

La transition de l'école à la vie active des personnes présentant une déficience intellectuelle

Geneviève HAMEL

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Carmen DIONNE

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

L'insertion socioprofessionnelle des jeunes

Rédactrice invitée :

Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 1 **Liminaire**
L'insertion socioprofessionnelle des jeunes
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 3 **L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes**
Julie BOISSONNEAULT, Jacques MICHAUD, Daniel CÔTÉ, Cindy-Lynne TREMBLAY et Gratien ALLAIRE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
- 23 **La transition de l'école à la vie active des personnes présentant une déficience intellectuelle**
Geneviève HAMEL et Carmen DIONNE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 37 **Éduquer à la citoyenneté dans un cadre d'accueil à la différence**
Félix BOUVIER, Ghyslain PARENT et France BEAUMIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 56 **Employabilité, insertion et transfert des apprentissages – Étude exploratoire dans les CFER**
Ghislain SAMSON, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 76 **Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation**
Nadia ROUSSEAU, Karen TÉTREAU, Geneviève BERGERON et Marylène CARIGNAN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 95 **Le soutien au passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres jeunesse**
Martin GOYETTE, Geneviève CHÉNIER, Marie-Noëlle ROYER et Véronique NOËL, Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société, Québec, Canada
- 120 **Formes d'entrée sur le marché du travail et trajectoires professionnelles des jeunes faiblement scolarisés**
Mircea VULTUR, Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société, Observatoire Jeunes et Société, Québec, Canada
- 140 **La mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés**
Frédéric DESCHENAUX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 161 **Le travail à temps partiel durant les études chez les élèves du secondaire : impacts sur leur adaptation scolaire et psychosociale**
Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 182 **Le conte comme outil de valorisation personnelle et sociale de jeunes parents faibles lecteurs**
Martine COURNOYER, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- 203 **Profil des compétences langagières des élèves qui fréquentent les CFER : résultats préliminaires**
Julie Myre BISAILLON, Nick AUGER et Marie-Ève BÉDARD, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 216 **La confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant les CFER**
Rollande DESLANDES, Nadia ROUSSEAU et Hélène FOURNIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

La transition de l'école à la vie active des personnes présentant une déficience intellectuelle

Geneviève HAMEL

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Carmen DIONNE

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La période de transition de l'école à la vie active est une période importante pour les « élèves/jeunes adultes » qui présentent une déficience intellectuelle. Une meilleure planification pourrait contribuer à rendre ce passage plus harmonieux et permettre une meilleure adaptation à la vie en société. La présente étude vise à décrire la démarche de « plan de transition de l'école à la vie active » implantée dans deux commissions scolaires du Québec. Les résultats traitent principalement de la connaissance des services et programmes accessibles, du travail de partenariat, de l'expérience vécue par les participantes et participants, leurs familles, de même que par les intervenantes et intervenants du milieu scolaire et de réadaptation. Bien que tous les participants et participantes aient mentionné qu'ils sont fortement en accord avec la planification de la transition, on observe une ambiguïté entre les différents outils utilisés. De plus, selon les répondantes et répondants, jeunes élèves, parents, intervenantes et intervenants, le contenu du plan intégré de continuité (PIC) ne devrait pas se limiter au travail, mais s'intéresser également aux loisirs, aux

habiletés sociales, aux habiletés domestiques, aux soins personnels, à l'autonomie, à la communication et à l'utilisation des ressources communautaires. Des obstacles au partenariat, tels que le manque de clarté des mandats et des missions des organismes impliqués, sont également présentés.

ABSTRACT

The Transition from School to Active Life in People with Intellectual Disabilities

Geneviève HAMEL

Carmen DIONNE

University of Quebec in Trois-Rivières, Québec, Canada

The period of transition from school to an active life is an important one for students/young adults with intellectual disabilities. Better planning could contribute to making a smoother transition and to allowing a better adaptation to life in society. This study aims to describe the approach used in the "From School to Active Life Transition Plan", set up in two Québec school boards. The results deal mainly with knowledge about available programs and services, partnership work, the experiences of participants, their families, and the key figures in the school and rehabilitation milieus. Even though the participants mentioned that they are very much in favour of planning the transition, there is ambiguity between the different tools being used. Moreover, according to the respondents, who were young students, parents, and staff, the contents of the Integrated Continuity Plan (ICP) should not be limited to work, but should also cover leisure, social skills, domestic skills, personal care, autonomy, communication, and the use of community resources. Obstacles to partnership, such as a lack of clarity in the mandates and missions of the organizations involved, are also presented.

RESUMEN

La transición entre la escuela y la vida activa de personas que presentan una deficiencia intelectual

Geneviève HAMEL

Carmen DIONNE

Universidad de Québec en Trois-Rivières, Québec, Canadá

El período de transición entre la escuela y la vida activa es importante para los 'alumnos/jóvenes adultos' que presentan una deficiencia intelectual. Una buena planificación podría hacer este pasaje más armonioso y facilitar la adaptación a la

vida en sociedad. El presente estudio trata de describir el proceso del “plan de transición entre la escuela y la vida activa”, implementado en dos comisiones escolares de Quebec. Los resultados conciernen principalmente el conocimiento de los servicios y programas accesibles, el trabajo de partenariat, la experiencia vivida por los participantes, sus familias y quienes intervienen en el medio escolar y en la readaptación. Aunque todos los participantes mencionaron estar totalmente de acuerdo con la planificación de la transición, se observa una ambigüedad en lo que concierne los útiles empleados. Además, según las personas interrogados, jóvenes alumnos, padres de familia o interventores sociales, el contenido del plan integrado de continuidad (PIC) no debería limitarse al trabajo sino también interesarse en las actividades recreativas, las habilidades sociales, las habilidades domésticas, el cuidado personal, la autonomía, la comunicación y la utilización de recursos comunitarios. Se presentan asimismo los obstáculos al partenariat, tales como la falta de claridad de los mandatos o de las misiones de los organismos implicados.

Introduction

La période de transition de l'école à la vie active est une période importante pour les « élèves/jeunes adultes » qui présentent une déficience intellectuelle. De la maternelle jusqu'à 21 ans, ces enfants et jeunes adultes bénéficient des services du milieu scolaire, tel qu'exigé par la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1992). Toutefois, lorsque le jeune atteint l'âge de 21 ans, il doit quitter le milieu scolaire. Ce passage de l'école à la vie adulte est une source de stress pour ces élèves et, pour certains d'entre eux, cela entraîne la perte des contacts avec leurs amis et la nécessité de se refaire un réseau social. La planification de la transition de l'école à la vie active engage l'élève, mais également ses parents et son entourage. Pour ces derniers, ce passage peut parfois comporter certains deuils : renoncer à voir leur enfant compléter une formation professionnelle, collégiale ou universitaire, et renoncer à voir leur enfant vivre de façon autonome en appartement (Goupil, Tassé, Boisseau, Bouchard et Doré, 2001). Différentes préoccupations peuvent aussi être vécues quant à l'avenir : inquiétudes face à la sécurité, aux aspects socioprofessionnels, résidentiels et sociaux de leur enfant (Goupil, Tassé et Doré, 2000).

Aux États-Unis, la Loi 105-17 « *Individual with Disabilities Education Act* » oblige l'élaboration de plans de transition pour les élèves handicapés, et ce, dès l'âge de 14 ans (Gouvernement des États-Unis, 1997). Pour le Canada, cette pratique diffère en fonction des provinces. En Ontario, le plan de transition fait partie de la réglementation (Institut canadien d'information juridique, page consultée le 15 avril 2005). En Colombie-Britannique, les directives ministérielles proposent que les transitions soient planifiées et coordonnées (Ministry of Education of British Columbia, page consultée le 10 avril 2005). Pour la province de Québec, la transition de l'école à la vie

active n'est pas encadrée dans une politique, un règlement ou une loi. Toutefois, les différents ministères s'entendent tous sur l'importance de travailler en partenariat lors de la planification de cette transition des jeunes adultes qui présentent des incapacités. Un travail de partenariat et de collaboration entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation est mis de l'avant par le Gouvernement du Québec en ce qui a trait aux interventions adaptées nécessaires à chacune des différentes étapes de transition, dont le passage de l'école à la vie active (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003).

En fait, une meilleure planification pourrait contribuer à rendre ce passage plus harmonieux et permettre une meilleure adaptation à la vie en société (Goupil, Tassé, Lanson et Doré, 1997; Halpern, 1993). La participation de l'« élève/jeune adulte » est à privilégier, de même que la participation de sa famille (Boisvert 1990; Goupil, 2004; Ministère de la Santé et des Services Sociaux, 1993; Office des personnes handicapées du Québec, 1984).

L'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) (2003b, p. 40) définit la planification de la transition de l'école à la vie active comme suit :

« Un ensemble coordonné et planifié d'activités axées sur l'accompagnement de l'élève dans la réalisation de ses projets lorsqu'il aura quitté l'école, principalement en regard de son intégration socioprofessionnelle, de la transformation de son réseau social, de ses loisirs, de sa participation à la communauté et, dans certains cas, la poursuite de ses activités éducatives. Cette planification s'inscrit dans le plan d'intervention et le plan de services de l'élève en plus de nécessiter la mobilisation de plusieurs partenaires ».

Afin de faciliter la démarche de transition, différents outils, tels que le plan de services individualisé (PSI), le plan d'intervention (PI) ainsi que le plan intégré de continuité (PIC), peuvent être utilisés. Le dernier outil, le PIC, touche spécifiquement le passage de l'école à la vie active. Selon Breton (1999), la planification de la démarche de transition se structure autour d'un PIC. L'élaboration du PIC s'effectue avant que le jeune ne termine sa scolarisation. La présence de l'élève, des parents, des enseignantes et enseignants, des professionnels du milieu scolaire et de tous les intervenants et intervenantes des ressources extérieures est primordiale. Le projet de vie de la personne au plan socioprofessionnel ainsi qu'en lien avec d'autres dimensions telles que la vie résidentielle et les loisirs, est au cœur de la démarche PIC. Il est élaboré à partir des besoins et des intérêts de l'élève. Cet outil comporte donc des objectifs généraux et spécifiques ainsi que des stratégies pour atteindre ces objectifs. Une personne responsable de l'évolution des objectifs et des échéanciers est identifiée. Le PIC s'insère au plan d'intervention de l'élève. Lors de l'application du PIC, des suivis réguliers et des révisions périodiques à tous les six mois doivent être effectués pour tenir compte des changements dans la vie de l'élève et de sa famille, déterminer si les objectifs sont en voie d'être atteints et vérifier l'efficacité des stratégies mises en place (Breton, 1999).

Méthode de recherche

La présente étude vise à décrire la démarche de « plan de transition de l'école à la vie active » implantée par l'Office des personnes handicapées du Québec dans deux commissions scolaires du Québec afin de : 1) connaître les services et les programmes accessibles aux jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle qui préparent leur transition de l'école vers le travail ou vers d'autres occupations; 2) connaître l'expérience vécue par certains participants et participantes à ce projet, par leurs familles ainsi que par divers intervenants et intervenantes du milieu scolaire et du centre de réadaptation; 3) explorer le travail de partenariat entre les différents organismes engagés dans ce projet; et 4) examiner la complémentarité des outils d'intervention préconisés par le milieu scolaire et le centre de réadaptation.

Participant·es et participants

Vingt-deux personnes ont été rencontrées dont six élèves, trois garçons et trois filles, âgés entre 16 et 21 ans et présentant une déficience intellectuelle légère à moyenne. Au moment de l'entrevue, tous les participants et participantes devaient bénéficier des services du centre de réadaptation pour personnes présentant une déficience intellectuelle de leur région. Quatre d'entre eux étaient en processus de préparation à la transition de l'école à la vie active, et deux jeunes adultes avaient effectué cette transition depuis moins de deux ans. Cinq ont fréquenté une école spécialisée, alors qu'un seul a fréquenté, durant deux ans, une classe spéciale dans une école ordinaire et par la suite, une école spécialisée. En ce qui a trait au cheminement socioprofessionnel des « élèves/jeunes adultes », tous ont effectué des stages scolaires. L'échantillon est complété par quatre mères, une grand-mère, une personne responsable de la ressource intermédiaire, un enseignant, trois intervenants scolaires et cinq éducateurs spécialisés du milieu de réadaptation, ainsi qu'un agent d'intégration. Ces autres personnes, rencontrées en entrevue, ont été sélectionnées à l'aide des élèves participants.

Collecte de données

La collecte de données s'est effectuée par l'entremise d'entrevues structurées avec les élèves, les parents et les intervenantes et intervenants du milieu scolaire et du centre de réadaptation qui dispensent des services à ces élèves. L'entrevue structurée a été choisie puisqu'elle ne nécessite aucun acquis au plan de la lecture et de l'écriture. Un questionnaire, destiné à chacun des groupes de participant·es et de participants, permettait de structurer les rencontres. Pour les entrevues réalisées auprès des élèves et des jeunes adultes, les questions ont été adaptées selon le degré de compréhension de chacun. Tous les participants et participant·es, soit les élèves, les parents ou les intervenantes et intervenants ont été rencontrés une fois. Les entrevues ont été effectuées individuellement, mais ceux et celles qui souhaitaient être accompagnés ont pu être rencontrés en présence d'une personne de leur choix. Pour faciliter le déplacement des participant·es et participants, les rencontres ont eu lieu soit à l'école, au domicile ou dans un bureau du centre de réadaptation de la

région. De plus, les données portant sur les plans d'intervention, les plans de services et les plans de transition de chacun des participants ont été recueillies, et ce, dans le but d'évaluer la complémentarité des outils d'intervention préconisés par le milieu scolaire et le centre de réadaptation. Les questionnaires destinés à chacune des catégories de participantes et de participants, soit les « élèves/jeunes adultes », les parents ou les différents partenaires, portent sur leurs connaissances du plan de transition des outils et services, leur expérience vécue, leur perception des rôles de chacun ainsi que sur le partenariat qu'ils souhaitent.

Résultats

Les principaux résultats sont présentés en fonction des catégories énoncées précédemment.

Connaissance des outils

Certaines questions portent sur la connaissance des participantes et participants en lien avec différents outils tels que le plan de transition, le plan intégré de continuité (PIC), le plan de services individualisé (PSI) et le plan d'intervention (PI). Les résultats montrent que le plan de transition est inconnu de quatre des six jeunes. Un seul d'entre eux a déjà entendu parlé du PI de continuité. Aucun jeune n'a entendu parler du PSI. Pour ce qui est du plan d'intervention, il se révèle être l'outil le plus connu des « élèves/jeunes adultes » : cinq d'entre eux mentionnent en avoir un.

En ce qui a trait aux intervenantes et intervenants et aux parents, la majorité ont mentionné que le plan de transition signifie la planification de la fin de la scolarisation du jeune adulte. De plus, pour certains, et ce, davantage pour les intervenantes et intervenants du milieu de réadaptation, le plan de transition signifie une continuité ou un transfert de services. L'aspect travail est aussi mentionné dans la signification du plan de transition. En effet, huit participants révèlent que celui-ci permet à l'élève de développer des habiletés de travail et d'acquérir des expériences de travail. Les résultats révèlent également que seulement un parent consulté ne sait pas ce qu'est un plan de transition. De même, quatre intervenants du milieu de réadaptation, six jeunes adultes et trois parents ne savent pas ce qu'est un plan intégré de continuité (PIC) ou n'en ont pas entendu parler. Quant aux intervenants scolaires, tous y ont donné une signification. Toutefois, les résultats montrent une contradiction puisqu'un intervenant mentionne que le PIC comporte tous les aspects de la vie : travail, loisir, santé, etc., tandis qu'un autre intervenant mentionne que le PIC comporte les aspects reliés au travail et au stage.

En ce qui concerne l'outil du plan de services individualisé, il en ressort que pour la majorité des intervenants du milieu de réadaptation, soit cinq des six répondants de cette catégorie, ainsi que pour la moitié des intervenants scolaires, l'élaboration d'un PSI permet de répondre aux besoins du jeune. Plusieurs participants affirment que cet outil rassemble les différents partenaires offrant des services aux jeunes et comporte des objectifs à travailler. Deux intervenants scolaires ainsi que

Les personnes rencontrées ont dû mettre en ordre d'importance les objectifs devant faire partie d'un plan intégré de continuité. Tous les « élèves/jeunes adultes » rencontrés ont mentionné les loisirs comme étant un aspect ou un objectif important.

deux parents mentionnent que le PSI est organisé par le centre de réadaptation. Pour la moitié des parents de même que pour un intervenant scolaire, il n'y a aucune différence entre le PI et le PSI. D'autre part, un parent n'a jamais entendu parler de PSI. Pour ce qui est du plan d'intervention, un intervenant du milieu de réadaptation, un intervenant scolaire et trois parents soulignent la similitude avec les autres outils abordés antérieurement.

Objectifs pertinents

Les personnes rencontrées ont dû mettre en ordre d'importance les objectifs devant faire partie d'un plan intégré de continuité. Tous les « élèves/jeunes adultes » rencontrés ont mentionné les loisirs comme étant un aspect ou un objectif important. Un autre aspect jugé important est le travail, et ce, pour cinq de ces participants. Les autres aspects mentionnés sont les habiletés sociales, les habiletés domestiques, l'autonomie et la communication.

En ce qui a trait aux autres répondants, selon les intervenants du milieu de réadaptation et du milieu scolaire, les principaux aspects ou objectifs prioritaires sont identiques. Ainsi, les habiletés sociales, la communication, l'autonomie, le travail et l'utilisation des ressources communautaires figurent dans les cinq premiers rangs. Pour ce qui est des objectifs relevés par les parents, les trois premiers aspects ou objectifs à privilégier correspondent aux choix émis par les intervenants du milieu de réadaptation et du milieu scolaire, soit l'autonomie, la communication et le travail. Quant aux soins personnels et aux habiletés scolaires révélés par les parents, ils ne se retrouvent pas dans les choix des intervenants.

Connaissance des services

Le deuxième volet porte sur la connaissance des participantes et participants en lien avec les services de santé, la formation, l'emploi et les services sociaux disponibles pour les « élèves/jeunes adultes » présentant une déficience intellectuelle. Sur le plan de la santé, le CLSC, la clinique médicale et l'hôpital représentent les services mentionnés par la majorité des participants. En ce qui a trait à la formation, les cours aux adultes et milieu de réadaptation de leur région ont été mentionnés par 14 participants. Pour l'emploi, le Service externe de main-d'œuvre (SEMO) ainsi que le milieu de réadaptation ont été mentionnés par neuf participants. Parmi les neuf participants ayant nommé le milieu de réadaptation, plus de la moitié sont des parents. Aussi, le Carrefour jeunesse-emploi (CJE), le Centre local d'emploi (CLE) et le Comité d'adaptation de la main-d'œuvre (CAMO) ont été mentionnés dans les services reliés à l'emploi et à la formation. Sur le plan des aspects sociaux, les organismes communautaires ont été mentionnés par 11 participants. Huit participants ont identifié le milieu de réadaptation et sept participants, le CLSC. Sur le plan de la formation, deux « élèves/jeunes adultes » ainsi qu'un parent n'ont pas pu nommer un service disponible. En ce qui a trait aux aspects sociaux, trois « élèves/jeunes adultes » n'ont nommé aucun service.

Expérience vécue

Dans ce volet, il est question de l'expérience vécue par les différents participants lors de la démarche de planification de plan de transition. En ce qui concerne le fonctionnement de la démarche de transition, l'intervenant scolaire représente la source d'information pour plusieurs intervenants du milieu de réadaptation, intervenants scolaires et parents. Pour un intervenant du milieu de réadaptation et un intervenant scolaire, c'est plutôt un intervenant de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) qui les a informés. Certains participants ont entendu parler du projet de plan de transition lors de rencontres de comités de parents et lors de rencontres de la Table régionale de travail des personnes handicapées de leur région. Les autres sources d'information mentionnées par les participants sont : parent, intervenant scolaire, intervenant du milieu de réadaptation. Les sujets abordés lors des rencontres quant au plan de transition sont : la notion de stage, le déroulement des stages, les aptitudes au travail, la recherche d'un stage, les problèmes reliés au stage et l'horaire de stage. Les résultats montrent que les goûts et les intérêts du « jeune élève/adulte » sont discutés lors de ces rencontres par sept participants. En ce qui concerne le but des rencontres, pour la moitié des intervenants du milieu de réadaptation, le but est de connaître les goûts, les intérêts et les besoins du jeune adulte. Deux intervenants scolaires mentionnent que ces rencontres permettent d'élaborer et de réviser les objectifs fixés ainsi que d'assurer une continuité des services. La majorité des « élèves/jeunes adultes » affirment que les rencontres leur permettent de s'améliorer. De plus, il n'y a pas d'uniformité en ce qui a trait au moment des rencontres lors du processus de transition. Étant donné que le début, la mi-année et la fin de l'année scolaire, de même que lors de la participation à des stages sont des moments indiqués par les participants, des rencontres peuvent aussi être fixées au besoin.

Quant aux avantages de réaliser une démarche de plan de transition, toutes les catégories de participants ont une préoccupation à ce que l'« élève/jeune adulte » ne vive pas de période d'attente entre la fin de la scolarisation et l'admission à un nouveau service. De plus, 14 participants soulèvent que la planification de la transition permet aux « élèves/jeunes adultes » de vivre des expériences de travail et d'avoir un milieu de travail après la scolarisation. Pour cinq participants, cette démarche augmente la valorisation personnelle ainsi que la confiance en soi. Pour ce qui est des changements souhaités par les différents participants, ils sont diversifiés. De part et d'autre, chez les intervenants du milieu de réadaptation et les intervenants scolaires, le souhait de travailler davantage en partenariat par des rencontres plus fréquentes, des invitations réciproques au PI de l'élève et des transferts de dossier a été énoncé. Ces lacunes à propos du partenariat, mises en évidence par les intervenants des deux milieux, trouvent écho chez certains parents. Deux parents souhaitent que l'information circule davantage entre les différents intervenants. Trois intervenants du milieu de réadaptation ainsi qu'un parent formulent le souhait que la matière scolaire soit davantage en lien avec les habiletés de travail et les apprentissages fonctionnels pour la vie adulte. Quant à l'âge auquel devrait débiter la démarche de plan de transition, 15 participants mentionnent que la démarche devrait commencer entre 15 et 17 ans.

Neuf participants soulignent que le début des stages est le moment propice pour entreprendre la démarche de plan de transition, contrairement à deux participants qui mentionnent l'importance de commencer la démarche avant de débiter les stages. Enfin, un jeune adulte ainsi qu'un parent mentionnent que la démarche devrait débiter dès l'entrée au secondaire.

Partenariat

Lors de la mise en application de la démarche de plan de transition, les participantes et participants ont été amenés à travailler en collaboration avec différents partenaires. Les intervenants du milieu de réadaptation et ceux du milieu scolaire ont tous mentionné avoir travaillé conjointement lors de l'élaboration et l'application du plan de transition de l'« élève/jeune adulte ». De plus, trois intervenants ont mentionné avoir travaillé avec la famille ou le milieu familial, et un intervenant indique avoir collaboré avec l'employeur de stage.

Quant aux moyens utilisés pour contacter les différents intervenants, tous s'entendent pour affirmer que le téléphone est le principal outil de communication. Un parent dit utiliser aussi l'agenda scolaire pour contacter les intervenants scolaires. En ce qui concerne les jeunes adultes, certains vont utiliser le téléphone pour parler avec les intervenants, tandis que d'autres se rendent directement au bureau de l'intervenant ou attendent qu'il vienne les visiter dans leur milieu de stage. Un jeune adulte mentionne n'avoir pu communiquer avec son intervenant.

En ce qui concerne les avantages à travailler en partenariat, les propos des différents types de participants diffèrent peu. Le travail de partenariat permet, entre autres, le partage de visions, d'opinions et d'expertises. Il permet également des échanges d'informations et, par le fait même, évite aux parents de répéter les mêmes renseignements à chaque dispensateur de services. Le travail de partenariat contribue à une complémentarité et à une continuité des services. Ce travail évite également un dédoublement des actions de même que la poursuite d'objectifs contradictoires. Trois jeunes adultes mentionnent que les rencontres avec toutes les personnes qui leur offrent des services leur permettent de s'exprimer et d'être entendus.

Les intervenants du centre de réadaptation ainsi que ceux du milieu scolaire ont été invités à s'exprimer sur les obstacles qui nuisent à la concertation entre les différents partenaires. Il y a des similarités entre les obstacles mentionnés par les intervenants des deux milieux. Ces similarités se situent sur le plan de la définition non claire des mandats et des missions de chaque milieu et d'un manque de volonté et d'effort commun. Les intervenants du milieu de réadaptation mentionnent que le manque de connaissance d'un service et le manque d'information, les guerres de budget et les horaires qui diffèrent sont des obstacles qui nuisent à la concertation entre les différents partenaires. Les intervenants du milieu scolaire mettent en lumière que le manque de communication, les mécanismes laborieux d'accès aux services et le non-respect des démarches proposées et acceptées sont des obstacles au partenariat.

Le travail de partenariat permet, entre autres, le partage de visions, d'opinions et d'expertises.

Les rôles des participantes et participants à la démarche

Dans ce volet, les participantes et participants ont eu à s'exprimer sur leur rôle dans la démarche de plan de transition. Les rôles joués par la majorité des intervenants du milieu de réadaptation sont des rôles de planificateur, de référence, de mise en place et de guide. La majorité des intervenants scolaires ont des rôles reliés davantage à l'enseignement : développer des habiletés et des aptitudes, augmenter l'autonomie ainsi que favoriser des approches pédagogiques en lien avec les exigences du marché du travail et de la vie adulte. Quant aux « élèves/jeunes adultes », les rencontres leur permettent de s'exprimer, à l'exception d'un participant qui mentionne la non-pertinence d'être présent à ces rencontres. Pour ce qui est des parents, la moitié d'entre eux ont le rôle de fournir de l'information sur leur enfant. Enfin, d'autres parents se donnent comme rôle de motiver et de soutenir leur jeune adulte.

Par la suite, les participantes et participants ont été invités à s'exprimer sur le rôle que joue l'« élève/jeune adulte » lors de l'élaboration et l'application de son plan de transition. Pour la majorité des participants, soit 13 sur 16, le rôle de l'« élève/jeune adulte » est de s'exprimer sur ses goûts, ses intérêts et ses opinions. Pour ce qui est du rôle de la famille, pour tous les intervenants du milieu de réadaptation et pour la moitié des intervenants scolaires, ce rôle est de soutenir l'élève dans sa démarche. Les élèves définissent plusieurs rôles à leurs parents, dont recevoir et donner des informations, les aider et les encourager.

Discussion

Tous les participants de ce projet sont fortement en accord avec la planification de la transition. Il existe des avantages à réaliser cette planification puisque cela permet d'éviter une période d'attente entre la fin de la scolarisation et l'admission à un nouveau service. Cela représente un avantage majeur pour les jeunes adultes compte tenu des listes d'attente. Cette planification permet aussi aux « élèves/jeunes adultes » de vivre des expériences de travail et d'avoir un milieu de travail après la scolarisation. Il peut être rassurant pour les parents de se sentir appuyés par différents professionnels dans cette démarche et de se rendre compte qu'il existe différentes avenues, pour leur jeune adulte, une fois l'école terminée.

La perception de la transition comme étant le processus qui permettait le passage essentiellement de l'école au marché du travail abordé par Breton (1999), est encore présente aujourd'hui puisque certains participants relèvent dans la définition de plan de transition que celui-ci permet de développer des habiletés de travail et d'acquérir des expériences de travail. De plus, la notion de stage est grandement abordée par la majorité des participants lors des rencontres portant sur le plan de transition : déroulement du stage, aptitudes au travail, recherche de stage, problèmes reliés au stage, horaire de stage. Breton (1999) mentionne également que la vision de la notion de transition s'est élargie. Maintenant, lors de la planification de la transition, la notion de travail est toujours présente, mais également les notions d'autonomie, de loisirs, d'utilisation des services dans la communauté, etc. Il ressort aussi

Cette planification permet aussi aux « élèves/jeunes adultes » de vivre des expériences de travail et d'avoir un milieu de travail après la scolarisation.

Maintenant, lors de la planification de la transition, la notion de travail est toujours présente, mais également les notions d'autonomie, de loisirs, d'utilisation des services dans la communauté, etc.

que les principaux aspects ou objectifs prioritaires à inclure dans un plan intégré de continuité sont les habiletés sociales, la communication, l'autonomie, le travail et l'utilisation des ressources communautaires, les soins personnels, les habiletés scolaires et les loisirs.

Les outils utilisés

La multitude de termes utilisés pour désigner la démarche de planification n'est pas sans créer une certaine confusion. Il peut parfois être difficile pour les travailleuses et travailleurs de ces réseaux, de même que pour les parents et les jeunes eux-mêmes, de se retrouver dans cette profusion d'outils. Soulignons par ailleurs que la définition de ces instruments ne fait pas consensus dans les milieux d'intervention et les écrits scientifiques. Il ne fait nul doute que la spécificité du plan intégré de continuité gagne à être affirmée. Le PIC est un outil dédié à la planification du plan de transition. Comparativement au plan de services et au plan d'intervention individualisé, il n'est présent dans aucune loi. L'utilisation de cet outil permet d'élaborer la planification du plan de transition de l'élève avec les différents partenaires impliqués. Il comprend les objectifs généraux et spécifiques, les stratégies utilisées pour atteindre les objectifs, la personne responsable de l'évolution de l'objectif, les échéanciers ainsi que les résultats obtenus. De plus, le PIC s'insère dans le plan d'intervention de l'élève. Il est donc un complément en étant spécifique à la planification de la transition.

Comparativement aux autres outils mentionnés, le PIC est récent dans la pratique des intervenantes et intervenants et des autres partenaires. Cela se reflète dans les réponses émises par les participantes et participants car pour certains, le terme « plan intégré de continuité » est inconnu. Aussi, la définition de cet outil est contradictoire puisque certains participants mentionnent que le PIC comporte tous les aspects de la vie tels que le travail, les loisirs, la santé, etc., tandis que d'autres participants mentionnent que le PIC ne comporte seulement que les aspects reliés au travail et au stage. Compte tenu du fait que ce terme est relativement nouveau et que les résultats montrent que les personnes participant aux rencontres qui permettent d'élaborer et de réviser le PIC ne peuvent définir ce que cela représente, il est important de bien informer les participantes et participants sur la définition du PIC avant de débiter une démarche de planification de transition.

Le rôle des participantes et participants dans la démarche de plan de transition

La préoccupation à ce que l'« élève/jeune adulte » soit engagé dans le processus qui le concerne est présente chez la majorité des répondants. Ils mettent en évidence l'importance de l'engagement actif de l'élève dans la démarche de plan de transition. Il est donc important que l'élève puisse exprimer ce qu'il souhaite réaliser lorsqu'il aura terminé sa scolarisation. Cependant, certains obstacles peuvent constituer une barrière à la participation des « élèves/jeunes adultes » aux démarches qui les touchent. Les difficultés de communication et le degré d'incapacité intellectuelle peuvent limiter l'élève lorsque vient le temps de s'exprimer sur ses goûts, ses intérêts

La préoccupation à ce que l'« élève/jeune adulte » soit engagé dans le processus qui le concerne est présente chez la majorité des répondants.

et ses aspirations. C'est pourquoi les professionnels doivent être attentifs et user de créativité pour permettre à la personne de se faire entendre, car c'est de son avenir dont il est question. Les parents et l'entourage de l'élève sont aussi interpellés, et ce, à différents niveaux. Certains rôles de la famille, tels que définis par les participantes et participants aux projets, sont de soutenir l'élève dans sa démarche ainsi que de transmettre aux différents intervenants les informations qui ont trait à leur enfant.

Le partenariat dans la planification de la transition

Le travail de partenariat permet le partage de visions, d'opinions et d'expertises, de même qu'une complémentarité et une continuité des services. Cela évite que le travail se fasse en double ou que chacun travaille des objectifs contradictoires. Toutefois, le travail de partenariat peut causer des désagréments tels que la difficulté à faire correspondre les horaires de chacun et les délais qui s'ensuivent. De plus, le travail en partenariat demande à chacun de s'adapter au fonctionnement des différents milieux et de se rallier aux démarches préconisées par le groupe. Cependant, une bonne communication entre les partenaires permet de faciliter le partenariat.

Recommandations

À la lumière des différents écrits sur la planification du plan de transition et des résultats obtenus lors des entrevues réalisées auprès des différents participants et participantes, il ressort la nécessité de planifier la transition de l'école à la vie active pour les « élèves/jeunes adultes » qui présentent une déficience intellectuelle. Cette planification se fait généralement à l'aide de différents outils tels que le plan de services, le plan d'intervention et le plan intégré de continuité. Compte tenu de l'ambiguïté observée chez les participantes et participants en ce qui a trait à leur compréhension de la définition de ces différents outils, il est important de pouvoir fournir des définitions claires de ces termes aux personnes inscrites à une démarche de planification. Cela leur permettra de posséder un langage commun.

La collecte de données a permis de constater que les élèves qui reçoivent des services de différents milieux ne bénéficient pas de plan de services élaboré en partenariat par tous les intervenants. De plus, certains intervenants souhaiteraient être invités lors de réunions de plan d'intervention réalisée dans d'autres milieux lorsque ces milieux offrent des services aux mêmes « élèves/jeunes adultes ». Cela montre des besoins sur le plan de la concertation entre les différents intervenants. Aussi, plusieurs participants mentionnent qu'ils désireraient que les rencontres en lien avec la planification de la transition, auxquelles participent tous les différents acteurs, soient plus nombreuses. Afin de permettre une continuité et une cohérence des interventions, il serait pertinent que les différents intervenants qui offrent des services à la même personne puissent prendre connaissance des services dispensés à cette dernière et ainsi arrimer ces services.

Les résultats obtenus montrent que la réalisation d'un plan de transition permet aux « élèves/jeunes adultes » de ne pas vivre de période d'attente entre la fin de la scolarisation et l'admission à un nouveau service. De plus, cette planification permet aux « élèves/jeunes adultes » de vivre des expériences de travail et d'avoir un milieu

de travail après la scolarisation. Selon l'expérience vécue par les participantes et participants, les changements souhaités à la démarche de plan de transition se situent sur le plan de l'augmentation de la fréquence des rencontres et d'un meilleur partenariat dans cette démarche.

Références bibliographiques

- BOISVERT, D. (1990). *Le plan de services individualisé : participation et animation*. Ottawa : Éditions Agence d'ARC inc.
- BRETON, M. (1999). *Arrimage des ressources socioprofessionnelles en déficience intellectuelle. Étude portant sur la transition école – travail dans le secteur Est de l'île de Montréal*. Montréal : Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées.
- GOUPIL, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal : Gaëtan Morin.
- GOUPIL, G., TASSÉ, M.J., BOISSEAU, E., BOUCHARD, G. ET DORÉ, C. (2001). Marges entre l'école et la vie adulte. *Frontières*, vol. 14, n° 1, p. 38-42.
- GOUPIL, G., TASSÉ, M.J. ET DORÉ, C. (2000). *Démarche de plans de transition entre l'école et la vie adulte. Rapport de recherche à l'intention des participants*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de psychologie.
- GOUPIL, G., TASSÉ, M.J., LANSON, M.J. ET DORÉ, C. (1997). Élaboration de plans de transition pour les élèves du secondaire qui présentent une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 8, n° 2, p. 129-142.
- GOUVERNEMENT DES ÉTATS-UNIS (1997). *Individuals With Disabilities Education Act Amendments of 1997 (P.L. 105-17, 20. U.S.C.)*. Washington : U.S. Government Printing Office.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992). *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. E-1*. Québec : Éditeur officiel.
- HALPERN, A.S. (1993). Quality of Life as a Conceptual Framework for Evaluating Transition Outcomes. *Exceptional Children*, vol. 59, n° 6, p. 486-498.
- INSTITUT CANADIEN D'INFORMATION JURIDIQUE. *Identification et placement des élèves en difficulté Règlement de l'Ontario 181/98*,
[En ligne] <http://www.ijcan.org/on/legis/regl/1998r.181/20050211/tout.html>
(Page consultée le 14 avril 2005).

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DU QUÉBEC (1993).

Formation PSI, Séminaire de sensibilisation à la démarche du plan de services individualisé, Guide d'animation. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Deux réseaux, un objectif :*

le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTRY OF EDUCATION OF BRITISH COLUMBIA. *Special Education Services : A Manual of Policies, Procedures and Guidelines,*

[En ligne] http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/ppandg/19_transition.htm
(Page consultée le 10 avril 2005).

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1984). *À part... égale,*

L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous. Québec : Office des personnes handicapées du Québec.

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2003b). *La transition de*

l'école à la vie active. Québec : Office des personnes handicapées du Québec.