. & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education Permanente* (1), 12-15.

Rousseau, N. (dir.) (2010). La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble. Presses de l'Université du Québec. *Revue Des Sciences De L'éducation*, 39(1), 250-251.

Ruel, J., Moreau, A.-C. & April, J. (2014). Modélisation des processus en jeu en contexte de transition scolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Phronesis*, 3 (3), 13–25. <https://doi.org/10.7202/1026391ar>

Ruel, J., Moreau, A.-C. & Julien-Gauthier, F. (2015). Des pratiques à privilégier pour une transition vers la vie adulte de qualité : perspective de chercheurs québécois. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée* (4), 30-36.

Ruel, J. Moreau, A.-C. (2021). Pour une transition vers la maternelle de qualité des enfants ayant des besoins particuliers. In G. Pelgrims, T. Assude, & J.-M Perez (Eds.), *Transitions et transformations sur les chemins vers l'éducation inclusive* (pp. 259-274). Bern : Ed. CSPS.

Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.

Schlechten Rauber, M. (2004). Introduction à la notion de transition : un regard ethnologique sur les transitions et les rites de passage. *Prismes Revue pédagogique HEP*, (1) 5-7.

Schurmans, M-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente*, 177, 91-103.

Service de la recherche en éducation (2019). *L'enseignement à Genève. Repères et indicateurs statistiques. D4. Transitions vers l'enseignement secondaire II*. Genève : SERD.

Spring, S. (2020). *Cécité, malvoyance et surdité : évolution en Suisse*. Union centrale suisse pour le bien des aveugles. Lausanne.

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, (177), 11-17.

Transition (s.d.). In *Encyclopédie Larousse en ligne*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/transition/79157?q=transition#78198>.

Vilatte, J.-C. (2007). L'entretien comme outil d'évaluation. *Laboratoire Culture et communication*, 1-65. Lyon : Université d'Avignon.

Zittoun, T. (2006). *Insertions. À quinze ans, entre échec et apprentissage* (Coll. Exploration). Berne, Peter Lang.

Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2001). Contribution à une psychologie de la transition. Texte présenté au congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), Aarau, 5 octobre.

Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions : Des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, L. Lafortune (éds), *Les transitions à l'école* (261-279). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Annexes

Annexe I : Guide d'entretien

CANEVAS D'ENTRETIEN

"Des enseignants spécialisés et un autre professionnel qui soutiennent la transition vers le secondaire II des élèves ayant une déficience visuelle"

Consignes :

Rappeler les objectifs de la recherche, consistant à mieux comprendre le processus de transition d'élèves du CADV vers des structures de suite du secondaire II, tel que soutenu par les professionnels. Rappeler aux participants au début de chaque entretien de ne pas révéler d'informations concernant l'état de santé des élèves, afin de garantir l'anonymat de ces derniers. Enfin, expliquer que l'entretien sera audio enregistré, mais que tous les noms seront anonymisés.

Le Canevas d'entretien est structuré en 5 parties

1. ELEMENTS DE CONTEXTE

Questions visant à comprendre le contexte de la recherche

Nous allons commencer par quelques questions qui concernent votre expérience professionnelle au CADV et d'autres qui me permettent de mieux comprendre les possibilités de transition des élèves vers les structures du secondaire II.

1. 1. Questions relatives à l'expérience professionnelle de la personne interviewée

1.1.1. Quelle profession exercez-vous au centre ?

1.1.2. Depuis combien de temps travaillez-vous au CADV ? A quel pourcentage ?

1.1.3. Quelle est votre fonction ?

1.2. Questions relatives aux possibilités de transition au secondaire II

1.2.1. Pendant combien de temps, en moyenne, les élèves fréquentent-ils le CADV ?

1.2.2. Quelles sont les possibilités de suite de formation au secondaire II pour les élèves du CADV ? *Relances : Y a-t-il encore d'autres lieux dans lesquels les élèves peuvent être orientés après le CADV ?*

1.2.2.1. Combien d'élèves environ sont orientés dans chacun de ces lieux (estimation) ?

1.2.2.2. Ces élèves sont-ils encore suivis par les professionnels du CADV après avoir intégré la nouvelle structure ? Si oui, de quelle manière ?

2. PRATIQUES DE TRANSITION DES ELEVES DU CADV VERS LE SECONDAIRE II : PRATIQUES PRESCRITES OU SOUHAITEES PAR LES PROFESSIONNELS DU CADV

Questions visant à recueillir les tâches et les documents prescrits ou les pratiques souhaitées par l'institution

Nous passons maintenant à des questions s'intéressant plus particulièrement à ce qui est mis en place au CADV pour la transition des élèves au secondaire II

2.1. Questions relatives au(x) document(s) prescrits

2.1.1. Existe-t-il, dans votre structure, des documents qui décrivent la procédure à suivre pour orienter les élèves vers une structure du secondaire II, pour décider de l'orientation de l'élève au secondaire 2 ?

- Si oui, par qui ce/ces documents a-t-il/ont-ils été rédigé ? Relances : par l'OMP ? Les professionnels du CADV ? Autre ?
- Pouvez-vous me décrire ce(s) document(s) ? Est-il possible de m'en donner l'accès ?
- Si non, sur quoi vous basez-vous pour orienter les élèves vers une structure de suite ?

2.1.2. Existe-t-il, dans votre structure, des documents qui décrivent la procédure à suivre pour accompagner les élèves ou cours de la transition de votre structure au nouveau lieu ?

- Si oui, par qui ce/ces documents a-t-il/ont-ils été rédigé ? Relances : par l'OMP ? Les professionnels du CADV ? Autre ?
- Pouvez-vous me décrire ce(s) document(s) ? Est-il possible de m'en donner l'accès ?
- Lorsque vous êtes effectivement dans le processus de transition vers le secondaire 2 d'un élève du CADV, dans quelle mesure vous basez-vous effectivement sur ce(s) document(s) ? Relances : Qu'est-ce qui est vraiment respecté ? OU plus ou moins respecté ? Qu'est-ce que vous faites autrement ?
- S'il n'existe pas de documents ou de prescriptions, sur quoi vous basez-vous pour accompagner les élèves vers une structure au secondaire 2 ?

2.1.3. En pensant au processus de transition des élèves du CADV vers le secondaire 2, ...

- Quels acteurs interviennent dans le processus de transition ? (faire lister les acteurs, professionnels et autres)
- Quel est le rôle de chacun dans la transition ? (question qui appelle une réponse factuelle)

- Quel est votre rôle en particulier lors de la transition d'un élève du CADV vers le secondaire 2 ? (aussi réponse relativement brève, descriptive)

3. QUESTIONS EN LIEN AVEC UNE EXPÉRIENCE RÉCENTE DE TRANSITION D'UN ELEVE DU CADV VERS LE SECONDAIRE 2

Nous nous intéressons maintenant à vos propres expériences en lien avec une situation de transition d'un ou d'une élève du CADV vers le secondaire 2, la plus récente possible, le mieux serait une transition qui s'est déroulée entre la fin de l'année scolaire 2019 et la rentrée 2019, sinon au moins dans les 2-3 dernières années.

3.1. Questions visant à contextualiser la transition relatée

3.1.1. Choisissez et pensez à une expérience de transition d'un élève du CADV vers une structure du secondaire II.... Je vous laisse un instant pour choisir l'expérience....

3.1.2. Avez-vous pu vous remémorer cette expérience de transition ? Très bien ! Alors....

- Quand cette transition s'est-elle déroulée ?
- De quel élève s'agissait-il ? Nous allons utiliser son prénom mais je le rendrai totalement anonyme lors de la retranscription de cet entretien.
- Dans quelle structure scolaire était-il scolarisé la dernière année avant la transition au secondaire 2 ?
- Vers quelle structure du secondaire 2 a-t-il été orienté ?

Essayez de vous remémorer le mieux que vous pouvez, tout le processus de cette transition, en pensant à ses différentes étapes dans l'ordre chronologique. Je vous laisse quelques minutes. Voici une feuille et un stylo, si vous souhaitez écrire ces étapes, faire un schéma ou mettre en place toute autre stratégie qui vous aiderait à vous souvenir de cette transition. Alors maintenant, nous allons reprendre ensemble les différentes étapes que vous avez listées, et je vous poserai des questions sur chacune d'entre elles.

3.2. Questions visant à relater les différentes étapes de la transition

3.2.1 Selon vous, à quel moment, à quelle étape de ce schéma a commencé le processus de transition ?

3.2.2 A quel moment, à quelle étape de ce schéma s'est-il terminé ?

3.2.3 Pouvez-vous me raconter le processus de transition de cet élève (utiliser le prénom) du début à la fin, en décrivant chaque étape (durée, acteurs impliqués, enjeux, aspects qui font avancer le processus...) ?

Relances pour soutenir la parole si besoin :

- Qui étaient les acteurs impliqués à cette étape-là ?
- Que s'est-il concrètement passé à cette étape-là ?

- En tant que (*profession*), quel(s) ét(aien)t votre/vos rôle(s) à cette étape-là ? Qu'avez-vous fait concrètement ?
- Comment les décisions étaient prises ? Quels acteurs étaient impliqués dans les décisions ? Certains acteurs étaient-ils plus impliqués que d'autres ? A votre avis, pourquoi ?

3.3. Questions visant à comprendre les expériences et les éventuels dilemmes et contradictions en lien avec deux situations - moments cruciaux de la transition ci-dessus

Maintenant, pensez à deux moments particulièrement cruciaux de cette transition, c'est-à-dire deux moments, deux situations qui vous ont particulièrement marqué, que vous avez perçus comme significatifs dans le processus de transition de cet élève (utiliser le prénom) : Nous allons par un premier moment, puis on abordera le second.

3.3.1. Questions relatives à la situation 1

- Pouvez-vous me décrire ce moment, cette situation ? Elle s'est déroulée où ? A quelle étape du processus de transition ? Qui était impliqué ?
- Pourquoi s'agit-il, d'après vous, d'un moment crucial de la transition ? Quels étaient les enjeux à ce moment-là ?
- Que faisiez-vous durant cette situation ? Que pensiez-vous ?
- Quelles émotions avez-vous ressenties dans ce moment crucial ?
Relances: Etiez-vous anxieux ? Tendue ? Enervé ? Déçu ? Content ? Serein ? Soulagé ?
...
- Qu'est-ce qui pour vous a provoqué vos actes, vos pensées, vos émotions ?
- Quels étaient des aspects particulièrement difficiles ? Avez-vous senti des contradictions, vous sentiez-vous tiraillée ? Aviez-vous d'éventuelles appréhensions ?
- Comment ce moment crucial s'est-il terminé/résolu ?
- Quelles émotions avez-vous ressenties à l'issue de ce moment crucial ?
Relances : Etiez-vous satisfait de cette issue ? Frustré ? Impuissant ? ...
- Avez-vous surmonté ces aspects difficiles ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
- Avez-vous rencontré des éléments qui ont facilité cette transition à ce moment crucial ? Si oui, lesquels ?

3.3.1. Questions relatives à la situation 2 (si la situation 1 est plutôt positive, alors inciter à parler d'une situation difficile)

- Répéter les questions sous 3.3.1

4. PRATIQUES HABITUELLES EN LIEN AVEC LES TRANSITIONS : Degré de typicalité de l'expérience de transition choisie sous 3

- 4.1. Est-ce que la transition que vous venez de me raconter est plutôt similaire, ou alors plutôt différente de celles que vous êtes amené à gérer habituellement (en pensant toujours à la transition vers le secondaire 2)?
- *Si oui, en quoi est-elle typique ?*
 - *Si non, en quoi est-elle singulière/atypique ?*
- 4.2. Relancer, au besoin, sur le degré de typicalité lié à :
- la *chronologie* des étapes
 - les expériences, les enjeux, les acteurs au fil des étapes,
 - les deux situations et expériences cruciales.

5. CONCEPTIONS DE LA TRANSITION

5.1. Questions visant à comprendre les conceptions de la transition

Nous nous intéressons maintenant à comprendre vos conceptions de la transition et sur comment vous souhaitez la soutenir

- 5.1.1. Qu'est-ce que signifie pour vous le mot « transition » pour un élève du CADV vers le secondaire 2 ?
- 5.1.2. De manière générale, êtes-vous satisfait ou non de la manière dont se déroulent les transitions dans votre structure ? En quoi êtes-vous satisfait, insatisfait ?
- 5.1.3. Si cette année vous deviez suivre un élève dans la transition vers le secondaire II, quelles seraient, selon vous, les conditions idéales pour une « bonne transition » (ou transition « réussie ») ?
- 5.1.4. Qu'est-ce que cette transition impliquerait pour vous ? Et pour les autres acteurs ?
- 5.1.5. Si vous aviez « plein pouvoir » sur toutes les étapes de la transition, qu'est-ce que vous mettriez en place pour accompagner le jeune dans la transition ?
- 5.1.6. Quels seraient les facilitateurs ou les tâches (d'enseignement spécialisé ou autres) propices à ce processus de transition ?

6. CONCLUSION DE L'ENTRETIEN

- Y a-t-il une ou des questions importantes que nous aurions omis de vous poser ?
- Voudriez-vous ajouter quelque chose ?

Remercier l'interlocuteur

Annexe II : Document de passage du CO au secondaire II

Nom : prénom : Date de naissance :
Document de passage CO au secondaire II
Date :

Présentation globale de l'élève :

Personnes de référence :

Besoins spécifiques à prévoir pour la rentrée :

Besoins spécifiques en classe :

Outils informatiques :

Stockage et utilisation de la clé USB

Savoir-faire de ...

Précautions

Collaboration enseignants ordinaires – enseignants spécialisés

Recours au réseau

Présence de l'AIS

Durant les évaluations

Réseau : Coordonnées des personnes de référence

- ,,,: Enseignante spécialisée référente du CADV Tél.
- ... : Responsable pédagogique au CADV.
- Référente psychotechnique, personne de ressource pour l'adaptation de document sur format informatique. Centre de transcription braille (Conches).
- ... : ergothérapeute, instructrice en locomotion/
- : personne de référence

Annexe III : Grille d'analyse catégorielle

1. Les pratiques prescrites ou souhaitées par les professionnels lors d'une transition vers le secondaire II	
1.1 Quelles possibilités de suite ont les jeunes ? [POS]	
1.2 Existence de documents prescrits qui guident les professionnels dans l'orientation et l'accompagnement des élèves ? [DOC]	
1.3 Sur quoi se basent les professionnels pour soutenir les élèves ? [BAS]	
1.4 Quelles pratiques souhaitent les professionnels ? [SOU]	
1.5 Quels acteurs interviennent dans un processus de transition ? [INT]	
1.6 Quel est leur rôle dans une transition ? [ROL-GEN]	

2. Les représentations des professionnels par rapport à une transition récente	
2.1 Comment ils se représentent leur rôle dans la transition récente ? [ROL]	
2.2 Quelle représentation ont-ils des étapes d'une transition ? [ETA]	
2.3 Quels sont les acteurs qui participent à la transition ? [ACT]	
2.4 Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves ? [DIF]	
2.5 A quels difficultés et contradictions sont-ils confrontés ? [RES]	
2.6 La transition raconté est-elle perçue similaire ou différente des autres ? [SIN]	

3. Les pratiques effectives mises en œuvre par les professionnels dans une transition spécifique et récente	
3.1 Quelles tâches didactiques ? [DID]	
3.2 Quelles tâches collaboratives ? [COL]	
3.3 Quelles tâches pédagogiques ? [PED]	
3.4 Quelles tâches administratives ? [ADM]	

4. Les conceptions des professionnels par rapport aux transitions générales au secondaire II	
4.1 Qu'est-ce que signifie le mot « transition » pour les professionnels ? [SIG]	
4.2 Quels éléments font obstacle aux transitions ? [OBS]	
4.3 Quels éléments jouent le rôle de facilitateurs dans les transitions ? [FAC]	

Annexe IV : Schéma dimensions

